



VAASAN YLIOPISTO

NINA NIEMELÄ

Interaktion i helklass
under ett tema i språkbud

ACTA WASAENSIA NR 194

SPRÅKVETENSKAP 39

UNIVERSITAS WASAENSIS 2008

Förgranskare

FD Åsa Brumark
Universitetslektor, Docent i svenska
Södertörns högskola
Institutionen för svenska, retorik och journalistik
SE-14189 HUDDINGE, SVERIGE

PeD Fritjof Sahlström
Forskare, Docent
Helsingfors universitet
Forskarkollegiet
PB 4
FI-00014 Helsingfors universitet

Julkaisija Vaasan yliopisto	Julkaisuajankohta Syyskuu 2008	
Tekijä(t) Nina Niemelä	Julkaisun tyyppi Väitöskirja	
	Julkaisusarjan nimi, osan numero Acta Wasaensia 194, Språkvetsenskap 39	
Yhteystiedot Vaasan yliopisto Pohjoismaisten kielten laitos PL 700 FI-65101 VAASA, FINLAND s-posti: nimol@uwasa.fi	ISBN 978-952-476-237-3	
	ISSN 0355-2667, 1235-791X	
	Sivumäärä 269	Kieli ruotsi
Julkaisun nimike Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus yhden teeman aikana kielikylvyssä		
Tiivistelmä Väitöskirjassani olen tarkastellut opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta kuudennella luokalla kielikylvyssä. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä suullisen toisen kielen käytön mahdollisuuksia ja rajoitteita oppilailla on yhden teeman aikana sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa koko luokka orientoituu yhteiseen aktiviteettiin. Teoreettinen viitekehys koostuu sosiaalikonstruktivismista, etnometodologisesta keskusteluanalyysistä ja toisen kielen omaksumisen teorioista. Tavoite on kolmiosainen, ensiksi analysoin kokoluokkatilanteessa tapahtuvaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusrakennetta, toiseksi tarkastelen miten opettajan agenda ja oppilaiden tulkinta opettajan agendasta esiintyy vuorovaikutuksessa ja kolmanneksi kuvaan määrällisesti vuorovaikutusrakennetta kokonaisuuden näkökulmasta. Analyysi osoittaa, että vuorovaikutusrakenne koostuu pääasiassa opettajan monologeista sekä kolmiosaisista kysymyssekvensseistä. Opettaja-oppilas-vuorovaikutus on institutionaalista vuorovaikutusta. Vuorovaikutus osoittautuu osittain rajoittuneeksi institutionaalisen luonteensa vuoksi, rajoitus jota osallistujat yhdessä rakentavat. Kolmiosaisissa kysymyssekvensseissä oppilaiden mahdollisuudet vuorovaikutukseen vaihtelevat. Keskeisin vuorovaikutuksen tavoite on intersubjektiviisuuden saavuttaminen, varsinkin aihesisältöön liittyen. Analyysin toinen osa koostuu tuloksista, joista harvemmin raportoidaan keskusteluanalyttisissä töissä: kuinka aktiviteetteja ylläpidetään useiden sekvenssien ajan. Pidempien sekvenssien ylläpito on opettajalähtöistä ja liittyy agendan näyttämiseen vuorovaikutuksessa. Oppilaat osoittavat osaavansa tulkita opettajan agenda ja voivat sitä kautta luoda itselleen mahdollisuuksia sellaiselle suullisen toisen kielen käytölle, jota ei tavallisesti ole kolmiosaisissa kysymyssekvensseissä. Analyysin kolmas osa osoittaa, että yli puolet luokahuonevuorovaikutuksesta tapahtuu ns. kokoluokkatilanteessa. Ajallisesti mitattuna oppilailla on verrattain vähän aikaa suulliselle toisen kielen käytölle. Määrällinen tarkastelu mahdollistaa kielen käytön kehityksen tarkastelun, jonka mukaan kielen käyttö kehittyi teeman aikana niin, että teeman alkupuolella keskityttiin lähinnä kieleen, teeman loppupuolella ainesisältöön. Kasper (1997) ja Long (1997) epäilivät keskusteluanalyysin pystyvän sanomaan hyvin vähän tai ei mitään toisen kielen omaksumisesta. Väitöskirjani tulokset osoittavat selvästi ainakin kehitystä vuorovaikutuksessa, jota opettaja ja oppilaat yhdessä rakentavat toisella kielellä. Mielestäni se ei olisi mahdollista ilman vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kielen omaksumista.		
Avainsanat Kielikylpy, vuorovaikutus, integroitu aine- ja kieltenopetus, keskusteluanalyysi, sosiaalinen konstruktivismi, etnometodologia, kolmiosaiset sekvenssit		

Publisher Vaasan yliopisto	Date of publication September 2008	
Author(s) Nina Niemelä	Type of publication Doctoral thesis	
	Name and number of series Acta Wasaensia 194, Språkvvetenskap 39	
Contact information University of Vaasa Dep. of Scandinavian Languages PB 700 FI-65101 VAASA, FINLAND e-mail: nimol@uwasa.fi	ISBN 978-952-476-237-3	
	ISSN 0355-2667, 1235-791X	
	Number of pages 269	Language Swedish
Title of publication Interaction in whole class during one theme in language immersion		
Abstract <p>In my thesis I investigate the spoken second language use of one teacher and her pupils in a 6th grade immersion classroom. The aim of my study is to investigate what opportunities and restrictions pupils have to use spoken second language in whole class communication during one theme, <i>The Daily Paper</i>. The aim is threefold and socioconstructionally and ethnomethodologically oriented. Firstly, I investigate the structure of social interaction during whole class communication. Secondly, I study what factors from the teacher's point of view have an impact on the interaction and how the pupils through their active participation can interpret the teacher's aims and alter their participation to reach the common objective of learning. Thirdly, to complement the above and to give an overall description of the theme I analyze the qualitative categories quantitatively.</p> <p>The analysis indicates that the interaction structure during whole class communication consists of teacher monologues and IRF-sequences. The institutional type of interaction between teacher and pupil is shown to some extent have been restricted by classroom specific organization that the teacher and pupils construct and reconstruct. Within the IRF-sequences the pupils have different possibilities to take part in the interaction. The main focus in the interaction is to reach intersubjectivity, especially regarding the content of the interaction. The second part of the analysis shows results that are seldom discussed within conversation analytic work, namely that activities are maintained through several sequences. These are mainly organized by the teacher and her agenda, but the pupils show that they can interpret the agenda and with that knowledge they can create opportunities for more complex use of spoken second language. The third part of the analysis shows that 54% of classroom interaction takes place during whole class communication. Measured in time the pupils have quite limited opportunities to use the second language in class. However, the quantification does imply that there is a shift in language use. In the beginning of the theme the focus is more on the language to achieve intersubjectivity, whereas in the end of the theme the focus is more on the content.</p> <p>Kasper (1997) and Long (1997) among others doubted that a conversation analytic study can say much (or anything) about second language <i>acquisition</i>. The analysis in this study has shown that there is a development in the social practice the teacher and the pupils construct in their second language interaction. This would not be possible, in my opinion, without second language acquisition in interaction.</p>		
Keywords Swedish immersion, interaction, integrated language and content teaching, conversation analysis, socioconstructionism, ethnomethodology, IRF-sequence.		

Ymmärtävä katse ja valloittava hymy.
Nopeisiin kysymyksiin
nopeita vastauksia,
huoliteltua huolimattomuutta.
Määrätietoista
matkan jatkamista
risteyksestä seuraavaan,
vilkaisut taakse ovat satunnaisia,
vain varmistuksia siitä,
että suunta on oikea.

Katsoo sitten läheltä
tai muistikuvaa,
aina voi tuntea tuon saman hehkun
ja varmistua siitä,
että pohjoisen saloille
eksyy sittenkin
tuulahduksia jostakin kaukaa,
erilaisten rytmien, erilaisten tuoksujen
suloisilta rannoilta.

Kyösti Mäkimattila

FÖRORD

När jag gick i grundskolan var jag intresserad av orientering, inte så att jag hade intresse av att tävla, inte träna för den delen heller, men jag tyckte att det var fascinerande att med hjälp av karta och kompass söka sig från en kontroll till en annan för att slutligen komma i mål. Skolgång kan liknas vid orientering. Min farmor och farfar gav mig kartan och kompassen för skolgången och tillsammans med mina föräldrar hejade de vid sidan av banan och såg hur jag nådde (del)mål. Den mest krävande och längsta orienteringen i mina studier har varit detta arbete. Jag kan nu säga att jag är på upploppet, jag ser målet.

Att jag har fått möjligheten till denna orientering tackar jag främst den skola, årskurs 6 med lärare, som tog emot mig och lät mig vara delaktig i sin vardag. Kartan och kompassen fick jag denna gång av mina handledare professor Christer Laurén och professor Siv Björklund. Tack för att ni har stått vid min sida när jag under loppet sökt mig fram från en kontroll till en annan, både när jag har sprungit med fart och när jag har snubblat i mer krävande terräng. Ett speciellt tack för att ni alltid visat tillit till mig under arbetets alla skeden. FD Karita Mård-Miettinen vill jag tacka för att du har med dina väl formulerade frågeställningar gett ytterligare redskap för att klara loppet. Dessutom har du påmint mig om att denna orientering inte är hela livet. Vid de svåraste kontrollerna, när jag har blivit tvungen att stanna upp och dra andan, när jag nästan har gett upp för att jag inte har litat på min kompass eller trott jag har varit vilse har min vän, kollega och mentor professor Esa Lehtinen alltid funnits till hands. Tack för all den tid och kunskap som du så generöst har delat med dig. Utan dig skulle jag inte ha slutfört loppet. FD Åsa Brumark och PeD Fritjof Sahlström tackar jag för de värdefulla synpunkter som har hjälpt mig att tolka kartan bättre.

En stor skillnad mellan att orientera och att forska är att orienteringen är en individprestation medan forskning, speciellt den typen som jag har drivit, är en social praktik. Alla kolleger vid Institutionen för nordiska språk: tack för alla diskussioner i kafferummet och vid seminarierna! Utan er hade tolkningen av kartan och loppet inte varit lika intressant. Likaså tack till kollegerna vid Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet som tog emot mig i sin gemenskap under ett halvt års tid. FM Maria Kvist vill jag tacka för hjälpen vid materialinsamlingen. Ett tack även till Peter Ahlroos och Kim Vesterbacka vid Lärocentret. Ni har varit till stor hjälp alla de gånger ni var med vid insamlingen av materialet och när ni har gett råd gällande den tekniska utrustningen. Tack för all den hjälp som jag har fått av dig Peter för mina texter, posterpresentationer och föredrag. Nu är punkterna på plats!

FM Lisa Södergård och FT Tiina Lammervuo tackar jag för granskning av de svenska respektive engelska delarna av slutresultatet. För ekonomiskt stöd tackar jag Ella och Georg Ehrnrooths stiftelse, Etelä-Pohjanmaan Kulttuurirahasto, Forskar-skolan för språkforskning Langnet, NordForsk, Oskar Öflunds stiftelse, Svenska Kulturfonden och Vasa universitet.

Min familj har i ett tidigt skede fått märka att forskning inte är ett 8–16-arbete utan snarare en livsstil. Lasteni isälle, Timo Niemelälle, sekä lasteni isovanhemmille, Sisko ja Reijo Niemelälle, haluan osoittaa kauneimmat kiitokseni kaikista niistä hetkistä, jolloin olette tukeneet ja kannustaneet minua sekä etenkin siitä että olette pitäneet hyvää huolta lapsistamme. Min mamma, Annie Kavén, och min syster, Camilla Kavén, vill jag tacka för min svenska och för den nyfikenhet och stolthet som ni alltid har visat för mitt arbete. Olen aina ollut isäni tyttö. Isälleni, Tapani Ollilalle, kiitos siitä että olet aina ollut tukeni ja turvani ja olet valanut uskoa siihen, että koulutus antaa mahdollisuuksia suunnistaa sellaisia polkuja pitkin, joita kouluttautumatta jättäminen ei olisi suonut. Mina ögonstenar, Otto och Olivia, det har aldrig varit svårt att lämna arbetsplatsen för att komma hem till er. Jag skulle inte kunna be om mer än att få dela vardagen med er! Isovanhempani, Anna ja Mauno Ollila, eivät ikävä kyllä tämän suunnistusosuuden maalinpääsyä päässeet näkemään. Tämän työn omistan heille.

I väntan på nya orienteringsbanor,
Vasa juli 2008,

Nina Niemelä

Innehåll

FÖRORD.....	VII
DIAGRAM, EXEMPEL, FIGURER OCH TABELLER	XI
1 INLEDNING.....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	4
1.2 Temaundervisning i språkbud	9
1.2.1 Språkbud som program	9
1.2.2 Temaundervisning som ett sätt att integrera undervisningen.....	15
1.3 Avhandlingens disposition	32
2 INTERAKTION UR ETT SOCIALT KONSTRUERAT DELTAGAR- PERSPEKTIV	35
2.1 Tidigare forskning i klassrumssamtal	35
2.2 Socialkonstruktionismen, etnometodologin och samtalsanalysen	42
2.2.1 Socialkonstruktionismen	42
2.2.2 Etnometodologin	45
2.2.3 Samtalsanalysen	47
2.3 Lärande och andraspråkstillägnande som förändrande deltagande.....	49
2.4 Vad kan samtalsanalysen ge en studie i språkbud?.....	56
3 FÄLTET OCH MATERIALET I FÖRHÅLLANDE TILL DEN ANALYTISKA PRAXISEN	60
3.1 De initiala faserna i det analytiska arbetet	60
3.1.1 Tillträde till och arbetet i språkbudsklassen	60
3.1.2 Hantering, urvalsprocesser och kollektioner av materialet.....	68
3.1.3 Tema Dagstidningen	73
3.1.4 Transkriberingsprinciper	77
3.2 Den analytiska verktygslådan inom samtalsanalysen	80
3.2.1 Turkonstruktion, turtagande och deltagande.....	80

3.2.2	Sekvenser i interaktionen.....	83
3.2.3	Kontextberoende och kontextförnyande handlingar.....	94
3.3	Diskussion.....	96
4	INTERAKTIONSMÖNSTER I HELKLASSARBETE.....	99
4.1	Monologiska sekvenser.....	100
4.2	Tredelade sekvenser.....	113
4.2.2	Enkla IRU-sekvenser.....	113
4.2.2	Komplexa IRU-sekvenser.....	126
4.2.2.1	Initiala expansioner.....	126
4.2.2.2	Mediala expansioner.....	132
4.2.2.3	Finala expansioner.....	151
4.2.3	Turtagande.....	157
4.3	Diskussion.....	175
5	LÄRARENS AGENDA OCH ELEVERNAS LÄRANDE SOM FÖRÄNDRANDE DELTAGANDE.....	179
5.1	Lärarens agenda.....	180
5.2	Lärande som förändrande deltagande.....	191
5.3	Diskussion.....	199
6	FRÅN SPRÅK TILL INNEHÅLL I TEMAT DAGSTIDNINGEN.....	202
6.1	Vad berättar en kvantitativ granskning om ett interaktionellt fenomen?..	202
6.2	Tidsstrukturer i ett klassrum.....	209
6.3	Kvantitativ granskning av interaktionella fenomen.....	213
6.4	Diskussion.....	218
7	SLUTDISKUSSION.....	220
	KÄLLFÖRTECKNING.....	233
	TRANSKRIPTIONSNYCKEL.....	255

DIAGRAM, EXEMPEL, FIGURER OCH TABELLER

DIAGRAM

Diagram 1.	Fördelning av tidsanvändning mellan tre olika kommunikations-situationer: kollektiv kommunikation, smågruppskommunikation och individuell kommunikation under tema Dagstidningen (observera att lektionerna 3–4 och 8–9 är dubbellektioner).....	210
Diagram 2.	Genomsnittslängden på lärarens och elevernas turer, mätt i sekunder.....	213
Diagram 3.	Procentuell fördelning mellan enkla och komplexa IRU-sekvenser under temat.	214
Diagram 4.	Förekomsten av mediala och finala expansioner under helklass-diskussion.	215
Diagram 5.	Fördelningen mellan olika typer av mediala expansioner i helklassdiskussion.	216
Diagram 6.	Fördelningen mellan olika typer av finala expansioner i helklass-diskussion.	217

EXEMPEL

Exempel 1.	Lektion 7, 13:26:04–13:26:42, tre gangstrar.	68
Exempel 2.	Lektion 3–4, 10:29:21–10:30:08, Vasabladet.	101
Exempel 3.	Lektion 2, 13:07:03–13:07:31, avslutning.....	102
Exempel 4.	Lektion 3, 10:30:03–10:32:28, Vasabladet.	103
Exempel 5.	Lektion 2, 13:07:59–13:09:27, avslutning.....	105
Exempel 6.	Lektion 1, 11:03:02–11:04:06, tidningen om dagstidningen.....	107
Exempel 7.	Lektion 2, 12:35:19–12:36:25, bläddra igenom tidningen.	108
Exempel 8.	Lektion 1, 11:04:22–11:04:53, ett helt dygn.	114
Exempel 9.	Lektion 1, 11:10:20–11:10:45, våran skola.	115
Exempel 10.	Lektion 1, 11:11:15–11:11:59, allmänreporter.....	117
Exempel 11.	Lektion 8–9, 10:23:31–10:26:18, alldeles blank första sida.....	119
Exempel 12.	Lektion 1, 10:55:35–10:55:56, tio små negerungar.....	121

Exempel 13.	Lektion 3–4, 11:08:40–11:09:31, var, när, varför.	122
Exempel 14.	Lektion 3–4, 10:11:48–10:13:23, hur länge läser man tidningen.	126
Exempel 15.	Lektion 1, 10:57:08–10:59:32, vet ni varför jag vet allt det här?.....	128
Exempel 16.	Lektion 1, 11:01:31–11:01:53, paikkan.	134
Exempel 17.	Lektion 3–4, 11:20:21–11:21:06, snöskulpturer.	137
Exempel 18.	Lektion 2, 12:55:57–12:56:19, nånting med euro.	139
Exempel 19.	Lektion 2, 12:54:05–12:54:28, nånting rinnande.	141
Exempel 20.	Lektion 3–4, 12:56:38–12:57:02, tre manner.....	142
Exempel 21.	Lektion 6, 12:30:59–12:31:45, så en en som visste.	144
Exempel 22.	Lektion 5, 8:20:49–8:21:10, olika typer av media.	145
Exempel 23.	Lektion 5, 8:45:05–8:45:43, tio sekunder.	147
Exempel 24.	Lektion 2, 12:39:03–12:40:48, serier.	153
Exempel 25.	Lektion 5, 8:16:26–8:16:57, olika typer av media.	155
Exempel 26.	Lektion 2, del A, 12:36:26–12:38:09, olika typer av texter i tidningen.....	159
Exempel 27.	Lektion 5, 8:15:30–8:17:12, olika typer av media.	163
Exempel 28.	Lektion 5, 08:22:23–08:22:37, Miia.	167
Exempel 29.	Lektion 2, del B, 12:38:09–12:39:03, olika typer av texter i tidningen.....	169
Exempel 30.	Lektion 8–9, 10:24:28–10:35:38, jag vill att ni ska göra.	182
Exempel 31.	Lektion 8–9, 11:14:59–11:15:37, då är det deadline.....	184
Exempel 32.	Lektion 2, 12:37:33–12:56:01, va som helst.	185
Exempel 33.	Lektion 3–4, 10:14:47–10:16:28, vad heter de här personerna?.....	188
Exempel 34.	Lektion 2, 12:38:04–13:01:31, va som helst.	192
Exempel 35.	Lektion 5, del A, 8:16:26–8:17:12, olika typer av media.	195
Exempel 36.	Lektion 5, del B, 8:20:49–8:21:51, olika typer av media.....	196

FIGURER

Figur 1.	Lauréns (1991: 22) figur över förhållandet mellan grammatik– översättningsmetoden och språkbud enligt den kanadensiska modellen.....	10
Figur 2.	Den kulturpedagogiska modellen för svenskt språkbud.	19

Figur 3.	Ämnesbaserad språkundervisning enligt Met (1998: 41).	23
Figur 4.	Illustration över förverkligande av temaundervisning med projektmetoden. Illustrationen har jag modifierat ur Brotherus m.fl. (1999: 137). Pilarna beskriver riktningen i temat från inledningsfasen till arbets- och avslutningsfasen.....	24
Figur 5.	Undervisningens och lärandets dimensioner enligt Lahdes (1997: 152).	26
Figur 6.	Avhandlingens struktur, delarnas samband och innehåll.....	33
Figur 7.	Placering av kamera och mikrofoner i klassrummet.....	66
Figur 8.	Tema Dagstidningen enligt den modifierade figuren ur (Lahdes 1997: 137, samt avsnitt 1.2.2 i denna avhandling).....	75
Figur 9.	Olika typer av mediala expansioner i min analys.	148
Figur 10.	Olika typer av finala expansioner i min analys.	157
Figur 11.	Begreppssystem över en IRU-sekvens i min analys.	169

TABELL

Tabell 1.	Procentuell fördelning av taltiden mellan lärare och elev i de olika lektionsfaserna.....	212
-----------	---	-----

1 INLEDNING

I den föreliggande avhandlingen beskrivs och tolkas interaktion mellan lärare och elever i en typ av kommunikationssituation i språkbad. Inom språkbad är interaktion och möjligheter till interaktion för språktillägnande starkt i fokus (Laurén 1999: 19). Forskning över en period om 30 år har visat att språkbadselever uppnår lika bra eller bättre färdigheter i språkbadsspråket i jämförelse med elever som inte deltar i språkbad (Genesee 1987; Turnbull, Lapkin & Hart 2001; 2003). Den reguljära språkundervisningen som ges under ett par veckotimmar kan (som motsats) beskrivas som den s.k. grammatik–översättningsmetoden. Inom språkundervisningen på grundskolenivå ska eleverna tillägna sig färdigheter i sitt modersmål, i sitt andra inhemska språk samt i åtminstone ett främmande språk. (Utbildningsstyrelsen 1994: 60.) Läroplansgrunderna betonar nuförtiden alltmer kommunikativ språkundervisning. Förutom betoning på kommunikativ språkundervisning har även integrering av språk och ämne¹ uppmärksamrats. Laurén (1991: 13) undrar om den s.k. grammatik–översättningsmetoden inom språkundervisningen kan nå upp till de krav och mål som ställs idag. Enligt honom är språkbad ett radikalt och effektivt alternativ till den reguljära språkundervisningen.

Kort definierat är språkbad ett flerspråkigt undervisningsprogram där barn som talar landets majoritetsspråk går i daghem och i skola på ett andra- eller främmandespråk. Det är en form av helhetsundervisning som bjuder på integrerad språk- och ämnesundervisning där betoningen i undervisningen ligger i möjligheterna att använda andraspråket. Andraspråket används som medel i undervisningen (om språkbad se vidare avsnitt 1.2).

Avsikten med avhandlingen är att beskriva och analysera de sätt som lärare och elever använder sig av för att konstruera sådana samtalsämnen som utgår dels från det

¹ Integrerad språk- och ämnesundervisning har även utvecklats som pilotprojekt på högskolenivå (Bergroth 2007).

tema som behandlas, dels från de intressen som deltagarna uppvisar i interaktionen. I detta sammanhang handlar det om att beskriva och analysera den kunskap som deltagarna uppvisar om språk, ämne och sociala praktiker. Jag studerar vardagen och skolpraktiken i en sjätteklass i språkbud och vilka möjligheter de ger till eller begränsar användningen av muntligt andraspråk. Intresset för språkanvändning i klassrum är inte nytt i sig, varken i de lingvistiskt eller i de didaktiskt inriktade disciplinerna. Däremot belyser jag frågan om andraspråksanvändning genom att mikroanalytiskt se på skola som vardag utifrån naturligt förekommande situationer i en språkbudsklass. Teoretiskt och metodologiskt sett har det mikroanalytiska sättet att studera andraspråksanvändning väckt ett fortlöpande intresse inom andraspråks- och samtalsforskningen (se *The Modern Language Journal* 1997). Jag kommer i analysen att visa hur små handlingar har stora konsekvenser i interaktionen. Den forskning som har gjorts inom språkbud har även tidigare intresserat sig för kommunikation (se t.ex. Mård 2002; Södergård 2002). Tidigare forskning har dock mer inriktat sig på elevers resultat i fråga om språkbehärskning, eftersom man ville undersöka programmetts effektivitet som undervisningsmetod. Från början har man i språkbudsforskningen i Finland dock kompletterat den lingvistiska forskningsinriktningen med forskning med didaktisk inriktning. Det har ansetts självklart att de pedagogiska aspekterna måste beaktas, bl.a. på grund av att språkbudet från början hade direkt anknytning till de dagliga behoven vid daghem och skola.

Jag kommer att utgå från den forskning som har gjorts tidigare om klassrumssamtal. Jag är ändå inte intresserad av språktillägnande som resultat eller uppnådd kompetens utan av möjligheter till (och begränsningar av) muntlig andraspråksanvändning för att tillägnande och lärande ska kunna ske. Klassrumssamtal beskrivs som interaktion som till stor del består av frågesekvenser där läraren ställer frågor som hon vet svaret på (en. *question with known answer*). Sekventiellt leder sådana frågor till en tredelad ordning där läraren initiativ (vanligtvis alltså en fråga) följs av elevens respons (ett svar) som sedan följs upp av läraren (värderar) (jfr Keravuori 1988; Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987; Mehan 1979; Sinclair & Coulthard 1975)². I

² Dessa studier är främst utförda i reguljära klassrum där undervisningen ges på modersmålet.

Finland är Södergård (2002) hittills den enda som mer omfattande har behandlat interaktionsmönster i språkbud.

Det tredelade interaktionsmönstret har kritiserats för att göra interaktionen asymmetrisk och onaturlig. Deltagarna vet att läraren vet det rätta svaret på den ställda frågan. Funktionen i dessa frågor är då att testa om eleverna vet, vilket leder till att läraren är den som vet och hon överför sin kunskap till eleverna eftersom uppföljningens uppgift är att se om elevens svar motsvarar lärarens kunskap. (Macbeth 2004: 703 f.)

Dessutom, speciellt i studier i andraspråksklassrum, verkar lärare inte ge eleverna tillräckligt med tid att fundera och formulera sitt svar. Det har visat sig att om lärarna ger mer tid åt eleverna att ge ett svar så förbättras kvaliteten på elevernas svar. Lärarens uppfattning om rätt och fel svar inte lika snäv som tidigare. När eleverna ges tid att formulera sitt svar förflyttar de sig från den semantiska processeringen av språket till syntaktisk processering. (Lindberg 2001: 64; Rowe 1974, Swain 1995.)

Barns (1978) anser att elever bör få använda samtal i klassrum för att samtala om innehåll som har en förankring i vardagslivet, ingå i diskussioner som ger dem en känsla av delaktighet och använda språket för att lösa kognitiva problem för att verkligt språktillägnande skall vara möjligt. Detta är en av de centrala principerna inom språkbud (Laurén 1999: 19). Lindberg (2001: 64) påpekar att interaktion i klassrum inte enbart har som uppgift att ge möjligheter till språktillägnande utan att man genom interaktionen även skapar och upprätthåller sådana outtalade regler och normer i skolvärlden som fortfarande gör skolans verksamhet till lärarcentrerad. Inom språkbud betyder det att eleverna lär sig reglerna och normerna på ett andraspråk och med en person som språkligt sett är mer kompetent än vad de själva är (läraren är självklart mer kompetent språkligt även i traditionella klassrum, med kompetent syftar jag här på olika modersmål).

Mitt bidrag i detta sammanhang är att induktivt studera hur interaktionen i ett språkbudsklassrum ser ut ur ett deltagarperspektiv. Jag kommer att använda mig av

excerpt med vilka jag visar hur en lärare och elever konstruerar interaktion i helklass. Med hjälp av excerpten kommer jag att diskutera hur den språk- och ämnesintegrerade undervisningen förs framåt. Den kunskap som lärare och elever besitter och som de uppvisar är av stort intresse för diskussionen om hur språkbad förverkligas i form av temaundervisning (se vidare avsnitt 1.2.2). Då finns det även ett intresse för att visa hur lärarens avsikt i olika situationer kommer fram samt hur eleverna visar sin förståelse av lärarens förväntningar.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med den föreliggande avhandlingen är att studera vilka möjligheter till och begränsningar av muntlig användning av andraspråk elever i ett språkbadsklassrum i åk 6 har när de interagerar med sin lärare i helklass. Med begränsning av och möjligheter till språkanvändning menar jag hur lärare och elever tillsammans konstruerar interaktion i klassrum, hur deltagarna i interaktionen bidrar till att uppnå intersubjektivitet, alltså gemensam förståelse (se vidare 3.2.2), och därigenom för både samtalet och verksamheten framåt. Elevernas språkanvändning fokuseras under de tillfällen eleverna deltar i den offentliga interaktionen i helklass under en temahelhet. (Om temaundervisning se 1.2.2 och 3.1.2.) Studien berör därmed främst en viss typ av kommunikationssituation. Offentlig interaktion definierar jag enligt Sahlström (1999) som den typ av interaktion där deltagarna i klassen kollektivt orienterar sig mot samma aktivitet.

För att studera möjligheter till och begränsningar av användning av andraspråk i form av muntlig kommunikation i helklassarbete kommer jag att studera inlägg av både läraren och eleverna. För att nå huvudsyftet kommer jag att beskriva möjligheterna och begränsningarna ur tre synvinklar: själva interaktionen (kvalitativt och kvantitativt), lärarens synvinkel och hur eleverna visar sitt lärande. Därmed har studien följande delmål:

- 1) att strukturellt beskriva interaktionen i helklass i ett språkbadsklassrum
 - genom att redogöra för olika interaktionsmönster som förekommer i interaktion i helklass, dvs. hur olika yttranden tillsammans bildar olika typer av mönster, t.ex. fråga–svar–kommentar och hur dessa hänger samman i längre kedjor
 - genom att studera turtagningen, dvs. hur möjligheter till att tala offentligt gemensamt byggs upp tur för tur

- 2) att analysera olika faktorer som påverkar interaktionsstrukturen
 - genom att visa hur lärarens agenda, plan, visar sig i interaktionen
 - genom att visa hur eleverna med sitt aktiva deltagande tolkar och ger sitt bidrag till interaktionen

- 3) att som komplement till den kvalitativa analysen kvantitativt analysera interaktionen under ett tema för att ge en helhetsbild av interaktionen
 - i form av tidmätning av interaktionen, mellan olika kommunikations-situationer och i form av lärarens och elevernas verbala handlingar
 - genom att redogöra för hur deltagarnas fokusering på språk och ämne förändras över tiden i interaktionen

Jag har valt dessa delar och delmål för min studie för att jag vill se på interaktion i helklass under en temahelhet som en *helhet*, dvs. för att jag är intresserad av att följa hur interaktionen utvecklas över tid inom ett och samma ämne. Att se på ett tema ger möjligheter att diskutera temaundervisningens betydelse dels för språktillägnande, dels som ett sätt att förverkliga integrerad undervisning. Att även diskutera elevperspektivet är något som inte har belysts i lika stor omfattning som de andra aspekterna. Den här typen av studier i språkbad finns inte så vitt jag vet. Det finns överhuvudtaget mycket lite forskning om temaundervisning i språkbad (se Saari 2006). Som forskare ser jag alltså denna studie även som ett hjälpmedel för (språkbads)lärare.

Saari (2006: 279) hävdar:

När man analyserar undervisning handlar det om analys av handlingar mellan människor, dvs. analys av interaktion. I handlandet är det fråga om barnets förhållande till substansen, kunskapen. Kunskap konkretiseras via språket. (egen översättning)

I detta sammanhang handlar det om kunskap i fråga om tre aspekter: den språkliga, den ämnesmässiga samt den sociala. Den teoretiska diskussionen om kunskap inom språkbild har gjorts av Saari (2006). Kunskap som begrepp har självfallet dock varit ett allmänt intresse inom flera discipliner (se vidare avsnitt 2.3).

Genom att studera en temahelhet i ett språkbildsklassrum är det möjligt att se hur elever dels erbjuds möjligheter till språkanvändning, dels hur eleverna tar tillfället i akt att använda språket för att utveckla sitt andraspråk inom ramarna för ett specifikt ämne. Dessutom kan man säga något om hur elever använder sig av och tillägnar sig social kompetens i interaktion med läraren när man studerar interaktion i helklass, där eleven utvecklas från att vara en perifer deltagare till att bli en fullvärdig medlem.

Sett ur det samtalsanalytiska perspektivet och jämfört med tidigare forskning inom det perspektivet är min studie ett nytt sätt att dels kombinera kvalitativ och kvantitativ forskning i klassrum, dels att beskriva *en* kommunikationssituation i språkbild i åk 6 under ett tema (se avsnitt 1.2). Intresset för att använda samtalsanalysen för att studera interaktion på ett andraspråk samt andraspråkstillägnande har växt på sistone (se t.ex. Firth & Wagner 1997; Kurhila 2003; Markee 2000; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Seedhouse 2004). Mitt bidrag till studier om andraspråkstillägnande är att beskriva interaktion i ett språkbildsklassrum med hjälp av ett emiskt deltagarperspektiv. Forskning om andraspråkstillägnande i språkbildsklassrum har tidigare med hjälp av samtalsanalysen endast studerats i en artikel om elevers dictoglossamtal av Lehti-Eklund (2002) samt i en kortfattad artikel om interaktion mellan lärare och elev under de första åren i språkbild av Savijärvi (2008). Speciellt i fokus är fråga-svar-sekvenser.

Aulanko, Hotanen & Voitto (1996: 13) anser att varje chef vid sin avdelning bär ansvaret för att verksamheten framställer resultat samt att det viktigaste är att

verksamheten är ekonomiskt lönsam. Därmed är det enligt Aulanko m.fl. viktigt att planera och följa upp varje enskild individs prestationer. Om jag överför deras tanke till språkinläring och vad det innebär i fråga om tillägnande av ett språk i skolan så kan man säga att läraren tar rollen som chef och ser till och följer upp att lärande och språktillägnande sker. Såväl inom industrin som i klassrummet har man studerat effektiviteten främst i form av arbetstagarnas respektive elevernas prestationer. Både inom industrin och i klassrumssammanhang har man ändå varit försiktiga med att se på effektiviteten hos chefen, alltså läraren i detta sammanhang, t.ex. i form av hur lärarens deltagande påverkar utvecklingen av kunskaper och färdigheter i både språk och ämne. I ett språkbadsklassrum är det synnerligen viktigt att studera både lärare och elever med tanke på att samtidigt som språkbad som program evalueras ska det även utvecklas. (Davies 1995: 97–119; Laurén 1999: 72; Met 1998: 40–41.)

Den främsta orsaken till att jag har valt att göra denna studie i ett språkbadsklassrum i åk 6 är att studier inom språkbad mera sällan har utförts i högre årskurser. Efter flera år i språkbad har eleverna tillägnat sig en så hög nivå i andraspråket att en studie i interaktion mellan lärare och elev samt mellan elever på elevernas andraspråk vad gäller sociala färdigheter ska vara möjlig. Jag vill lyfta fram den sociala kontexten i andraspråkstillägnande, speciellt med hjälp av samtalsanalysen (se vidare 2.3 och 3.2), för att diskutera och argumentera för olika detaljer i interaktionen såsom handlingarnas sekvensering, turtagande och deltagande samt vilken betydelse detta har för utvecklingen av ett andraspråk. Samtalsanalysen har konstaterats vara ett bra medel för analys av andraspråkskontexter eftersom analysen koncentrerar sig på deltagarnas uppvisade förståelse av varandra i olika sociala sammanhang (Gardner & Wagner 2004, Kurhila 2003, Markee 2000, Plejert 2004, Wagner 1996). Genom att utvecklingen inom klassrumsforskningen alltmer har gått i den riktningen att samtalsanalysen kan användas inom klassrummet finns det möjligheter att på ett nytt sätt se hur skolan som vardag ser ut. Det är ett sätt att studera klassrummet för att inte längre se det på det dominerande sättet, dvs. att klassrumsinteraktionen är lärardominerad och att eleven är en deltagare utan inflytande.

Sahlström (2008: 33) konstaterar att klassrumsforskningen borde ha visat vad som fungerar eller inte fungerar i undervisningen. All forskning, konstaterar han, har dock inte i avsikt att explicit diskutera hur man kan tillämpa resultaten i praktiken. I min studie om en lärare och en klass har jag inte som mål att göra allmänna generaliseringar vad gäller interaktionen i språkbadsklassrum. Min studie ska snarare ses som en tolkning av vad som sker än som ett direktiv om hur man borde göra. I de diskussioner där jag tar fasta på hur man borde göra utgår jag från det normativa förhållningssättet inom språkbad som presenteras i avsnitt 1.2.1. Jag hoppas att min studie kan fungera som en hjälp för (språk)lärare och lärarstuderande att observera och kritiskt iaktta och utveckla sitt eget arbete.

I denna avhandling kommer jag att närma mig de frågor om interaktion i ett språkbadsklassrum som jag har ställt i syftet ur olika perspektiv utvecklade inom andraspråksforskningen³: främst språkdidaktiken samt inom sociologin: socialkonstruktionismen⁴, etnometodologin⁵ och samtalsanalysen⁶ (se närmare avsnitt 2.2). Denna forskning hamnar därmed i skärningspunkten mellan andraspråksforskning och talspråksforskning, speciellt forskning i institutionella samtal⁷ (jfr Markee 2000 och Seedhouse 2004). Min undersökning är främst kvalitativ, en form av interaktionsforskning inom lingvistik, men det förekommer även beröringspunkter med didaktiken eftersom studien utförs i klassrumskontext.

I tvärvetenskapliga studier, såsom den här, förekommer det en mångfald av begrepp som härstammar från olika traditioner. Jag anser dock att det inte är önskvärt eller ens möjligt att undgå den mångfalden. Genom begreppens mångfald är det möjligt att urskilja de särdrag som olika traditioner bär med sig. Jag kommer främst att följa den sociologiskt baserade traditionens terminologi och begreppsvärld; gällande samtalsanalysen speciellt den som används i pedagogiska studier. Men jag kan alltså inte

³ Se Laurén (1999) och Saari (2006).

⁴ Se Burr (1995); Berger & Luckmann (2000 [1966]); Gergen (1999) och Potter (1996).

⁵ Se Garfinkel (1967) och Heritage (1996 [1984]).

⁶ Se Hutchby & Wooffit (1998); ten Have (1999) och Tainio (1997).

⁷ Se Heritage & Drew (1992).

undgå att använda mig av använda begrepp inom lingvistik, speciellt inom andraspråkstillägnande och språkdidaktik.

1.2 Temaundervisning i språkbad

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för en typ av språkbadsprogram, vad det bygger på och vad det har för mål och principer. Dessutom kommer jag att beskriva hur språkbadet förverkligas i form av temaundervisning. I denna beskrivning utgår jag från undervisningens integrering, både på läroplansnivå och i praktiken. Min beskrivning baseras främst på det som förverkligas i Vasa.

1.2.1 Språkbad som program

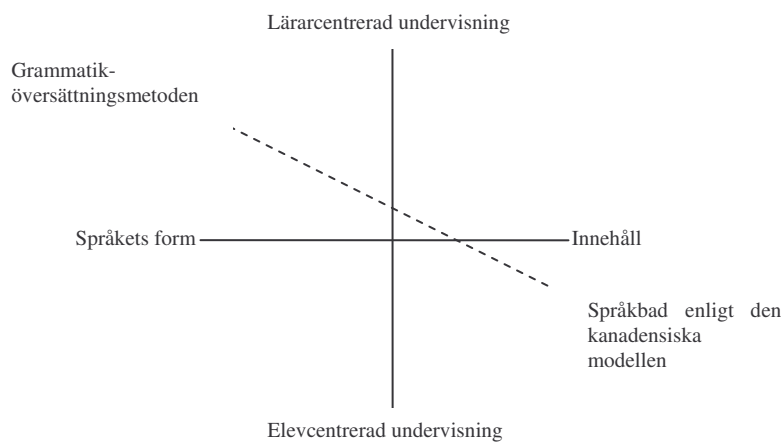
Språkbad (en. *immersion*, fi. *kielikylpy*) är ett undervisningsprogram i vilket man fokuserar användningen av andraspråk i integrerad språk- och ämnesundervisning. Det är ett andraspråkligt undervisningsprogram som bygger på att holistiskt lära ut ämnesinnehåll genom att använda ett andraspråk som medel för undervisningen så att eleverna tillägnar sig funktionella färdigheter (för definition se nedan) i detta språk (Buss & Laurén 1997a: 8–12; Buss & Laurén 1997b: 17–25; Lambert & Tucker 1972: 4; Laurén 1999: 20ff).

Språkbad som undervisningsprogram erbjuds i dagens läge i olika former runt om i världen, bl.a. i Australien, Baskien, Finland, Kanada, Katalonien, Irland och Italien, bara för att nämna några (Baker 2001: 357). Den ideologi som språkbad bygger på i olika delar av världen har sitt ursprung i det språkbad som påbörjades i Kanada (Baker 2001: 357f; Björklund, Buss, Laurén & Mård 1998: 173; Laurén 1991: 7, 19–20; 1994). När språkbad påbörjades i Kanada på föräldrainsitativ på 1960-talet, var det engelskspråkiga föräldrar som ville att deras barn skulle ha en möjlighet att

effektivt lära sig franska, att tillägna sig kommunikativa färdigheter i språket, ett krav som tvåspråkiga samhällen ställer, speciellt inom arbetslivet (Genesee 1987; Lambert & Tucker 1972).

Även i Finland har en av de starkaste drivkrafterna bakom språkbadets introduktion varit föräldrarnas intresse och insatser (Laurén 1999: 41). Laurén (1996: 13f) anser att de undervisningsmetoder som reguljära skolor använder i sin andraspråksundervisning för att nå upp till samhällets krav är långt ifrån de teoretiska idealen. Förändringar i samhället karakteriseras som både nationella och internationella fenomen (Utbildningsstyrelsen 1994: 8). De teoretiska idealen förändras enligt de samhälleliga idealen, kanske dock för sakta (Laurén 1991: 11ff).

Till skillnad från de reguljära undervisningsmetoderna är språkbad ett program som betonar elevernas möjligheter till användning av andraspråket (Laurén 1991: 12). Om man jämför dessa två kan man kort säga att grammatik-översättningsmetoden är en lärarledd undervisningsform som fokuserar språkets form medan språkbad är en elevcentrerad undervisningsform som fokuserar på ämne (se figur 1).



Figur 1. Lauréns (1991: 22) figur över förhållandet mellan grammatik-översättningsmetoden och språkbad enligt den kanadensiska modellen.

Met (1998: 40) beskriver språkbad som ett innehållsbetingat program (en. *content-driven language programme*) där man använder språket som medel för tillägnande av ämne. Enligt Met är den typen av program naturliga lösningar för att uppnå de krav som dagens samhälle ställer, dvs. att uppnå kommunikativa färdigheter i ett andra- eller främmande språk. För att kunna genomföra integrerad ämnes- och språkundervisning har man radikalt ändrat på undervisningssätten och uppgifterna i klassrummen. Undervisningen planeras så att den på bästa möjliga sätt motsvarar vardagliga situationer både vad gäller kommunikation och uppgiftslösning. Därmed blir innehållet alltid det viktigaste som förmedlas, inte formen.

Målet för språkbadet är att uppnå funktionell två- och flerspråkighet. Detta betyder att eleverna ska kunna kommunicera på andraspråket i olika vardagliga situationer. Den funktionella flerspråkigheten uppnås inte på bekostnad av modersmålet eller den kulturella identiteten (additiv flerspråkighet), eftersom eleverna får stöd för sin förstaspråksutveckling i det omgivande samhället. (Buss & Laurén 1997: 8–12; Mård 1997, se även Lambert & Tucker 1972: 4.) Genesee (1994: 2, 4) konstaterar att fullständigt språkbad visat sig vara det effektivaste tillvägagångssättet inom andraspråksundervisning för att uppnå funktionella färdigheter i ett andraspråk (eller ett främmande språk). Effektiviteten ligger i att man använder ett andraspråk för att kommunikativt behandla ett innehåll som är meningsfullt för eleverna istället för att fokusera på språkets struktur. För eleverna är detta motiverande eftersom de får utföra uppgifter med hjälp av ett andraspråk. Då märker de dels hur de klarar av att lösa kognitivt krävande problem, dels att de kan använda sig av andraspråket i meningsfulla kommunikationssituationer. (Se även Genesee 1998: 103–105; Met 1998: 40f).

Språkbadsprogrammet har, till skillnad från många andra två- eller flerspråkiga skolformer, en stark teoretisk bas på vilken undervisningen i programmet har utvecklats. De olika teoretiska disciplinerna är bl.a. pedagogik, psykologi, sociologi och språkvetenskap. (Baker 2001: 229–242, 257–365.) I språkbad är de innehållsliga målen lika viktiga som (om inte viktigare än) de språkliga målen under hela programmet. Elever som deltar i språkbadsundervisning ska tillägna sig samma

kunskaper som grunderna för läroplanen i den reguljära undervisningen ställer som mål. (Baker 2001: 2ff; Buss & Laurén 1997a; Genesee 1987; Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995; Lambert & Tucker 1972: 4; Laurén 1991: 19f; Snow 1987.)

Det förekommer olika typer av det kanadensiska språkbadet. Variationen mellan de olika typerna beror på när det inleds (*tidigt, fördröjt, sent*) samt på hur stor del av verksamheten som genomförs på språkbadsspråket (*fullständigt, partiellt*). (Laurén 1999: 22ff; Swain & Lapkin 1982: 9.) Den typ av kanadensiskt språkbad som har konstaterats vara mest effektivt och som har tillämpats i Vasa sedan 1987 är *tidigt fullständigt språkbad* (en. *early total immersion*, fi. *varhainen täydellinen kielikylypy*) (Swain & Lapkin 1982: 54; Laurén 1999: 78ff). Trots att man i Vasa främst följer det kanadensiska tidiga, fullständiga språkbadet, så har en stor del av de didaktiska lösningarna kommit från det katalanska språkbadet (Laurén 1994: 8).

Kännetecknande för det kanadensiska tidiga fullständiga språkbadsprogrammet är att barn som har majoritetsspråket som förstaspråk⁸ blir badade i minoritetsspråket, andraspråket. I Finland badas barn främst i svenska, men det finns även grupper där språkbadsspråket är finska. Barnen påbörjar språkbadet i daghem vid 3–6 års ålder och fortsätter i programmet hela grundskolan (Buss & Mård 1999: 18–19). Undervisningen är till en början helt på språkbadsspråket. Undervisningen på modersmålet börjar i Finland i åk 1(2) och ökar för varje år. I åk 6 (se vidare 3.1.1) ges ämnesundervisningen till 50 % på språkbadsspråket. (Buss & Mård 1999: 15.) Ämnesundervisningen är planerad så att den ges på båda språken i olika årskurser. Detta för att eleverna ska tillägna sig ämnesspecifikt ordförråd på båda språken. Undervisningen ges av olika lärare eftersom läraren alltid har endast en språklig roll i språkbad. Detta kallas för Grammonts princip.

⁸ Jag använder mig här av benämningarna första- och andraspråk enligt U. Laurén (1991: 26–27). Benämningarna har sitt ursprung i enligt vilken ordning språken introduceras i hem, daghem och skola. Därmed kan man även tala om tredje-, fjärde- och femtespråk, beroende på hur många språk eleven får undervisning i.

Enligt Lauréns (1996: 10ff) beskrivning av språkbadet finns det vissa saker som karakteriserar programmet. För det första ska inlärningsmiljön vara intresseväckande. Det betyder att aktiviteterna är meningsfulla och motiverande. I den här typen av miljö styrs undervisningen av delfaktorer såsom språk, kontext och interaktion. Detta betyder att aktiviteterna ska vara uppbyggda så att eleverna har möjligheter till interaktion samt att interaktionen förs på andraspråket i en kontext så att innehållet är betydelsefullt. På det sättet kan det relateras till det vardagliga livet. För det andra så bygger språkbad på en specifik idé om sättet att tillägna sig ett andraspråk. Trots att språkbad är en form av ett flerspråkigt program så är det även ett program som följer samma mål för undervisningen som vilken annan undervisningsform som helst som följer de nationella grunderna för läroplanen. Saari (2006: 17) anser att genom att se på utvecklingen av programmet så är dessa två de pedagogiska idéerna för programmet. Dessa idéer har lett till att två pedagogiska grundprinciper för språkbadet har formats: 1) språket är främst ett medel, inte det enda målet, för kommunikation samt 2) att man strävar efter att använda sig av elevcentrerade undervisningssätt (Saari 2006: 17). Dessa två grundprinciper beskrivs i språkbads-litteratur av Arnau (1994); Genesee (1987); Heikkinen & Kaskela-Nortamo (1994); Kaskela-Nortamo 2001; Laurén (1991) och Laurén (1994)⁹.

Saari baserar alltså sin diskussion delvis på Kaskela-Nortamo. Kaskela-Nortamo (i Heikkinen & Kaskela-Nortamo 1994: 35f) sammanfattar att undervisningen har tre grundprinciper¹⁰. Först och främst används språket som medel för att förmedla innehåll. Detta innebär att all aktivitet går på andraspråket. För det andra ska undervisningen planeras så att eleverna har möjlighet att använda språket (jfr Laurén 1999: 19ff). Den tredje principen poängterar elevernas aktivitet, initiativförmåga och

⁹ Kaskela-Nortamo (i en artikel av Heikkinen & Kaskela-Nortamo 1994: 35 f) beskriver hur hon går till väga när hon undervisar i svenska som A-språk (inte svenska som språkbadspråk). En skillnad mellan den undervisningen som hon beskriver och språkbad är att i svenska som A-språk säger sig läraren använda sig av finska i början för att introducera och förklara svenskundervisningen. I språkbad däremot följer man alltid *Grammonts princip* vilket betyder att läraren alltid är språklig modell för ett språk. Grammonts princip tillämpar läraren i sin undervisning i svenska som A-språk under resten av kursen.

¹⁰ Kaskela-Nortamo (1994: 35) beskriver undervisningens grundprinciper, men kallar dem även för strategier. För att inte i senare skeden förväxla innebörden av strategi (se kap. 4) kommer jag här att använda mig av ett begrepp, *grundprincip*.

ansvarstagande. Detta innebär att eleverna bör vara aktiva deltagare i de olika klassrumsaktiviteterna, ta ansvar för att söka information och för sitt eget arbete för att språktillägnet ska vara effektivt. Den första av grundprinciperna är helt klart den samma för Kaskela-Nortamo och Saari. Kaskela-Nortamos andra och tredje grundprincip skulle grovt definierat kunna ingå i den beskrivning som Saari gör. Kaskela-Nortamos indelning framhäver dock explicit och starkare betydelsen av möjligheterna till kommunikation. (se Heikkinen & Kaskela-Nortamo 1994.)

I Kanada, Katalonien och i Finland har man härlett principer för språkbud som undervisningsprogram. De olika principerna har i vissa sammanhang även kallats för kännetecken. Björklund, Buss, Laurén och Mård (1998: 171–185) presenterar i sin artikel principer som man följer och som beskriver språkbud som program. Den främsta principen är fokus på språkanvändning, språket är inte endast ett mål utan det används som ett medium för förmedling av innehåll. Laurén påpekar att eftersom språkanvändning i allra högsta grad är av social karaktär måste eleverna ha möjligheter till äkta umgänge för att språktillägnet ska vara framgångsrikt. Kommunikationen ska vara tvåvägskommunikation om meningsfullt innehåll. (Laurén 1999: 20ff, se även Genesee 1998: 103ff.) Eftersom eleverna är enspråkiga krävs det av läraren att hon förstår barnens förstaspråk. Denna förståelse visar läraren för eleverna för att eleverna ska kunna känna sig trygga i den nya miljön. I undervisningen använder sig läraren endast av andraspråket (*Grammonts princip*). Eleverna har rätt att använda sitt förstaspråk, trots att de uppmanas och lockas till att använda andraspråket. (Björklund m.fl. 1998: 175.) När barnen börjar i språkbud har de inte några färdigheter alls i språkbudsspråket. (Buss & Mård 1999: 9ff, 27.) Detta underlättar lärarens arbete speciellt i början av språkbudet då alla är på samma nivå.

När man strävar efter att uppnå samma mål som läroplanen ställer för den reguljära undervisningen, måste aktiviteterna och undervisningssätten i ett program där undervisningen sker på ett andraspråk vara något annorlunda. Eftersom man i språkbud tror på att språk tillägnas på ett naturligt sätt genom att eleverna använder språket, inte genom att eleverna lär sig grammatiska regler, måste man erbjuda tillfällen för användning av språket. Detta innebär att man planerar undervisningen så

att den är elevcentrerad, vilket betyder att eleverna själva tar ansvar för att söka information och rapportera om utförda uppgifter, de deltar i planeringen. Med andra ord är det eleverna som bör vara aktiva aktörer i klassrummet, lärarens uppgift är att vara en tillbakadragen expert som guidar och ger råd i verksamheten. (Björklund m.fl. 1998: 175f.)

Förutom de principer som Björklund m.fl. (1998) nämner finns det ett antal andra principer som man följer i svenskt språkbud för finskspråkiga enligt det kanadensiska fullständiga språkbudet. Genesee (1987: 17) poängterar att man ska hålla i minnet att trots att språkbud är ett speciellt undervisningsprogram för effektivt språktillägnande så har det samma mål enligt läroplanen som reguljära skolor har. Undervisningen erbjuds så att språkbudseleverna bildar egna klasser men placeras i vanliga skolor, dvs. språkbudet isoleras inte till elitskolor. I det kanadensiska språkbudsprogrammet vill man även bevara elevernas egen kultur, språktillägnande ska inte ske på bekostnad av elevernas kulturella identitet. (Genesee 1987: 13–4; Lambert & Tucker 1972.) I Katalonien framhäver man också elevernas kultur och förstaspråkets ställning, förstaspråket ska ha hög status i samhället för att barnens språkliga identitet inte ska drabbas av undervisningen. Deltagarna i språkbud förväntas ha intresse för flerspråkighet och de deltar frivilligt i undervisningsprogrammet. (Artigal 1993: 34ff.)

1.2.2 Temaundervisning som ett sätt att integrera undervisningen

Temaundervisning är inte bara ett sätt att förverkliga språkbud utan även ett sätt att integrera undervisningen. Mikko Saari har i sin doktorsavhandling (2006) betraktat den kulturpedagogiska grunden i svenskt språkbud. Begrepp som cirkulerar kring Saaris (2006: 16) diskussioner om temaundervisning är språkbud som metod (fi. *kielikylpymenetelmä*) och språkbud som undervisningsform (fi. *opetusmuoto*, se även Björklund m.fl. 1998: 173). Jag har valt att använda mig av benämningen undervisningsprogram. Denna syn klagör jag för i detta avsnitt. Jag behandlar

temaundervisning i språkbad ur några synvinklar: 1) läroplanen och undervisningens innehållsliga integrering samt 2) projekt som undervisningsmetod.

Integrering i läroplanen

Med läroplan menar man ett dokument som görs före en undervisningsprocess. Den är en normativ produkt som baserar sig på diskussioner och beslut gjorda i samhället. Läroplanens didaktiska uppgift är att styra, underlätta och guida läraren i de konkreta besluten gällande undervisningen. (Iisalo 1984: 10.) Läroplanen har en tvådelad målsättning, dels står den för de mål som man ställer gällande barnets lärande, dels står läroplanen för de mål som ställs för uppfostran. Dessutom berör läroplanen skolans verksamhet i ett större sammanhang samt bl.a. målsättningarna för samarbete med föräldrar och andra instanser. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999: 128, 132). Läroplanen ingår i en större helhet. I den hierarkiska nivån består planeringsnivåerna av grundskolelagen och grundskoleförordningen, läroplansgrunden, läroplanen på kommunnivå, skolans läroplan (i språkbad temaläroplan) och lärarens läroplan (Lahdes 1997: 72). I denna text koncentrerar jag mig på läroplansgrunden och skolans läroplan, temaläroplanen.

Beroende på vilken syn man har på uppfostran, dvs. vilka mål man har, skiljer sig läroplanerna från varandra. Synsätten kan vara av tre slag: 1) den kan grunda sig på vetenskaper som består av människors kulturarv. Enligt detta synsätt vill man ge en allmänbildning som består av olika ämnen, åtskilda från varandra. 2) Andra läroplansskribenter utgår från den samhällsliga synen, dvs. att man vill uppfostra barnen till att bli delaktiga i samhället så att man tar hänsyn till de förändringar som sker i samhället och vilka krav det ställer. Innehållet ska då motsvara den verklighet som barnen ska förberedas för. Detta kräver att ämnen inte kan isoleras till enskilda enheter utan att innehåll bör förmedlas i större helheter, över ämnesgränserna. 3) Den tredje typen framhäver mottagaren av planen, dvs. att barnet sätts i fokus, vilken beredskap, vilka intressen och behov de har. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999: 123ff.)

Läroplanerna från år(en) 1994 (och 2004) (1994: 8; 2004)¹¹ har alltmer poängterat att utbildning och uppfostran i den grundläggande utbildningen har som ett mål att nå upp till de krav som samhället ställer. De som representerar den samhälleliga synen utesluter inte vikten av en vetenskapsgrundad läroplan. Ur den samhälleliga synen framhäver man att uppfostrans främsta uppgift är att bevara samhället och förbättra det, inte enbart att föra vidare ett kulturarv. (Brotherus m.fl. 1999: 125.) Man kan ju dock fråga sig om Läroplanerna även kan kritiserars för att endast poängtera de krav som samhället ställer.

Ett sätt att nå upp till de mål som läroplanen och samhället ställer är att förverkliga undervisningen integrerat och i form av helheter. Detta anses vara det effektivaste undervisningssättet för barns lärande. (Brotherus m.fl. 1999: 133.) Terminologin kring integrering är inte enhetlig och de språkliga skillnaderna mellan den finska och svenska terminologin är märkbar. Mångtydigheten kretsar främst kring begreppet integrering, fi. *integroiinti* och *eheyttäminen*. Utbildningsstyrelsen underhåller hemsidor som stöd för utveckling av undervisning och lärande. Enligt Utbildningsstyrelsens utbildningsordlista kan finskans *eheyttä* översättas till: 'harmonisera', 'integrera', 'konsolidera'. Som exempel ges fi. *opetussuunnitelman eheyttäminen*, sv. *integrering av läroplanen*. (Utbildningsstyrelsen 2007.)

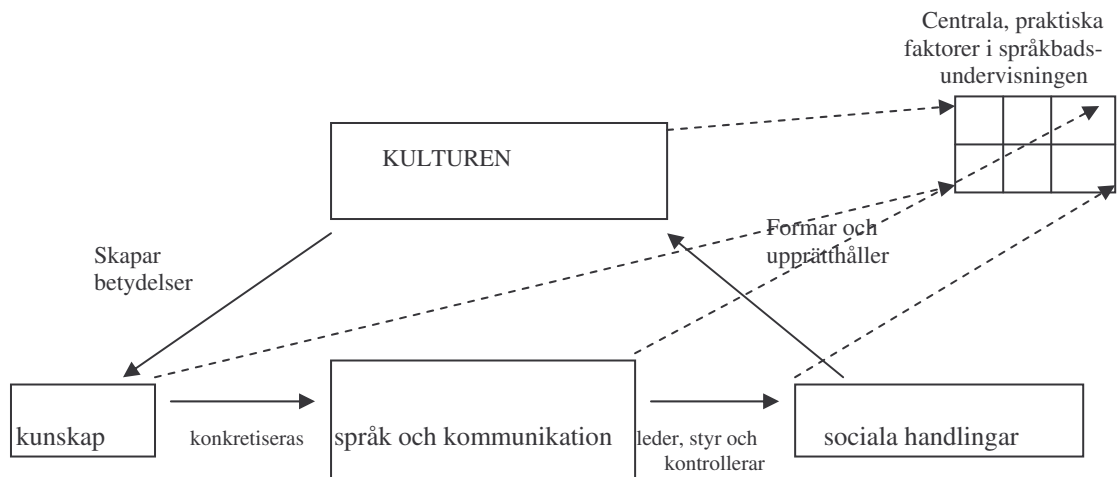
Lahdes (1997: 211) gör (på finska) en tudelning mellan vertikal integrering (fi. *vertikaalinen eheyttäminen, integroiinti*) och horisontal integrering (fi. *horisontaalinen eheyttäminen*). I den vertikala integreringen kan olika innehåll och undervisningssituationer i *ett* ämne ordnas så att de utgör en logisk helhet. Den här typen av indelning i ämnen splittrar kunskap och färdigheter. Horisontal integrering (här kan man då egentligen inte enligt Lahdes använda begreppet integrering, men det finns inte andra alternativ) möjliggör helhetsundervisning som är ämnesövergripande. (Lahdes 1997: 211.) Finskans *eheyttäminen* syftar på integrering både på läroplansnivå men även på praktisk nivå, dvs. i förverkligandet av undervisningen.

¹¹ Jag använder mig främst av läroplansgrunden från år 1994 eftersom det är den grunden som har varit i kraft då materialet för denna avhandling har samlats in. Samhällssynen har dock inte i stora drag ändrats i läroplansgrunden som har kommit ut år 2004.

Integrering som term är därmed problematisk, då *eheyttäminen* ses som ett överbegrepp varav integrering (den vertikala formen i den finska litteraturen) är endast ett sätt att förverkliga undervisningen inom ett ämne. Integrering på svenska syftar på båda typerna.

Integrerad läroplan förverkligas genom problembaserat lärande, projektarbete och kollaborativt arbete (Brotherus m.fl. 1999: 134). Med grunden i den progressiva pedagogiken (se vidare om *projekt*) anses den övergripande (och verkliga) integreringen även bestå av social integrering, demokratiska handlingssätt, helhetsinlärning och anknytning av undervisningen till vardagslivet. Att förverkliga den typen av integrering gör det möjligt för barn att delta i skolarbete som har social betydelse samt betydelse för dem som individer. Den här typen av undervisning kallas för öppen helhetsundervisning. I Finland tillämpas inte öppen helhetsundervisning allmänt eftersom det är lättare att styra över slutna helhetsundervisning. I den slutna helhetsundervisningen kan man använda sig av horisontal integrering mellan olika ämnen. Öppen helhetsundervisning med integrerad läroplan innehåller fyra hörnstenar: social integrering, integrering av ämne, upplevelser och den egentliga läroplanen. (Brotherus m.fl. 1999: 135.)

Saari (2006: 259ff) har utvecklat en s.k. kulturpedagogisk modell för (främst) främjande av stöd i ett barns uppväxt. Modellen består av fyra centrala faktorer, liknande de som Brotherus m.fl. nämner, som ska beaktas jämligt för att uppfostrande undervisning i språkbud ska uppnås: språklig, kunskapsmässig, kulturell och social kontext (figur 2).



Figur 2. Den kulturpedagogiska modellen för svenskt språkbud av Saari (2006: 262).

Saari (2006: 260) anser att en individ utgår från den omgivande miljön i sitt tänkande och i sina handlingar. Enligt den konstruktionistiska synen¹² som mitt arbete representerar fungerar den ovan presenterade figuren och utgångspunkten bra. Saari konstaterar att skolor bör koncentrera sig på individernas utveckling av kunskapskonstruktioner i den samhälleliga referensramen istället för att upprätthålla en konstruktivistisk syn på elevernas lärande som individuella konstruktioner utgående från de egna utgångspunkterna i verkligheten. Genom att använda sig av den socialkonstruktionistiska synen på lärande och uppfostran (se vidare 2.2) kan man sträva efter en definition på målet med uppfostran. Målet finns i den kultur som finns omkring oss, i den materiella och immateriella verkligheten som upprätthålls just där och då. (Saari 2006: 382).

Vad figur 2 illustrerar är därmed först och främst en kulturell kontext som vi befinner oss i. Denna kulturella kontext består av vissa konventioner och uppfattningar om verkligheten. I den kulturella kontexten lever vi bland vissa betydelser som påverkar vår syn på vad kunskap är. Denna kunskap konkretiseras i den kommunikation och

¹² Se avsnitt 2.2.

interaktion som konstrueras, upprätthålls och rekonstrueras, med hjälp av språket. Det som vi upplever som verklighet och accepterad kunskap styr, riktar och kontrollerar våra sociala handlingar som acceptabla eller icke acceptabla. Genom våra sociala handlingar upprätthåller och formar vi den kultur som vi befinner oss i.

Dessa fyra faktorer menar Saari (2006) ligger som grund för den språkbadsundervisning som erbjuds (i detta sammanhang) i Vasa. I läroplansarbetet och i själva undervisningen ska man utgå från den kulturella kontexten för att den styr valet av språk, ämne och verksamhets sätt. Genom att ta dessa delar i beaktande kan man skapa kulturellt och innehållsligt betydelsefulla undervisningshelheter. (se figur 2, Saari 2006: 259f; 271.) Med kulturell menar Saari (2006: 276f) saker och situationer som ur barnets livsperspektiv är betydelsefulla. Förutom kulturellt och innehållsligt betydelsefulla undervisningshelheter stöder den kulturpedagogiska modellen barns utveckling: 1) barn uppfostras till medlemmar i samhället och deras deltagande är betydelsefullt när de tas i beaktande som delaktiga individer. Genom detta kan den sociala verksamheten ledas mot ett gemensamt mål. 2) Kunskapskonstruktionerna är av det slag att de dels uppnår de krav som samhället ställer, dels är de av betydelse för eleverna då de får arbeta med saker som direkt berör deras vardagsliv. Detta sätt att planera och undervisa stöder bl.a. elevernas motivation, dessutom stöder det utvecklingen av elevernas kulturella identitet.

Saaris (2006) kulturpedagogiska modell framhäver starkt individens utveckling i ett samfund. Med tanke på att modellen är utvecklad inom och för språkbadsprogrammet ser jag ett behov av att starkare lyfta fram det säregna med fokus på funktionell flerspråkighet. En socialkonstruktionistisk syn på lärande och uppfostran kräver i språkbads sammanhang en mer explicit fokusering på den mest centrala byggstenen i programmet: språket. Som Saari (2006: 279) själv hävdar så handlar analys av undervisning om analys av interaktion, konkret av språket.

Vi tänker oss att ett barn som deltar i språkbadsundervisning från början får all sin undervisning på ett andraspråk. Samtidigt ska detta barn lära sig de konventioner och uppfattningar som den (nya) kulturen representerar och upprätthåller. För att man ska

kunna uppnå de faktorer som Saari (2006: 277) säger stöder ett barns utveckling måste planeringen och undervisningen enligt min mening ännu starkare knyts an till och fokusera språket. Barnet blir inte en del av den kultur som programmet representerar endast genom att se på klassrummet som en tillräcklig kontext. Klassrummet är en representant för kulturen, men förblir alltid en institutionell representant, ett slags laboratorium. Genom att föra Saaris tankar på planeringsnivå och i undervisningen närmare språket och språket i kontext, dvs. det omgivande vardagslivet, kan man verkligen uppnå de mål som Saari ställer.

Vasa centralskola, där språkbudet i Vasa för åk 1–6 finns, har sedan år 1993 utvecklat sitt läroplansarbete som integrerad läroplan. Verksamhetstankarna, målen för fostran, innehållen och målen för de enskilda ämnena, utvärderingen osv. planeras enhetligt för alla, oavsett om undervisningen i klasserna förverkligas i form av språkbadsundervisning eller reguljär undervisning. Endast ämnet svenska har en annan plan än de andra ämnena. Innehållen och målen för de olika ämnena integreras i läroplanen till s.k. temahelheter. De olika temana behandlas både på språkbadsspråket och på elevernas modersmål. (Nummela 1994: 66.) Den läroplan som Vaasan keskuskoulu utarbetar utgående från den nationella läroplansgrunden kallar de alltså för tematisk läroplan. Saari (2006: 275, 279) illustrerar temaläroplanen som en pajmodell där man ska utgå ifrån att dela in året i olika teman och i dem utföra olika projekt där olika ämnen integreras.

Teman för det kommande läsåret bestäms enligt läroplanen och därmed väljer läraren redan i början av läsåret vilka teman som kommer att ingå i undervisningen under läsåret. Ett tema varar ca två till fem veckor, beroende på hur omfattande temat planeras innehållsligt. Läraren väljer vid planering vilka ämnen som ska integreras i temat. Valet styrs av de ämnen som ingår i undervisningen på språkbadsspråket. Det utesluter dock inte att man kan ha inslag av andra ämnen inom temat. (Grandell m fl. 1995: 5f.)

År 1994 har undervisningen i åk 6 indelats så att av totala 26 veckotimmar har 14 h av undervisningen getts på svenska, 10 h på finska och 2 h på engelska (Nummela

1994: 64). Enligt en kartläggning från 1998/1999 är andelen undervisning på finska 9–13 h per vecka (beroende på skola). Språkbadsundervisningen i de olika ämnena ska ges så att de växelvis ges på finska och svenska för att eleverna ska tillägna sig begreppen i de olika ämnena på båda språken. Nummela (1994: 64) konstaterar dock att det inte är klokt att ange språkfördelningen i de olika ämnena i läroplanen eftersom undervisningen planeras och förverkligas som helheter. Nummela menar att det är motiverat att man inte knyter olika ämnen till språken eftersom helhetsundervisning ska ge mer frihet till förverkligandet av undervisningen. Dessutom anges inte innehållet och målen för olika ämnen i läroplansgrunden enligt enskilda årskurser utan som större helheter där timantalet för de enskilda ämnena ska uppnå minst det antal veckotimmar som statsrådet har angett.

Uppbyggnaden av ett tema består oftast av lärarens planering av integrering av språk och innehåll, inledning till temat med faktainformation och anvisningar om hur temat kommer att förverkligas. Eleverna får själva kommentera och komma med förslag om hur de andra delarna av temat ska förverkligas, t.ex. om de vill göra grupparbeten eller individuella arbeten, skriva texter i temahäftet eller på planscher som hängs upp på väggen osv. Läraren presenterar även tidsplan och deadline när temat ska vara avslutat. Temaundervisning i sin helhet är ett sätt att ge plats åt elevernas interaktion, där läraren har den tillbakadragna expertens roll. Ofta diskuterar eleverna sinsemellan under temats gång. För slutskedet av ett tema planerar man in tid för presentation (av både muntliga och skriftliga prestationer) i en samling. Under samlingen får eleverna chans att ställa frågor, kommentera och diskutera varandras presentationer. (Grandell m.fl. 1995: 7; Kaskela-Nortamo 2001: 46ff.)

Program som integrerar språk och ämne förverkligas på olika sätt (se figur 3). I ena polen av ett kontinuum finns språkbad som ett innehållsbetingat program. I den andra finns språkbetingade program där språkundervisningen förverkligas som ett skilt läroämne. (Met 1998: 41; se även Lahdes 1997: 215.)

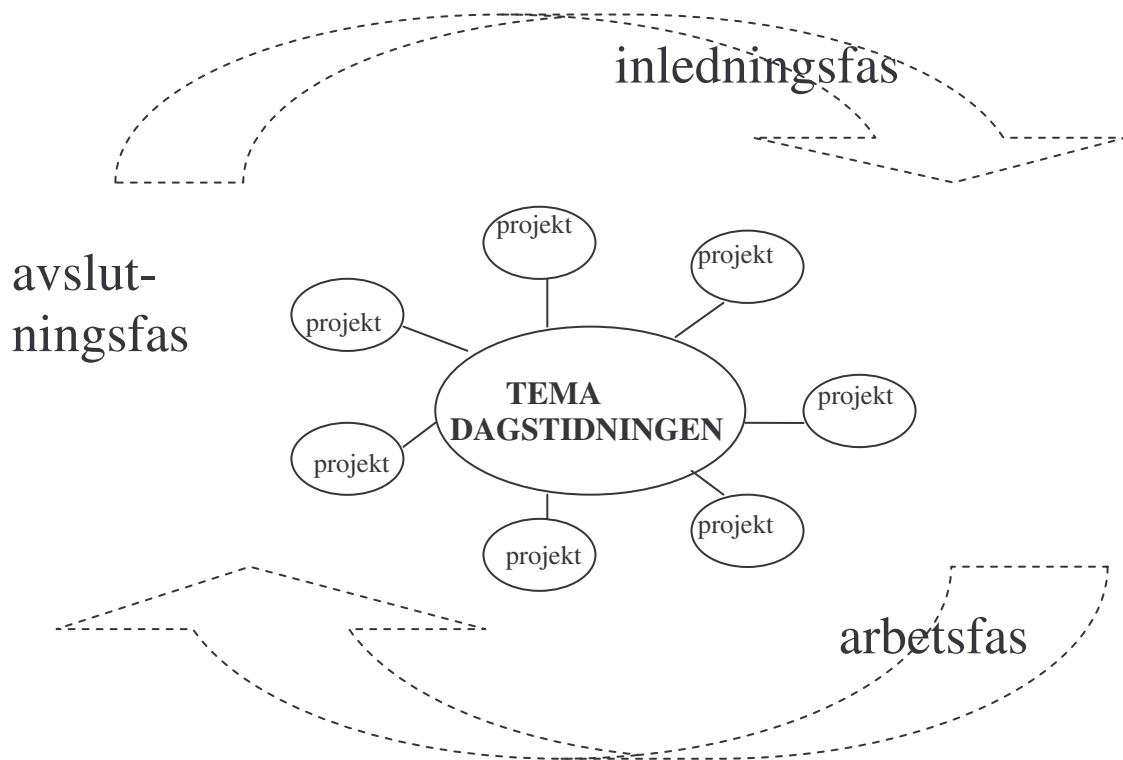
Fullständigt språkbad	Delvist språkbad	Ämneskurser	Ämneskurser och språkund.	Språkund. och tema	Språkund. och innehåll som hjälp för undervisningen
--------------------------	---------------------	-------------	------------------------------	-----------------------	--

Figur 3. Ämnesbaserad språkundervisning enligt Met (1998: 41).

Temaundervisning har visat sig passa som undervisningssätt i språkbad eftersom man utgår från att språk och innehåll integreras i helheter samt att undervisningen är elevcentrerad (Genesee 1998: 103ff). När man använder sig av temaundervisning som undervisningssätt kan man naturligt framställa helheter så som de förekommer i det vardagliga livet. De olika ämnena i helheten får ett meningsfullt innehåll. Dessutom har eleverna möjligheter att utveckla sitt andraspråk när det finns plats för olika kommunikationssituationer, sådana som vanligtvis inte förekommer i lärarstyrd undervisning. Temaundervisningens mål är att få eleverna att utveckla sin initiativförmåga och att jobba självständigt och ansvarsfullt. På det sättet utvecklar de även sin koncentrationsförmåga. Undervisningssättet främjar även elevernas förmåga att samarbeta med varandra. En elevcentrerad arbetsmetod är uppbyggd så att man har större möjligheter att ge tid åt enskilda elever så att de kan utvecklas i egen takt. (Grandell et al. 1995: 5, 31.) Om man alltså talar om temaundervisningen som ett sätt att förverkliga integrerad undervisning så syftar man på den öppna helhetsundervisningen.

Projekt

Temaundervisning förverkligas genom olika projekt (Saari 2006: 264). Helheten består av ett övergripande tema där olika projekt behandlar temat ur olika synvinklar och på olika sätt. För att nå både ämnesmässiga kunskaper och utveckla språket utgår man i planeringen av ett tema från att temat förverkligas i tre faser: 1) att *inleda* ämnet och att behandla central terminologi för att kunna genomföra olika projekt, 2) låta eleverna *arbeta* individuellt och i grupper med temat och presentera sina muntliga och skriftliga prestationer samt att 3) avsluta med att diskutera och evaluera temat. För att kunna genomföra temat gör man i de olika faserna olika projekt.



Figur 4. Illustration över förverkligande av temaundervisning med projektmetoden. Illustrationen har jag modifierat ur Brotherus m.fl. (1999: 137). Pilarna beskriver riktningen i temat från inledningsfasen till arbets- och avslutningsfasen.

Hur temat Dagstidningen i språkbadsklassen (SB6) förverkligas med projektmetoden samt hur strukturen utgående från den ovan framställda modellen ser ut presenteras i avsnitt 3.1.3.

Projekt(metoden) är alltså en undervisningsmetod i temaundervisningen¹³ (Saari 2006: 264). I projektarbete är projekt utgångspunkten för undervisningen. (Pehkonen 2001). Pehkonen (2001: 2) och Saari (2006: avsnitt 8.3.3) konstaterar att man har använt olika benämningar för projektarbete, bl.a. projektstudier (en. *project study*, fi. *projektiopiskelu*), projektarbete (en. *project work*, fi. *projektityöskentely*), projektmetod (en. *project method*, fi. *projektimetodi*) och projektbaserat lärande (en.

¹³ Stationsarbete är ett annat vanligt sätt att förverkliga temaundervisningen i språkbud (Kaskela-Nortamo m.fl. 1995). Jag går dock inte in på det här eftersom det inte används i det tema som jag har som material i den här undersökningen.

project-based learning, fi. *projekteihin perustuva oppiminen*). I många fall används dessa synonymt. Pehkonen (2001) använder sig av det angloamerikanska begreppet projektarbete, medan Saari (2006) använder sig av det germanska begreppet projektmetod.

Variationen i användningen av benämningarna speglar det synsätt man har i förverkligande av projekt (Pehkonen 2001: 3). Projekt, oavsett benämning, (om projektarbete se t.ex. Kari 1994; Lahdes 1997) karakteriseras av funktionalitet, problemlösning, ansvar för resultat, samarbete och planering (Pehkonen 1993: 263f via Pehkonen 2001: 4) samt av ansvarstagande, autonomi, praktiska färdigheter och vetenskaplighet.

Projektarbete och ideologin bakom begreppet är inte nytt men det används idag alltmer som ett sätt att integrera ämnen i undervisningen (Pehkonen 2001: 1, 4). Ursprungligen utvecklades projektarbete¹⁴ ur ett behov att få skolorna att alltmer uppfostra barnen till medborgare i den kultur de lever i, inom samhället, samfundet och familjen. Man hade dessutom ett behov att individualisera undervisningen, att få eleverna att bli aktiva aktörer i skolarbetet så att undervisningen blev betydelsefull även ur elevernas synvinkel. (Dewey 1940: 216; se även Cremin 1977; Kilpatrick 1930.)

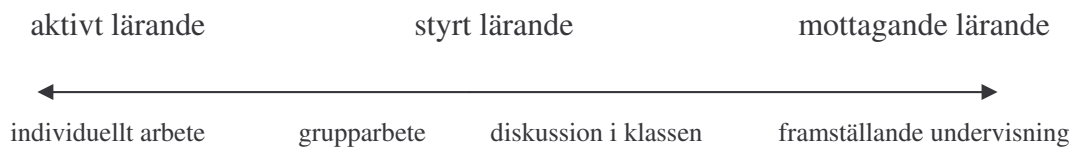
Deweys tankar om skolornas intresse att vara samfundscentrerade¹⁵ (en. *community centered*) finns också i språkbadsprogrammets grundstenar. En samfundscentrerad skola är enligt Dewey en skola som har aktiva kontakter ute i samhället, man bör framhäva elevernas sociala förmågor och lära eleverna ansvarstagande (Dewey 1940: 218–219). Trots Deweys påverkan i projektarbetes utveckling har han aldrig varit med och utvecklat metoden till ideologin (Pehkonen 2001: 13). Det är främst

¹⁴ Dewey (1940: 216) kallar skolor som arbetar utgående från denna ideologi för progressiva skolor (en. *progressive schools*).

¹⁵ Märk att samfundscentrerad skola inte är en motpol till elevcentrerad undervisning. Dessa 'centrerad' syftar på olika nivåer, dvs. att en samfundscentrerad skola ska ha ett intresse att bjuda på en undervisning som gör eleverna till aktiva, goda medborgare. För att nå detta bör aktiviteterna vara elevcentrerade.

Kilpatrick som har utvecklat metoden. Kilpatrick (1918) använder benämningen projektmetod och definierar den som aktivitet som görs av deltagare p.g.a. deras (helhjärtade) intresse i en social kontext. Vad Kilpatrick (1918) förklarar är att genom projekt kan man förverkliga undervisning som utgår ifrån att projektet har betydelse för individen eller gruppen (beroende på projekttyp). Pehkonen (2001: 73) konstaterar att fokus från individ till grupp har ändrats sedan projekt har börjat användas. Den projektmetod som idag används i språkbad utgår från de målsättningar som vi har i läroplansgrunden. Dessa poängterar dels individens utveckling, dels individens bidrag i form av den sociala utvecklingen till att bli god medborgare.

Pehkonen (2001: 61ff) presenterar olika faser för att förverkliga ett projekt. Ett projekt består av en inlednings-, orienterings-, arbets- och avslutningsfas. Lahdes (1997:152) lägger fram olika arbetsformer i klassrum på ett kontinuum där ena motpolen är individuellt arbete och den andra polen är frontalundervisning (figur 5).



Figur 5. Undervisningens och lärandets dimensioner enligt Lahdes (1997: 152).

Uusikylä och Atjonen (2000: 104) anser att en kunnig och målmedveten användning av olika arbetsformer i ett klassrum tillhör lärarens grundkunskaper. Klassrum kan anses vara endimensionella eller flerdimensionella på basis av hurdana arbetsformer läraren använder sig av i sin undervisning. I diskussionen om ett klassrums dimension diskuteras faktorer som uppgifternas differentiering, elevernas autonomi, grupparbeten och elevcentrerade former (arbetets gång och även planering anförtros åt eleverna), individualisering, presentationer samt evaluering av dessa.

Av de olika undervisningsformerna är framställande undervisning eller frontalundervisning den form som är mest lärarstyrd. I andra motpolen placeras individuellt arbete som elevens aktiva lärande. (Lahdes 1997: 154.) Denna indelning

är dock mycket grov. Inom språkbild och även annan pedagogisk forskning har man länge framhållt grupparbetets betydelse för språktillägnande och lärande. Som Laurén (1999) och även Saari (2006) har konstaterat är språk ett socialt fenomen, i sociala sammanhang finns de verkliga möjligheterna för äkta språktillägnande.

Saari (2006: 173) påpekar dock att undervisning som förverkligas i form av projekt kan verka splittrad när man ser på undervisningen som helhet. Saari menar att sambandet mellan olika projekt kan vara löst. Dessutom finns det en risk för att gränslösheten mellan olika ämnen leder till kaos. Det ligger risk i det att man fokuserar mer på genomförandet av de olika projekten än på de ämnen som integreras inom ramen för projekten. Saari (2006: 173) anser att man ska fokusera på logisk struktur och konkreta mål även inom temaundervisningen för att undvika att undervisningen blir någon slags ”flumpedagogik” (fi. *touhupedagogiikka*). På så sätt kan man utöva sann verksamhet som uppfostrar barnen.

Interaktion i fokus

Termen *interaktion* är en av de mest centrala termerna i denna studie. Enligt min syn på interaktion är den både ett språkligt och ett socialt fenomen. Lindblad och Sahlström (2001: 6) definierar interaktion som samspel mellan människor. I detta samspel skapar man handlingar i olika situationer, deras särdrag och kulturella betydelser. Deltagarna skapar och återskapar den verklighet som de är delaktiga i. Liljestränd (2002: 45) påpekar att samtalspartnerna reagerar inte bara på varandras verbala och icke-verbala handlingar utan de produceras tillsammans. Interaktion är alltså sociala handlingar som betyder något för aktörerna (Lindblad & Sahlström 2001: 6).

Interaktion används ibland synonymt med kommunikation, i många fall definieras varken det ena eller det andra. Största skillnaden mellan interaktion och kommunikation är enligt min mening den att i interaktion handlar det om att uppnå intersubjektivitet (se vidare 3.2), alltså gemensam förståelse för att samtalet ska kunna gå framåt. Kommunikation i sin tur handlar mer om att överföra budskap (se t.ex. Liljestränd 1986: 4ff).

Interaktion i klassrum, speciellt interaktion i helklass, är en typ av kommunikationssituation som har en institutionell karaktär. Interaktion i helklass har utvecklats i en institution med specifika traditioner och förväntade rutiner (Säljö 2000). Att man som lärare och elev känner till samtalsstrukturen i ett klassrum beror inte endast på tradition och rutin, utan även på undervisningens planering och mål, undervisningsmetoder och arbetssätt. Eftersom interaktionen i klassrum är präglad av undervisningens karakteristiska drag får läraren ofta en ledande roll i samtalen i olika klassrumsaktiviteter. Interaktion, speciellt i program såsom språkbud, är inte enbart klassrumstypisk till sin karaktär utan den bör studeras som aktivitet i ständig förändring.

Möjligheter till interaktion i språkbud anses vara en av de centrala faktorer som möjliggör effektivt lärande och språktillägnande. Språkbudets styrka ligger i den muntliga kommunikationen där eleverna faktiskt använder andraspråket. Därtill lär sig eleverna att använda rätt ordförråd och jargong i olika kommunikationssituationer. Man kan således konstatera att förutom integrering av språk och ämne i språkbud har undervisningsmetoderna och undervisningssätten en central roll för möjligheterna till språkanvändning och därmed för tillägnandet av språk och innehåll i språkbudsprogrammen. (Buss & Laurén 1997a: 8; Davies 1995: 98f, Johnson & Swain 1997: 1–16.)

När man studerar olika typer av kommunikationssituationer kan man få en övergripande bild av undervisningen så att man kan beskriva de olika möjligheterna eleverna har att lära sig ett andraspråk i ett program såsom språkbud. Met (1994) samt Netten och Spain (1989) betonar betydelsen av att planera olika typer av kommunikationssituationer och således bjuda på möjligheter till olika typer av andraspråksanvändning. Kommunikationssituationerna definieras främst utifrån antalet deltagare i samtalet samt undervisningssituation: (1) *helklasskommunikation* är en kommunikationssituation där det pågående samtalet är riktat till hela gruppen, därmed talar läraren till eleverna som kollektiv eller en elev till både läraren och de andra eleverna som kollektiv. Under helklasskommunikation förekommer det självfallet dock samtal som inte är offentliga, t.ex. samtal mellan två elever samtidigt

som läraren talar (jfr Sahlström 1999). Dessutom kan läraren/en elev rikta ett sådant yttrande som inte tillhör situationen men som blir offentligt till en bestämd mottagare. Den här typen av yttranden ingår då ändå i s.k. helklasskommunikation som just i det interaktionstillfället är i fokus. Det typiska för kollektiv kommunikation är den struktur som kanske är mest känd inom klassrumskommunikation, nämligen läraren talar, eleverna lyssnar och talar endast vid tillåtelse (se vidare kapitel 5). Interaktionen sker oftast i form av att läraren antingen för monologer eller ställer frågor så att interaktionen sker i sekvenserna Initiativ-Respons-Uppföljning. Läraren har rollen som ledare för samtalet och hon bestämmer teman för diskussionerna. Kollektiv kommunikation är den formen av klassrumskommunikation som är mest påverkad av undervisningens traditioner, läraren överför kunskap till eleverna, eleverna är främst respondenter och adresseras kollektivt, vilket innebär att eleverna kollektivt utgör en samtalspart medan läraren är den andra (jfr Sahlström 1999) och därmed avgränsas möjligheterna för enskilda elever att föra diskussion. (Keravuori 1988; Leiwo m.fl. 1987; Mehan 1979; Sahlström 1999; Sinclair & Coulthard 1975.)

(2) *Smågruppskommunikation* består av (a) samtal mellan främst elever som sitter i grupper (2–5 elever/grupp). Under smågruppskommunikation kan det dock förekomma dyadiska sekvenser mellan (b) läraren och en elev eller (c) läraren och gruppen. Interaktion i smågrupper kan strukturellt anses vara den raka motsatsen till den traditionella kollektiva kommunikationsformen såsom t.ex. vid frontalundervisning. Trots att innehållet och strukturen i interaktionen i grupp är friare så betyder det inte att den inte skulle vara på förhand planerad eller vara styrd av ett specifikt innehåll med specifika mål. Språkanvändningen i grupp beskriver i allra högsta grad elevernas kommunikativa kompetens. Smågruppskommunikation har ett eget särdrag även i fråga om användning av olika typer av språkhandlingar eftersom eleverna kollektivt riktar sin uppmärksamhet och orienterar sig mot ett gemensamt resultat (jfr Lehtinen 2002: 32f). I smågruppskommunikation är det tillåtet och vanligt att opponera sig, argumentera och ifrågasätta (Leiwo m.fl. 1987).

(3) *Individuell kommunikation* är kommunikationssituationer där läraren kommunicerar med en enskild elev i situationer där eleverna arbetar ensamma t.ex. i

ett övningshäfte. Till strukturen påminner individuell kommunikation om helklasskommunikationen (Sahlström 1999).

Om man jämför smågruppssamtal med kollektiva samtal liknar smågruppssamtal med tanke på deltagarroll/deltagande och meningsskapande mer förhandlingar än klassrumssamtal. Enligt Leiwo m.fl. (1987: 171) är de största skillnaderna mellan smågrupps- och kollektiva samtal:

<i>Klassrumssamtal</i>	<i>Smågruppssamtal</i>
-läraren auktoritet	-läraren ej medveten auktoritet
-läraren leder samtalet	-samtalsledare bestäms i olika situationer
-läraren initierar	-alla kan initiera
-eleverna främst åhörare och respondenter	-eleverna väljer sin roll
-lärarens initiativ styr vem som svarar	-samtalsdeltagare väljer om hon vill svara
-inte möjlighet att ifrågasätta informationen eller neka uppmaning om agerande	-möjlighet att ifrågasätta informationen och neka till uppmaning om att agera

Leiwo m.fl. (1987: 118) påpekar vidare att antalet deltagare i samtalet påverkar hur samtalet framskrider och lyckas. Leiwos utgångspunkt i jämförelsen är dock relativt snäv. Jag kommer, speciellt i kapitel 2, att redogöra för den syn på konstruerande av interaktion som jag själv har i detta arbete. Vidare kommer jag bl.a. att i analysen visa hur läraren innehar auktoritet eller hur asymmetrin mellan lärare och elev blir mindre. Jag kommer även att diskutera om eleven endast kan ses som en respondent eller åhörare, vilket jag ur Leiwos kategorisering uppfattar som ganska inaktiv beskrivning av eleven. Dessutom kommer jag i avsnitt 4.2.3 att diskutera turtagning och valfriheten i fråga om deltagande.

Jag har valt att studera interaktion i helklass därför att jag vill studera vilka möjligheter till och begränsningar av muntlig användning av andraspråk elever har i interaktionen. I helklass finns de bästa möjligheterna att se hur lärare och elever interagerar. Dels väcktes intresset för valet av helklass av de uppfattningar och den bild som man har beskrivit lärare–elev-interaktion med, dvs. i den stil som Leiwo m.fl. (1987: 118) har. Dels väcktes intresset ur den syn som jag har och som följer samma linje som Lave (1993), Rogoff (2003) och Säljö (2000) på basis av Vygotskij

(se avsnitt 2.3) innehar, dvs. att bli medlem i ett samfund är ett socialt fenomen, det sker via deltagande. Inläraren kan beskrivas som en lärling i en social praktik. I skolsammanhang kan detta (kanske lättast) beskrivas med interaktion mellan lärare och elev där eleven är lärlingen i flera olika avseenden. Denna syn och avgränsning betyder självklart inte att det inte sker lärande under grupparbeten då eleverna interagerar med varandra. Jag menar inte heller att elever i jämförelse med varandra inte skulle kunna vara mer eller mindre kompetenta.

I en studie av interaktion mellan lärare och elev är en central aspekt kunskap. I ett klassrumssammanhang tillskrivs oftast läraren egenskapen av att vara kunskapsinnehavare medan elever är mottagare av denna kunskap. Läraren sägs t.ex. ofta ställa sådana frågor som hon redan vet svaret på (en. *exam question*) för att kontrollera om den som svarar vet istället för att ställa verkliga frågor (en. *real question*) där man vill veta svaret. Att visa sin kunskap, oavsett om det är i form av vad man vet eller av genuint intresse, är centralt i ett språkbadsammanhang där man, åtminstone på plannivå strävar efter kommunikation med anknytning till vardagslivet. Detta betyder även att samtalsämnet kan vara sådant att alla inte förstår, speciellt i början av ett nytt tema då det ämnesspecifika ordförrådet inte ännu är bekant. Enligt Snow (1987: 21f) finns det 10 olika tekniker som en språkbadslärare kan (och bör) använda sig av för att eleverna ska kunna delta i interaktionen¹⁶:

- 1) användning av kroppsspråk
- 2) förutsägbara rutiner i instruktionerna
- 3) användning av tema rema, dvs. för att få eleverna att förstå nytt innehåll länkar man det till sådant som eleverna redan kan.
- 4) Riklig användning av visuella medel för att förtydliga språket
- 5) Kontroll av elevers kunskap för att kunna gå vidare till nytt material
- 6) Konstruerande av redundans, vilket betyder att språkbadsläraren använder sig av upprepning, parafraaser och synonymer för att så många elever som möjligt ska kunna förstå innehållet
- 7) Läraren fungerar som explicit modell
- 8) Indirekt korrigerigering av språket
- 9) Varierade undervisningsmetoder
- 10) Kontroll av förståelse hos eleverna

¹⁶ Snow (1987: 21) själv använder benämningen effektiv undervisning.

Dessa tekniker är på olika nivåer, en del är handlingar medan en del undervisningstekniker/metoder. Enligt min mening handlar nr 1, 2 och 4 om tekniker som stöd för att eleverna ska förstå. I nr 9 anges att läraren ska använda sig av varierande undervisningsmetoder, trots att det i större utstäckning inte diskuteras vad skribenten menar med detta. De resterande teknikerna handlar på olika sätt om den språkliga nivån, stöd för förståelse, språkriktighet och behärskning av ämnet.

Inom språkbadsforskningen i Finland är Södergårds (2002) studie främst en studie inom andraspråkstillägnande, och hennes syn på interaktion i tredelade sekvenser har beröringspunkter främst med t.ex. Long (1983). Genom att Long (1983), och även Södergård (2002), diskuterar anpassningens betydelse men även talar om att samtalet ska hållas igång och att deltagarna ska lösa problem som uppstår, framhäver speciellt Long (1983) synen om språkanpassning för språkförståelse (en. *comprehension*), inte som deltagarnas delade förståelse (en. *understanding*, se t.ex. Kurhila 2003). Det senare synsättet är den synvinkel som mitt arbete kommer att belysa. Denna inriktning representeras även av Lehti-Eklund (2002) och Slotte-Lüttge (2005).

1.3 Avhandlingens disposition

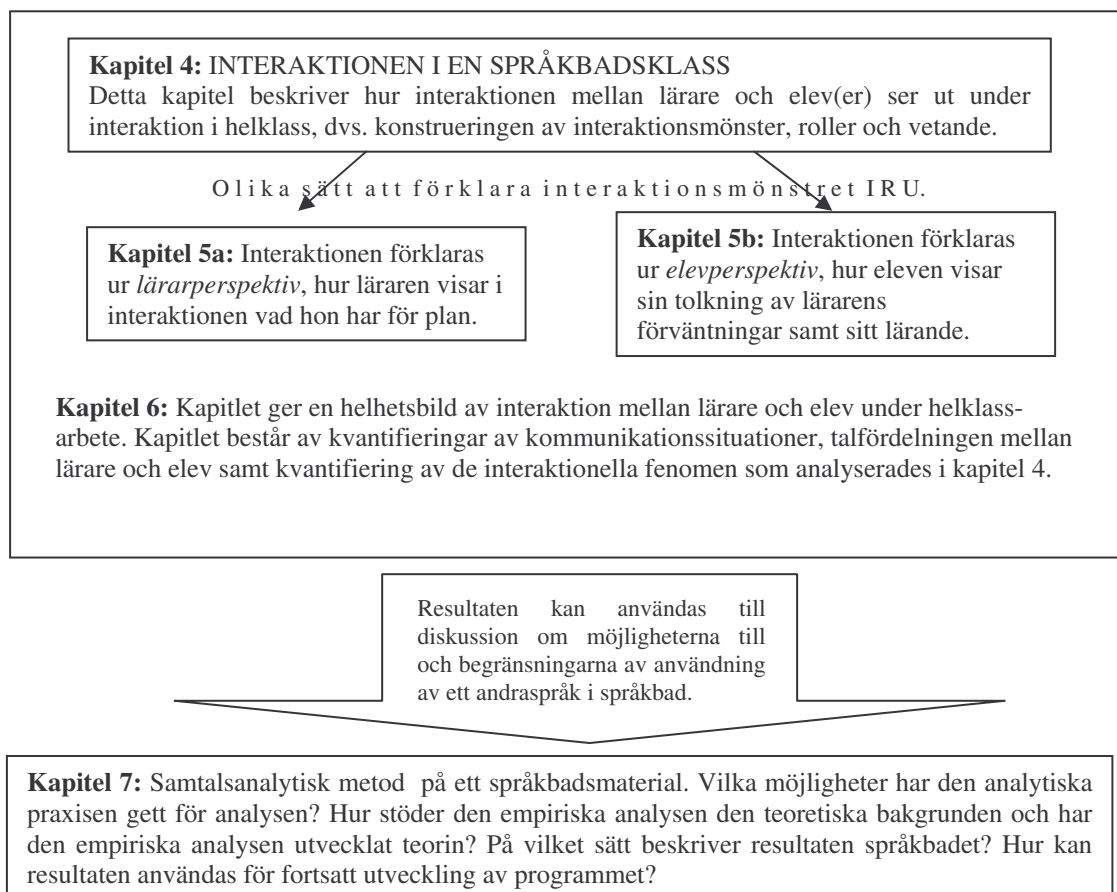
Avhandlingen består av sju kapitel (se figur 6). Efter det inledande kapitlet anger jag i kapitel 2 och 3 de teoretiska och metodiska ramarna inom vilka studien görs. I kapitel 4, 5 och 6 redogör jag för analysen och analysresultaten. Avhandlingen avslutas med en diskussion kring teorin och empirin i kapitel 7. Figur 6 illustrerar det samband som finns mellan de olika delarna i avhandlingen.

Kapitel 1:

Utgångspunkt: att mikroanalytiskt studera interaktion i klassrum utgående från hur klassrum traditionellt beskrivs.

Syfte: att studera vilka möjligheter till och begränsningar av användning av muntligt andraspråk elever har i interaktion med sin lärare i helklass.

Kapitel 2 och 3: Den teoretiska bakgrunden och materialinsamlingen som grund för hurudant arbete det finns möjligheter att göra.



Figur 6. Avhandlingens struktur, delarnas samband och innehåll.

I kapitel 2 ger jag en presentation över studier i klassrumsinteraktion för att ge en bild av hur forskningen har utvecklats inom området och för att placera in min studie i fältet. Den socialkonstruktionistiska synen på deltagande fungerar som grund i diskussionen kring språktillägnande via användning av språk, tid som socialt konstruerad och samtalsanalysen som ett verktyg att närma sig interaktion i en språkbudsklass. Kapitel 3 är ett material- och metodkapitel. Kapitlet består av två

delar, en deskriptiv genomgång av materialinsamlingen samt en presentation av de fenomen som jag fokuserar i min analys. Kapitlet avslutas med en diskussion kring vilka möjligheter och begränsningar det insamlade och urvalda materialet samt metoden ger. Kapitlet kan beskrivas som en föranalys till de egentliga analyskapitlen.

Kapitel 4 är det kvalitativa analyskapitlet där jag redogör för språkbadsklassrummets typiska interaktionsmönster, sekvenser och handlingar. I detta sammanhang diskuterar jag även hur lärar- och elevroller samt vetande i dessa roller konstrueras. Kapitlet avslutas med en diskussion. Kapitel 5 kan man säga är en analys som ur några synvinklar förklarar varför interaktionsmönstren som redogörs för i kapitel 4 ser ut som de gör. I den analysen visar jag a) hur lärarens agenda, plan, görs synlig i interaktionen samt b) hur läraren och eleverna visar sitt deltagande och lärande via förändrande deltagande. Kapitel 6 är det kvantitativa analyskapitlet. Kapitlet ger en helhetsbild av interaktionen där jag studerar vad tid används till i ett språkklassrum, vilket omfattar tidsstudier på olika nivåer, samt fördelning mellan lärare och elev i olika situationer.

I kapitel 7 för jag en diskussion kring klassrumsinteraktion och tidsanvändning, med fokus på möjligheterna till och begränsningarna av språkanvändning, som socialt konstruerad. Dessutom reflekterar jag över vad den analytiska praxisen har gett för möjligheter samt vad samtalsanalysen kan ge en studie i språkbad. Till sist diskuterar jag även resultaten i förhållande till temaundervisningen.

2 INTERAKTION UR ETT SOCIALT KONSTRUERAT DELTAGARPERSPEKTIV

I detta kapitel kommer jag att närma mig den frågeställning jag har i syftet ur olika perspektiv utvecklade inom sociologin: socialkonstruktionismen, etnometodologin och samtalsanalysen (se avsnitt 2.2) samt den sociokulturella teorin om lärande (avsnitt 2.3) som jag har i detta sammanhang. Vad den etnometodologiska samtalsanalysen kan ge en studie om andraspråkstillägnande diskuteras i avsnitt 2.4. Jag börjar ändå med att ge en kort översikt över utvecklingen av forskning i klassrumssamtal för att placera in min studie i fältet.

2.1 Tidigare forskning i klassrumssamtal

Metoderna för forskning i andraspråksklassrum har varierat mycket. Generellt sett kan man säga att man har följt studier i förstaspråksundervisning eller andra sociologiska och sociolingvistiska studier i interaktion. På grund av de skillnader som interaktion på ett andraspråk för med sig jämfört med interaktion på ett förstaspråk har man blivit tvungen att använda sig av nya koncept, instrument och sätt för att på ett adekvat sätt beskriva interaktionen i ett andraspråksklassrum. Discipliner som har påverkat forskningen i andraspråksklassrum är t.ex. antropologi, lingvistik, tillämpad lingvistik, pedagogik, psykologi och sociologi. (Chaudron 1988: 13.) Klassrumsforskningen kan enligt Chaudron (1988: 13ff) delas in i fyra olika traditioner: den psykometriska analysen, interaktionsanalysen, diskursanalysen och etnografin. De två förstnämnda utvecklades under 1960-talet och de kan beskrivas som mer kvantitativt, process–produkt-orienterade traditioner. Diskursanalysen och etnografin beskrivs som mer kvalitativt inriktade traditioner som utvecklades under 1970-talet (av de diskursanalytiska studierna kan t.ex. Bellack, Kliebard, Hyman & Smith 1966; Flanders 1970 och Sinclair & Coulthard 1975 nämnas, av de etnografiskt

inriktade studierna Cazden, John & Hymes 1972; Cicourel m.fl. 1974 och Green & Wallat 1981). Samtalsanalysen, som har sin grund i sociologin, kom in i lingvistik på 1980-talet (Hakulinen 1997: 13). Denna studie hör till tillämpad lingvistik, en samtalsanalytisk studie som tillhör de kvalitativt inriktade traditionerna. Samtalsanalysen har på sistone alltmer kommit in forskningen i andraspråksklassrum (se t.ex. Seedhouse 2004).

I början på 1980-talet ökade intresset för att studera interaktionella kännetecken för klassrumsbeteenden (såsom turtagande, frågor och svar, betydelseförhandling och återkoppling) istället för att utgå från den dominerande synen på klassrum där läraren är kunskapsinnehavaren och eleven är passiv. I dessa studier har man dock fokuserat antingen lärarens tal (en. *input, modifierat input*) eller elevens produktion (en. *output, pushed output*), dock som separata, åtskilda bidrag, inte i samspel med varandra. (se t.ex. Krashen 1982; Swain 1995). Förståelse (en. *comprehension*) har främst ansetts vara ett problem mellan inlärare och språket i fråga, sällan ett problem mellan talare (en. *understanding*). Interaktionen har fått betydelse för att man har börjat anse att inläraren endast genom interaktion kan tillägna sig den analytiska förmågan att urskilja och sätta samman målspråkets strukturer. Interaktionen ansågs även vara betydelsefull för att man anser att för inläraren beror aktiviteternas meningsfullhet i klassrummet på hur stor del av verksamheten som har konstruerats tillsammans av läraren och eleverna. (Allwright 1984 via Chaudron 1988: 10.) Allwrights syn innehåller ändå implicit ett traditionellt synsätt på klassrummet där läraren har auktoritet och eleven deltar minimalt. Därmed strider det som Allwright säger delvis mot den ståndpunkt som jag har i denna studie, enligt den etnometodologiska och socialkonstruktionistiska synen på interaktion, är all interaktion socialt konstruerad.

De mest kända begreppen för att beskriva samtalsstrukturer i klassrum har skapats av Arno Bellack med sitt forskarlag (1966). Begreppet initiering–respons–evaluering (IRE) står för en tredelad sekvens av handlingar. Initiativ står för en handling som oftast utförs av läraren, t.ex. en fråga. Respons är elevens svar, vilket sedan utvärderas, evalueras, av läraren. Studien av Bellack m.fl. fokuserade lärarens och elevernas språkliga handlingar i form av pedagogiska drag för att beskriva

undervisning i klassrum. Lingvisterna Sinclair och Coulthard (1975) utvecklade sedan Bellack och hans forskarlags studier mot ett diskursanalytiskt perspektiv. Metoden i de båda studierna var att använda sig av på förhand bestämda kategorier som kodades på materialet. Studierna styrdes genom att forskarna kontrollerade lektionsinnehållen och uppläggen. Sinclair och Coulthard samt Bellack m.fl. baserade sin analys på transkriptioner av audioinspelningar i klassrummet.

I Finland har t.ex. Keravuori (1988) följt Sinclair och Coulthards modell i sin studie. Dessa studier har gjorts under lektioner där undervisningsspråket är elevernas förstaspråk. På basis av de första etablerade klassrumsstudierna har klassrummet beskrivits som en plats där läraren har auktoritet och kontroll över interaktionen, läraren talar 2/3 av tiden och eleverna beskrivs som deltagare utan inflytande i kommunikationen (Bellack m.fl. 1966; Einarsson & Hultman 1984). Södergård (2002) beskriver interaktionsmönstret även i ett språkbadsdaghem som tredelat. I sin studie koncentrerar hon sig på lärarens verbala kommunikativa åtgärder, som hon delar in i strategier före och efter ett barns yttrande. Södergårds analys visade att lärarens före-strategier starkt styr barnens yttrande på svenska. Däremot var lärarens efter-strategier enligt Södergård inte tillräckligt tydliga och konsekventa (jfr Fortune 2001). Södergård konstaterar att språkbad som undervisningsprogram är ett effektivt sätt för barn att tillägna sig ett språk. Hon tillägger dock att för att undervisning på ett andraspråk ska bli ännu effektivare borde lärare inte bara se till att bjuda på tillräcklig input utan även medvetet och konsekvent planera sin återkoppling på elevernas yttranden.

Som motreaktion till det på förhand kategoriserande sättet att analysera interaktion i klassrum inledde sociologen Hugh Mehan (1979) bland andra en induktiv forskningstradition där man intresserade sig för att betrakta interaktionen som ett socialt och kontextuellt fenomen. Mehan studerade interaktion i klassrum på ett mer etnografiskt sätt och han använde sig av både bild- och ljudinspelningar som material. Mehans största bidrag var att förhålla sig till klassrumsinteraktionen ur både ett lärar- och elevperspektiv. Mehan visar i sin studie att IRE-sekvenser inte kan ses som isolerade sekvenser utan som delar av en större helhet. Analysen av IRE-sekvenser

koncentrerar sig dock på s.k. kunskapsfrågor som läraren vet svaret på (en. *question with known answer*, se Macbeth 2003; en. *exam question*, se Searle 1969).

Sahlström sammanfattar att IRE-mönster allmänt anses vara en interaktionsmodell som lärare inte borde använda sig av på grund av att eleven tvingas ta en passiv roll som respondent utan möjligheter att påverka varken samtalet eller innehållet:

Det samhällsvetenskapliga argumentet för att intressera sig för den här frågan är motiverat (förutom att ett generellt pedagogiskt intresse för konstitutionspraktikers organisering) av den bild som ges i klassrumsforskningen av plenar- eller frontalundervisning som en fullständigt lärarstyrd aktivitet, där eleverna beskrivs som passiva offer för en dominerande lärare – med sitt huvudsakliga interaktionsalternativ begränsat till en kortfattad respons på en lärarinitiering, som i nästa lärartur skall komma att evalueras. (Sahlström 2004: 59.)

Sahlström kritiserar synsättet att elever skulle vara passiva offer. Han menar att man med hjälp av just mer etnografiskt inriktade och mikroanalytiska studier av IRE-sekvenser kan ge en annorlunda bild av vad som sker i ett klassrum. Klassrumsinteraktion är troligtvis inte så lärarcentrerad och lärardominerad som tidigare studier har beskrivit.

Sahlström redogör t.ex. för s.k. enkla och komplexa IRE-sekvenser. Den enkla typen av IRE-sekvens är den traditionella sekvenstypen som består av tre turer. De komplexa IRE-mönstren består av fler talturer än tre även om samtalet överordnat strävar efter de tre leden. De komplexa sekvenserna innehåller t.ex. i det ögonblicket nödvändiga sekvenser för att samtalet ska kunna föras vidare, reparationer och sekvensexpansioner som är delsekvenser inom IRE-sekvensen. Sahlström anser att IRE-mönstret fortfarande passar för beskrivning av klassrumssamtal, dock för undervisning i helklass. Blandlektioner och arbetslektioner kan inte enligt Sahlström beskrivas med IRE för att den traditionellt beskrivna dominerande lärarrollen, 2/3-regeln samt bilden av elever utan inflytande inte är de som karakteriserar bland- och arbetslektioner. (Sahlström 2004: 175ff.)

I de klassiska studierna samt även i senare utkomna studier i klassrum (t.ex. Sahlström 1999; 2004) benämns de tredelade sekvenserna som IRE-sekvenser där I står för initiativ, R för respons och E för evaluering. McHoul (1978) använder sig dock av benämningen QAC för de tredelade turerna, vilket står för fråga (en.

question), svar (en. *answer*) och kommentar (en. *comment*). Benämningen av tredjeledet är något olika i olika studier, Sinclair och Coulthard (1975) samt bl.a. Wells (1993; samt Nassaji & Wells 2000) använder sig av F vilket står för uppföljning (en. *feedback*), Mehan och Bellack m.fl. använder sig av *evaluating*. I en senare utkommen studie i institutionella samtal använder sig t.ex. Lehtinen (2002) av samma benämning som McHoul (1978). Lehtinen konstaterar att interaktionsmönstren i de tredelade sekvenserna är klassrumsliknande trots att studien inte är gjord i klassrum. För att markera tredjeledets funktion kommer jag i denna studie att använda mig av benämningen uppföljning (U) för att markera tredjeledets funktion (se även Liljestrand 2002).

Begreppen *initiative* och *response* är inte etablerade begrepp i samtalsanalytiska studier men de är frekvent använda (allmänt) i klassrumsstudier och därför har jag bestämt mig för att använda dem som överbegrepp och olika handlingar (såsom frågor och svar) i dessa positioner som underbegrepp (om begrepp se t.ex. Nuopponen 1994). Inom samtalsanalytiska studier har en av de vanligaste närhetsparstyperna formen fråga-svar där initiativet är en fråga och svaret en *response*. Bland samtalsanalytiska studier i klassrum kan dock t.ex. Sahlström (2004) nämnas som en forskare som använder sig av benämningen IRE (jfr t.ex. McHoul 1978).

Turer i initierande och responderande ställning är faktorer som skapar interaktionsmönster. Dessa interaktionsmönster ger olika möjligheter till att använda andraspråket i ett klassrum. I dialogiskt perspektiv redogör t.ex. Linell och Gustavsson (1987, samt Gustavsson 1988) för en interaktionsmodell, I-R, där varje *initiative* respektive *response* innehåller i olika grad en del av varandra. Därmed är ett *initiative* alltid till viss grad en *response* liksom en *response* alltid till viss grad är initierande. Genom den här modellen hävdar Linell och Gustavsson att samtalsdeltagarna, här både lärare och elever, anses vara aktiva aktörer i samtalet. Att vara aktiv aktör i ett samtal utesluter dock inte olika roller i klassrummet, t.ex. lärarens roll som i vissa sammanhang är mer ledande än i andra. Leiwo m.fl. (1987: 69) framhäver att jämfört med andra turer är initiativet i en särställning, speciellt i klassrum där interaktionen är asymmetrisk. Detta p.g.a. att den som påbörjar

samtalet, läraren, (verbalt) är den aktiva parten och den personen delar således ut rollerna i samtalet, eftersom det initierande draget bestämmer de följande turerna (speciellt om man utgår från för klassrum förutsedd struktur).

Interaktion i klassrum behandlas ur ett etnometodologiskt och samtalsanalytiskt perspektiv i bl.a. Markee (2000), Seedhouse (2004), Tainio (2007) och i *The Modern Language Journal* (2004). Inom perspektivet har Mehan (1979), Hellerman (2003; 2005), Margutti (2006), Mori (2002) och Niemelä (2006) studerat speciellt tredelade sekvenser. Tredelade sekvenser förekommer även i andra typer av samtal, såväl institutionella (för senare utkomna finska studier se t.ex. Lehtinen 2002; Lindholm 2003; Tykkyläinen 2005) som fria samtal (Heritage 1984). Andra studier inom perspektivet i andraspråkskontexter är av Kurhila (2003) samt i klassrum med flerspråkiga deltagare av Slotte-Lüttge (2005). En kortare samtalsanalytisk studie i språkbad har gjorts av Lehti-Eklund (2002) och i en kortfattad artikel av Savijärvi (2008).

De diskursanalytiska modellerna för att beskriva klassrumsinteraktion (Bellack m.fl. 1969; Sinclair & Coulthard 1975) har blivit utsatta för en del kritik (se t.ex. Seedhouse 2004: 58ff). Den kritik som har riktats mot de olika ståndpunkterna inom klassrumsforskningen kommer jag att presentera och diskutera i relation till det då relevanta fenomenet. En del av dessa berör t.ex. språkets relation till kontexten, betydelse i samtal, den hierarkiska synen på klassrumssamtal, betydelsen av simultana händelser och handlingar i samtal och förhållandet mellan form och funktion i samtal (Mehan 1979: 180).

Mehan (1979: 181) anser att tidigare forskningstraditioner, såsom fältobservationer och kvantitativa studier, antingen ger en alltför yttlig bild av händelser i klassrum eller isolerar händelser från varandra och således gör generaliseringar av klassrumssamtal på basis av alltför snäva resultat. Den allmänna och kanske även mest kända kritiken berör diskursanalysens sätt att se på deltagarnas bidrag som isolerade enheter av språkliga handlingar. De språkliga handlingarna betraktas ur ett form–funktion-perspektiv. Analyserna koncentrerar sig ofta på den grammatiska kategoriseringen

och därmed ligger inte interaktionens egentliga funktion i fokus (Linell 1998). Kategoriseringen ger följaktligen inte rum att ta i beaktande handlingarnas såväl icke- som extralingvala aspekter, inte heller handlingarnas förekomst i en viss situationell kontext. Dessutom tar analysmodellerna inte hänsyn till att klassrumssamtal med flera deltagare är så pass mångdimensionella att de inte går att beskriva med hjälp av minimala sekvenser i tal.

Att modellerna från den tidiga diskursanalytiska modellen inte räcker till för att beskriva interaktion i klassrum i ett vidare perspektiv, såsom man senare har strävat efter, har säkerligen även delvis med utvecklingen av klassrumstraditionen att göra (se vidare t.ex. Sahlström 1999: 65f). För att kunna säga något om skolan som verksamhet eller att utveckla den måste den studeras på ett induktivt sätt:

Det viktigaste argumentet för att studera interaktion i pedagogiska sammanhang är av principiell karaktär. Det bygger på utgångspunkten att det är nödvändigt att studera pedagogiska verksamheter "inifrån", på ett sätt som lyckas fånga deras karaktär på en konkret nivå. Detta gäller både om man avser att beskriva verksamheten i forskning, och om man är intresserad av att utveckla den, till exempel i form av lärarutbildning eller andra pedagogiska sammanhang. Utan insikt om pedagogiska verksamheters komplexitet blir det problematiskt att hantera dem på ett meningsfullt sätt. Tyvärr är det så att en hel del av det som idag sägs om pedagogiska verksamheter är förenklat och ytligt. (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 9.)

De ovan nämnda klassiska studierna är starkt lärarcentrerade. I studier gjorda t.ex. av Alton-Lee, Nuthall och Patrick (1993) samt Sahlström (1999) och Liljestränd (2002; Garpelin m.fl. 1995) beskrivs kommunikation och samtal på ett mer mångdimensionellt plan i de kontexter där samtalen förekommer och på så sätt ser man elever som medaktörer snarare än som respondenter. Man tar alltså mera hänsyn till samspelet mellan lärare och elever för en konstruerad klassrumsdiskurs. Sahlström (2004: 177) anser att elever snarare än lärare borde fokuseras i forskningen för att vi skall få insikt i hur lärande skapas. Sahlström menar konkret att man i större utsträckning borde se på elevinteraktion. I hans studier (Sahlström 1999; 2003; 2004) förekommer det aspekter av analysen där elever ännu mer har fokuserats i studier av samtal mellan lärare och elev(er). Dessa är aspekter som jag i denna studie i språkbad använder mig av, de presenteras i avsnitt 3.2.

2.2 Socialkonstruktionismen, etnometodologin och samtalsanalysen

2.2.1 Socialkonstruktionismen

Socialkonstruktionismen¹⁷ kan anses vara den grund på vilken denna avhandling står. Socialkonstruktionismen är en mikroteori inom sociologin, ett övergripande perspektiv för forskning inom olika områden som utgår från att kunskapsutveckling är ett resultat av en individs egen aktivitet i ett socialt sammanhang. Socialkonstruktionismen grundar sig på tanken om att verkligheten är en social konstruktion. Den samhälleliga verkligheten konstrueras genom olika sätt att använda språk i en kultur, olika sätt att uppfatta och forma sin sociala verklighet samt olika sätt att konstruera betydelser på basis av verklighetsuppfattningen. Människors upplevelser baserar sig på handlingar som är typiska i den kultur som de befinner sig i, upplevelserna är inte bara objektivt sanna utan upprätthålls av medlemmarna i den kulturen. Därmed är kunskap inte något som individen skapar, inte för-givet-tagen, utan individens kunskapsuppfattning är beroende av samfundet, dess sätt att använda språket och den upprätthålls genom sociala processer. Kunskap anses inom socialkonstruktionismen vara lokalt skapad, bundet till ett specifikt språk, begreppssystem och kultur. Kunskap har inte värde i sig, och bör inte evalueras enligt om den kan ge en sanningsenlig bild av verkligheten eller inte, utan som ett redskap med vilket man når mål som man uppfattar som viktiga. En individs kunskapsuppfattning anses inom socialkonstruktionismen, såsom i andra fenomenologiskt baserade ansatser¹⁸, vara subjektiv, vilket har betydelse för

¹⁷ För en ingående diskussion kring socialkonstruktionism se t.ex. Berger och Luckmann ([1966] 2000), Burr (1995) och Gergen (1999). En av de få, senaste utkomna studierna i Finland inom den socialkonstruktionistiska disciplinen som även berör tvåspråkighet är av Slotte-Lüttge (2005).

¹⁸ Socialkonstruktionismen betraktas tack vare Berger och Luckmanns (1966) verk som ett fenomenologiskt inriktat bidrag, dock allmänt betydelsefullt inom sociologin. Socialkonstruktionismen har dock sin grund även i andra discipliner, såsom den filosofiska kunskapsociologin, marxismen, Nietzsches filosofi och historismen (Berger & Luckmann 1966: 5ff.)

förståelsen av hur samhället konstrueras. (Burr 1995; Gergen 1999: 60; Puolimatka 2002: 68ff.)

Socialkonstruktionismen har kritiserats för sin syn på kunskap. Puolimatka (2002: 71) anser att om synen på kunskap tillämpas enligt socialkonstruktionismens grundantaganden så är den intressant lokalt, endast för socialkonstruktionisterna själva, eftersom kunskap endast kan konstrueras lokalt och kontextbundet i sin kultur. Därmed skulle den inte längre vara intressant för andra. Berger och Luckmann (1966: 30) anser dock inte att samhället endast består av individernas subjektiva uppfattningar utan att samhället även existerar som ett objektivet fenomen. Ett av grundantagandena är att kunskap konstrueras i en specifik kontext men de hävdar inte att den kunskapskonstruktion som även upprätthålls av ett samhälle som riktig skulle vara mer riktig eller verklig än kunskap i ett annat samhälle:

”The first and most fundamental rule is: Consider social facts as things.” And Weber observes: “Both for sociology in the present sense, and for history, the object of cognition is the subjective meaning-complex of action.” These two statements are not contradictory. Society does indeed possess objective facticity. And society is indeed built up by activity that expresses subjective meaning. And, incidentally, Durkheim knew the latter, just as Weber knew the former. It is precisely the dual character of society in terms of objective facticity *and* subjective meaning that makes its “reality *sui generis*,” to use another key term of Durkheim’s. The central question for sociological theory can then be put as follows: How is it possible that subjective meanings *become* objective facticities? Or, in terms appropriate to the afore-mentioned theoretical positions: How is it possible that human activity (*Handeln*) should produce a world of things (*choses*)? In other words, an adequate understanding of the “reality *sui generis*” if society requires an inquiry into the manner in which this reality is constructed. This inquiry, we maintain, is the task of sociology of knowledge. (Berger & Luckmann 1966: 18, hänvisningar borttagna.)

Kunskapssociologins uppgift är därmed att studera hur kunskap, samhället, social verklighet, människornas vardag, är konstruerade. Trots att individerna själva behandlar handlingsprinciper i sin sociala vardag som för givet tagna så ställer sig socialkonstruktionister¹⁹ kritiska till dem i sina analyser. Socialkonstruktionismen och socialkonstruktivismen används ibland synonymt (Bäck-Wiklund 1993: 76ff). På basis av den inriktning inom kunskapssociologin som jag här följer är socialkonstruktionismen enligt min syn inte samma sak som socialkonstruktivismen.

¹⁹ Berger och Luckmann (1966) anses vara ett av de grundläggande verk inom socialkonstruktionismen som har haft stor betydelse inom kunskapssociologin. Socialkonstruktionismen har dock utvecklats inom olika discipliner, inom socialpsykologin av Burr (2003), Gergen (1999) och Shotter (2002) samt inom den diskursiva socialpsykologin av Potter (1996).

Dessa synsätt tangerar till stora delar varandra men skiljer sig från varandra på en del centrala punkter. Socialkonstruktionismen anser att en individs kunskapsutveckling sker på basis av sociala förutsättningar medan socialkonstruktivismen ser på hurdana förutsättningar det sociala samfundet har för att utveckla kunskapskonstruktioner. Kunskap skapas enligt konstruktivisterna alltså hos individen där det sociala har en inverkan och är därmed *individens process*. För konstruktionisterna skapas kunskap i interaktionen som *en social och gemensam process*. (Gergen 1999: 60; Puolimatka 2002: 72f.)

Språk har inom socialkonstruktionismen en central roll, inte bara som ett redskap för tankeverksamheten utan som en förutsättning för all tankeverksamhet. Språk-användning är sociala handlingar med konsekvenser. Inom dessa sociala handlingar skapas betydelser. Min syn på kunskap, i detta sammanhang språkkunskap, baseras därmed på tron om att språkkunskaper utvecklas i ett socialt sammanhang, i interaktionen. De språkliga kunskaperna som man i skolan tillägnar sig baseras på den vardag, *att göra skola*, som man som lärare och elev upprätthåller och skapar i interaktionen med varandra. Med *att göra skola* syftar jag självfallet inte enbart på de sociala handlingar, det språk som man använder sig av och tillägnar sig i klassrummet utan även på den kultur man blir en del av i verksamheten. En del av undervisningen inom språkbadsprogrammet har man alltid strävat efter att förverkliga i det vardagliga livet, i den tvåspråkiga närmiljön. De språkliga färdigheter som man tillägnar sig i språkbadsprogrammet utvecklar därmed en bredare sociolingvistisk kompetens (jfr Buss 2002: 79) än vad interaktion enbart i klassrum skulle ge upphov till (se vidare diskussion Buss 2002). Genom kontakterna till närmiljön och strävan efter att ge rum åt kommunikation i klassrummen bjuder man på möjligheter att lära sig de underliggande normer som upprätthålls i skolan och närmiljön. Socialkonstruktionismen intresserar sig därmed för olika processer inom den interaktionistiska och sociala praxisen.

Gergens socialkonstruktionistiska syn på samfundets betydelse tangerar Sacks (om Sacks och den etnometodologiska samtalsanalysen se vidare nedan). Enligt Sacks (1995, vol 2: 169) är det lättare att tolka resultat om man är medlem i det samfund

som man studerar. Vad både Gergen och Sacks argumenterar för är att genom att vara delaktig i sin kulturella, historiska och sociala kontext har man en möjlighet att lära sig att tolka den, antingen som medlem eller som forskare.

2.2.2 Etnometodologin

Etnometodologin är en annan fenomenologiskt baserad inriktning inom sociologin som intresserar sig för frågor om människors handlande, intersubjektivitet och kunskapens sociala konstruktion (Heritage 1996 [1984]: 17f). Termen etnometodologi består av orden *etno*, som syftar på folk och *metodologi*, metodlära (en. *ethno-method-ology*) (Suoninen 2001: 365). Termen syftar därmed på forskning om människors vardagskunskap samt på de handlings- och tankesätt genom vilka människor visar hur de förstår sina levnadsvillkor i sin kultur, handlar i dem och påverkar dem. (Heritage 1996 [1984]: 17f.)

Centralt inom etnometodologin är att studera handlingar som deltagarna utför. Liksom Gergen inom socialkonstruktionismen utgår Harold Garfinkel (1967 via Heritage 1996 [1984]: 109) från att mänskligt handlande är organiserat och att det finns principer enligt vilka människor i sin kultur handlar i olika situationer. Etnometodologins syn på samhället tangerar socialkonstruktionismens, samhället består inte av stela och stabila strukturer utan av processer som människorna rutinaktigt upprätthåller. Dessa principer för handlande som människor rutinaktigt upprätthåller är oftast normala handlingssätt för deltagarna och därmed för-givet-tagna. Garfinkel menar att deltagare hela tiden använder sig av och litar på den etablerade organiseringen som grund för att skapa och initiera nya handlingar. (Heritage 1996 [1984]: 108f.) Deltagare både upprätthåller och utvecklar normalt handlande genom att iaktta, dra slutsatser och agera enligt olika normer och använder sig även av dessa normer när de ser, tolkar och sanktionerar avvikelser från dem.

Genom att det finns normer finns det sätt som gör handlingar och omständigheter rationella, avbildningsbara och förklaringsbara. Normer anses inte reglera handlingar på förhand utan handlingar konstrueras reflexivt på basis av dem och normerna konstruerar omständigheter för varje stund enligt hur de tillämpas. (Heritage 1996 [1984]: 112f). Garfinkels intresse för handlingarnas reflexivitet, förklaring (en. *account*), förklaringsbarhet och förklaringsansvar (en. *accountable, accountability*) är några av etnometodologins hörnstenar. Med förklaringsbarhet och förklaringsansvar menar Garfinkel att eftersom handlingssätt upprätthålls reflexivt som normenliga är de därmed rationellt förklaringsbara. Genom att man som medlem i sitt samfund ger förklaringar till varför man inte agerar enligt en norm (eller sanktionerar²⁰ en annan för att inte agera enligt en norm), deltar man i att upprätthålla de handlingar som i det samfundet anses vara normala handlingssätt.

Inom etnometodologin lägger man stor vikt vid betydelsens lokala, för varje stund framskridande definition i den sociala kontexten, samt betydelsens kontingenta karaktär. Garfinkel anser att social konstruktion av kunskap inte kan studeras oberoende av den (institutionella) kontext där den skapas och upprätthålls (Heritage 1996 [1984]: 16, 19). För att kunna förstå hur handlingar är organiserade måste man detaljerat studera deltagarnas uppvisade förståelse av den verklighet de befinner sig i. (Heritage 1996 [1984]: 108). Etnometodologin strävar efter att beskriva och tolka de principer som människor genom sitt handlande gör relevanta. Inom etnometodologin, liksom i socialkonstruktionismen, samt även i den samtalsanalys (en. *conversation analysis*, använder även förkortningen *CA*) som jag i denna studie använder koncentrerar man sig på frågan *hur* olika typer av handlingar kan avbildas och därmed är förklaringsbara. (ibid. 137f).

²⁰ Sanktionera i detta sammanhang bär inte en så stark och negativ laddning som det i andra sammanhang skulle kunna göra. Sanktionera ur ett etnometodologiskt synsätt handlar mer om markering för något oönskat (i handling) än om en bestraffning.

2.2.3 Samtalsanalysen

Den samtalsanalys (en. *Conversation Analysis*, som ofta kallas för CA) som jag i min studie är inspirerad av har en etnometodologisk grund. Den etnometodologiska samtalsanalysen studerar handlingar, vilken mening och form språket får i interaktionen, i den kontext som den talas och ageras fram. Det primära syftet är att avbilda de sätt och antagen med vilka deltagarna agerar och tolkar varandras handlingar (Heritage 1996 [1984]: 143–145, 236; Seedhouse 2004: 3ff.) CA är utvecklad och framförd av främst tre personer: Harvey Sacks, Emanuel Schegloff och Gail Jefferson (Londen 1989: 173f). Harvey Sacks, Garfinkels elev, är den som byggt upp grundstenarna inom samtalsanalysen. Den samtalsanalys som främst Sacks har utvecklat har sitt ursprung i USA. Undersökningarna gjordes i naturligt förekommande samtal mellan människor tillhörande medelklassen. Med tiden började man även studera samtal i andra kontexter än vardagssamtal, nämligen institutionella samtal²¹ (Drew & Heritage 1992: 19; Seedhouse 2004: 1), där deltagarna skapar sin identitet i interaktionen. Metoden utvecklades inom sociologin och har senare kommit in i t.ex. lingvistik. Samtalsanalysen har i samband med utvecklingen inom olika discipliner och tillämpningen på olika typer av material (vardagliga/institutionella) benämns olika. Därför omtalas CA t.ex. med konversationsanalys (enligt den ursprungliga *conversation analysis*, se t.ex. Steensig 2003), samtalsanalys (se t.ex. Norrby 1996) och tal-i-interaktion (en. *talk-in-interaction*, används t.ex. av Schegloff, se Sacks m.fl. 1974). Metoden har alltmer tillämpats även i andraspråkskontexter (se t.ex. Markee 2000; Seedhouse 2004). Vad samtalsanalysen har att ge en studie i ett andraspråksklassrum diskuteras i avsnitt 2.4.

²¹ Enligt Norrby (1996: 140) gör man ofta en skillnad mellan formella och vardagliga samtal när man analyserar samtal enligt samtalsanalysen. Eftersom jag utför min analys på samtal i klassrumssammanhang anser jag inte att samtalen tillhör varken den ena eller den andra kategorin Norrby presenterar. Dessutom tycker jag att det är lite vagt indelat av Norrby när hon jämför formellt samtal med vardagligt samtal. Självt anser jag att motsatsen till formell är informell, där vardagligt samtal är en typ av informellt samtal. Lehti-Eklund (2002: 71 f) anser att klassrumssamtal kan anses vara institutionella samtal eftersom de kan jämföras med t.ex. läkare-patientsamtal (jfr Lindholm 1999) och tutorsamtal (jfr Vehviläinen 2001) där expert och lekman fungerar som samtalspartner. Enligt detta synsätt representerar läraren då experten i klassrumssammanhang.

Det centrala i Sacks tankar är att ett samtal inte är ostrukturerat och kaotiskt talare emellan, utan strukturerad aktivitet ända in i minsta detalj. (Hakulinen 1997: 13f; Hutchby & Wooffitt 1998: 22.) Struktureringen, handlingar som människor utför är meningsfulla för dem och de utförs på ett sätt som för deltagarna har en naturlig organisering (Psathas 1995: 2). Samtalsanalysens intresse ligger i att finna de regler som producerar och konstruerar den naturliga organiseringen.

Olika bidrag som görs till samtalet är både kontextbundna samt kontextförnyande (uttrycket av Heritage 1996: 236f). Med detta menar man att talare både tolkar den föregående turen och lägger grund för nästa tur i sitt bidrag. Inom CA anser man att alla bidrag in i minsta detalj har en funktion, de kan inte anses vara utanför strukturen eller obetydliga för interaktionen, samt att de är producerade av deltagarna *in situ*, i en situation där och då, här och nu. (Psathas 1995: 2f.)

Sacks beskrev deltagandet och bidragen som en studie av hur man konstruerar sin identitet, t.ex. gör sig till lärare eller elev i samtalet. Dessa roller, menar Sacks, är inte givna utan de konstrueras tillsammans i interaktionen. (Sacks 1984: 413–429.) Inom de här rollerna kan man positionera sig som kunskapsinnehavare eller inte i förhållande till sin samtalspartner.

För att kunna utföra en samtalsanalytisk studie måste man söka efter regelbundenheter i materialet istället för att försöka tillämpa på förhand formulerade kategorier eller en metod direkt på materialet. Den enda riktiga typen av material är således inspelningar av naturligt förekommande samtal. Med den struktur som man avser att analysera menas en organisatorisk struktur, inte språklig eller grammatisk struktur. Inriktningen är att finna ofta förekommande mönster i interaktionen. Undersökningen av strukturerna görs kontextbundet, sådant som inte går att återfinna i kontexten analyseras inte, som t.ex. deltagarnas kulturella bakgrund, om det inte görs relevant av deltagarna. Den verktygslåda som man använder sig av för att analysera samtal presenteras och diskuteras i avsnitt 3.2 och 3.3.

2.3 Lärande och andraspråkstillägnande som förändrande deltagande

Det intresse som jag utgår från i min studie kan man alltså ur det socialkonstruktionistiska perspektivet beskriva dels som att kunskap skapas i interaktionen, dels som att en individs egen aktivitet i det sociala sammanhanget är av betydelse. Att visa på elevers språktillägnande eller lärande är alltså inte det övergripande syftet i denna avhandling trots att båda begreppen är närvarande när man gör en studie i ett undervisningssammanhang. Sett ur det konstruktionistiska perspektivet har lärande och språktillägnande mer med elevernas deltagande och användning av språk att göra än med att uppnå uppställda mål i en läroplan. Lärande och språktillägnande handlar i denna studie alltså inte om *vad* eleverna lär eller tillägnar sig utan om *hur* de genom sitt deltagande har möjligheter till det.

Synen på lärande²² (och språktillägnande) i detta sammanhang kan beskrivas som en process av individers *förändrande deltagande* (en. *changing participation*) i en kulturell kontext. Beskrivningen utgår från en förståelse av att en individs utveckling är skapad av och i sig skapar sociala och kulturhistoriska praktiker. (Lave 1993: 6; Rogoff 2003: 52.) Trots att man kan hävda att man kan urskilja en liknande dubbelriktad rörelse mellan individ och sammanhang i denna definition som inom socialkonstruktionismen, så är förhållandet något starkare inom socialkonstruktionismen. Den syn som jag har baserar sig på Lave (1993), Lave & Wenger (1991), Rogoff (2003) och även Säljö (2000). De har utvecklat synen på lärande som kan sammanfattas i begrepp som socialt, situerat och som en process av förändrande deltagande, utgående från den sociokulturella teori som är utvecklad på basis av Vygotskij. Trots likheter med den vygotskianska synen, finns det även skillnader i viss mån. För att gå in på begreppen vill jag först presentera den vygotskianska,

²² Donato (2000) diskuterar i sin artikel användningen av termen i detta sammanhang där man ofta talar om lärande men även menar andraspråkstillägnande.

sociokulturella synen på lärande²³. Begreppet förändrande deltagande är mitt eget så till vida att med *förändrande* vill jag markera dynamiken i definitionen (jfr en *changing*), att lärande är en fortlöpande process²⁴. I andra studier skrivna på svenska används lärande som förändrat deltagande, vilket kan anses vara en avslutad process (se t.ex. Ahlberg 2004; Heikkilä 2006; Slotte-Lüttge 2005 och Säljö 2005). Förståelsen av lärande som förändrande deltagande är dock densamma i min och de ovan nämnda verken.

Påpekas ska att den nedan presenterade tolkningen av Vygotskij bara är en av många. Veresov (1998) påpekar i sin doktorsavhandling om tolkningen av Vygotskij att de tolkningar som har gjorts, via översättningar, inte alltid kan anses vara adekvata. Den syn som utifrån tolkningen av Vygotskij presenteras här kan dock anses vara accepterad. Vygotskijs teori framhäver lärandets kommunikativa och sociohistoriska perspektiv (se t.ex. Säljö 2000). Vygotskijs bidrag som grund för utveckling inom den sociokulturella traditionen handlar om förhållandet mellan språk och utveckling av tänkande och lärande, där människor ses som deltagare i social interaktion. (Säljö 2000: 104). Centralt i Vygotskijs teori är *förändring*, ett begrepp som även senare har kommit att vara centralt (för t.ex. Lave och Rogoff) och som i detta sammanhang är centralt (se vidare nedan). Vygotskij menar att vi ständigt befinner oss i ett tillstånd av förändring. På basis av begreppet förändring utvecklade han förståelsen om *den (närmaste) utvecklingszonen*²⁵ (en. *zone of proximal development*, ZPD). Begreppet innebär att enligt Vygotskij att barn förflyttar sig från vad de kan prestera, s.k. *redan uppnådd kompetens*, mot en *framtida kompetens* genom assistans av någon som har högre kompetens än barnet: en vuxen eller ett annat barn. Utvecklingszonen är alltså den zon som finns mellan vad ett barn redan kan och vad det är på väg mot. Lärande sker som en överföringsprocess där språket är något som först förekommer mellan

²³ Vygotskijs syn brukar kallas sociokulturell, för att han ser omgivningen som avgörande för individens utveckling. Ibland kallas inriktningen även för den kulturhistoriska skolan. (Se t.ex. Säljö 2000.)

²⁴ Diskussionen om termen väcktes vid ett högre seminarium vid Vasa universitet. Tack för de kommentarer som ledde till denna förståelse och användning av termen.

²⁵ Följer här Säljös (2005: 121) översättning av begreppet.

människor, på det sociala planet, därefter finns det inom barnet, på det psykologiska planet. Detta kallade Vygotskij för internalisering.

Både Rogoff (1990: 194f) och Säljö (2000: 150) påpekar att det finns en inkonsekvens i Vygotskijs syn på en individs kunskapsutveckling som först socialt och sedan mentalt. Internalisering som process är problematisk om man utgår från att det primärt är internt eller individuellt handlande (Rogoff 1990: 195). Istället ska man se det som tillägnande, Rogoff (och även Säljö 2000) hänvisar till den process med vilken individer förändrar sin förståelse när de aktivt deltar i en aktivitet:

If, as I suggest, individuals are seen as appropriating some aspects of activity in which they are already engaged as participants and active observers, (...), then what is practiced in social interaction is never on the outside of a barrier, and there is no need for a separate process of internalization. (Rogoff 1990: 195.)

Rogoffs definition har enligt min mening även beröringspunkter med den syn som inom andraspråkstillägnande har framförts av Krashen (1982), om skillnaderna mellan informellt tillägnande genom att vistas i en språkmiljö och formell inläring av språk²⁶. Säljö kritiserar att Vygotskijs syn riskerar att vara något dualistisk, en utgångspunkt som den sociokulturella ansatsen inte representerar. Utgångspunkten bör vara att lärandet är situerat i sociala praktiker snarare än en intern process. (Säljö 2000: 104ff; 150.)

Lave (1991: 64) poängterar att lärande inte enbart är subjektivt, dock inte enbart socialt heller. Det sker inte heller separat från den sociala värld som det är en del av. Lärande är således ett socialt fenomen, något som formas i den värld som vi upplever och agerar i. I början är deltagande i den sociala praktiken perifert, dock legitimerat, för att i processen uppnå fullt deltagande i sammanhanget. Lave vill att man ska se på lärande som en process för hur man blir medlem i en ihållande praktik i ett samhälle. Inläraren kan beskrivas som en lärling i en social praktik. (Lave 1991: 64f.) Även Rogoff (1990) beskriver lärande som ett lärlingskap. Centralt enligt Rogoff (1990: 65) är s.k. guidat deltagande (en. *guided participation*), vilket innebär att inlärare aktivt observerar och deltar i en organiserad kulturell aktivitet där deltagandet sker

²⁶ Märkas ska dock att Krashen representerar den kognitivt inriktade forskningen inom andraspråkstillägnande och kan av den anledningen inte jämföras parallellt med t.ex. Rogoff

med guidning av andra. I guidningen i en specifik aktivitet finns det både implicita och explicita inlärningsmöjligheter. I Rogoffs syn ger guidat deltagande möjligheter för inlärare att bygga ny kunskap på gammalt för att de ska kunna lösa problem. Rogoffs framhävande av guidat deltagande liknar Vygotskijs syn som poängterar relationer, speciellt med föräldrar, lärare och andra förebilder, för att utveckling ska kunna ske.

Lärande definieras både av Lave (1993: 6) och av Rogoff (2003: 52) som en process av ett förändrande deltagande. Det förändrande deltagandet sker i ett specifikt (socio)kulturellt sammanhang. För Rogoff (2003) är lärande dock en längre kulturell och historisk process än för Lave. Lave ser sammanhang för lärande som tudelat, dels som en global kontext för lärande, alltså det sociokulturella, historiska sammanhanget, dels som en lokal kontext, situationellt där aktiviteterna fungerar som egna kontexter (se även MacDermott 1993). För Lave och Chaiklin (1993: 3ff) väcktes allmänt frågan om ett "kontextproblem" i studier i socialt situerade aktiviteter. Vad Lave menar är att kontext verkade tas för givet i de studier som ville visa hur den sociala världen formas. Men för att kunna säga någonting om relationerna mellan människors handlande och den sociala världen måste man rikta uppmärksamheten mot både kontext och lärande:

If context is viewed as a social world constituted in relation with persons acting, both context and activity seem inescapably flexible and changing. And thus characterized, changing participation and understanding in practice – the problem of learning – cannot help but become central as well. (Lave 1993: 5.)

Lave (1993) samt Lave och Wenger (1991) ville, till skillnad från Rogoff (1990), explicit ta avstånd från skolan i sina studier. Lave (1993: 5) konstaterar att det är svårt när man studerar vardagsaktiviteter att undvika att lärande är allestädes närvarande trots att det inte igenkänns som det.

Lave (1991), som en av dem som introducerat begreppen situerat och socialt, diskuterar sin syn på lärande, inte språktillägnande. Den syn som Lave har passerat dock in även som syn på språktillägnande, trots att den inte är en del av huvudriktningen inom andraspråkstillägnande. Alltmer har man dock inom andraspråkstillägnande accepterat att olika typer av lärande, generellt uttryckt

kognition, har med social interaktion att göra. Det kan ändå vara svårt att peka ut vilket bidrag interaktion har för lärande. Samtalsanalysen och sociokulturellt och sociokognitionellt inriktade studier har dock visat att interaktion inte är något som finns som en bakgrundsfaktor i lärande utan snarare att det är en del av faktorerna för lärande. (Mondada & Doehler 2004: 501f.) Lärande är inrotat i inlärarens deltagande i en social praktik och fortlöpande tillämpande av händelser och aktiviteter som utgörs i samtalet. Situerat lärande ger möjligheter till att på ett nytt sätt studera vad en inlärare gör när han eller hon är delaktig i en aktivitet eller uppgift i en specifik socio-institutionell kontext. (Mondada & Doehler 2004: 501f.)

Lärande är tillägnande av kunskap. Vad denna kunskap är kan kallas för *lärandets objekt*. Elever kan antas uppleva lärandets objekt som ett speciellt innehåll, men i klassrum är det även det (önskade) handlandet som man som deltagare tillägnar sig. Lärare strävar efter att eleverna ska uppnå lärandets objekt både i form av vad och hur. Hur medvetet eller utarbetat lärarens objekt för lärande än är betyder det inte att det i interaktionen blir tydligt och att det skulle vara detsamma lärandets objekt för eleverna. Lärande är därmed tillägnad kunskap av någonting i en process, i interaktionen. (Marton, Runesson & Tsui 2004: 4–5.) Kortfattat kan man säga att lärande inte enbart syftar på ett innehåll i skolan utan också på de roller som man i det sociala sammanhanget lär sig att representera, samt att en individ lär sig i ett visst sammanhang att bli en del av gemenskapen, genom att agera och reagera i den på basis av sitt och andras deltagande. (Lave & Wenger 1991: 113–114.)

Vad Lave (1993); Lave & Wenger (1991) samt Rogoff (1990; 2003) argumenterar för är att för att förstå lärande måste man ha en förståelse av deltagande i interaktion. Dessa studier har dock inte sett på interaktion på en tur-för-tur-basis med fokus på detaljer i interaktionen (Martin 2004: 58). Martin (2004: 58, 180) framhäver att det finns ett behov av att med hjälp av mikroanalytiska studier detaljerat analysera hur deltagande är organiserat för att man ska kunna förstå lärande som förändrande deltagande i interaktion. Genom att studera deltagarnas bidrag tur för tur, kan man komma åt vad deltagarna uppvisar som lärandets objekt i en viss situation. Brouwer (2003, i en kortfattad artikel), Martin (2004) och Slotte–Lüttge (2005) är några av de

nyss utkomna studierna där man explicit har lyft fram frågan om mikroanalytiska studier för insikter i lärande som förändrande deltagande. Brouwer (2003: 534) konstaterar att om man vill diskutera vilka möjligheter interaktion, speciellt den typen som koncentrerar sig på språkliga former, ger för möjligheter till lärande är samtalsanalysen den metod med vilken man kan diskutera om och under vilka omständigheter interaktionssekvenser kan ses som möjligheter för lärande.

Med utgångspunkter i att interaktion konstrueras tillsammans i situerade, sociala sammanhang och att lärande kan definieras som en process av förändrande deltagande är det i detta sammanhang tydligt att *språket* (både det verbala och icke-verbala) har en central roll. I ett språkbadsklassrum handlar det inte bara om att uppnå de mål som har ställts för vissa ämnen utan även de mål som ställs för språktillägnet. Därtill handlar lärande i ett klassrum mycket om att med hjälp av språket lära sig de olika roller som man skapar i interaktion med varandra.

Interaktion (och språkanvändning) i vid bemärkelse är inom olika inriktningar i andraspråkstillägnande den primära källan till att studera språktillägnande och lärande. Men om man ska diskutera om och under vilka omständigheter man kan hävda att det i interaktionen finns möjligheter för lärande, ska man fundera på vilka de fenomenen i interaktionen är som indikerar att det finns dessa möjligheter (Brouwer 2003: 535). Brouwer påpekar dock att de sekvenser där deltagare fokuserar på en språklig form kan likna varandra, men de kan även ha väldigt olika funktioner. I samtalsanalytiska studier är reparationer ett sätt att avgränsa sekvenser som explicit behandlar språket, problem i tal, hörsel eller produktion (se vidare 3.2.2).

Slotte-Lüttge (2005) granskar i sin avhandling hur lärare och elever behandlar tvåspråkighet i en enspråkig klassrumsdiskurs. Studien är ett exempel på hur man studerar förändrande deltagande i den lokala kontexten. Den enspråkiga klassrumsdiskursen visar sig vara en norm, något som eleverna är aktiva att konstruera. Tvåspråkigheten ger möjligheter till men medför även vissa begränsningar för lärande. Martins (2004) avhandling om interaktion mellan en fysioterapeut och en patient är ett arbete där lärande som förändrande deltagande studeras globalt. Martins

analyser visar hur behandlingen av att genomföra vissa rörelser ändras under en längre tidsperiod. I början både initierar och genomför terapeuten rörelserna som innehåller problem. Utvecklingen går stegvis i en riktning mot att patienten till slut lär sig både att initiera och att genomföra rörelserna. Både Slotte-Lüttges och Martins studier berör det samtalsanalytiska begreppet reparation. Slotte-Lüttges avhandling, därtill t.ex. Brouwers (2003) artikel använder reparationer²⁷ som ett verktyg att komma åt frågan om möjligheter till lärande i samtal, i interaktion.

I detta sammanhang vill jag dock påpeka att till skillnad från de tidigare nämnda studierna ligger grundtankarna i språkbadsprogrammet i att man genom att använda andraspråket som medel tillägnar sig det. Det vill säga att språkanvändningen ger möjligheten i sig. Som jag dock har visat och diskuterat så ligger mitt intresse i att induktivt studera interaktion i helklass för att ta fasta på hur lärande (och språktillägnande) sker som ett förändrande deltagande. Mitt intresse ligger därtill inte endast i de språkrelaterade, utan även i de ämnes- och diskursrelaterade sekvenserna i interaktionen.

För att diskutera möjligheter till lärande kommer jag därtill att följa det arbete som Goodwin (2000a; 2000b) har gjort gällande icke-verbala handlingar som deltagare använder sig av för att visa sitt deltagande och icke-deltagande, speciellt i turtagningen. I klassrumsdiskursen kan turtagning ses som ett samtalstypiskt fenomen genom vilket man bygger olika möjligheter för deltagande i interaktion och därmed möjligheter för lärande. En utgångspunkt för att ta fasta på möjligheter till lärande kan dock summeras: en (annan) deltagare inbjuds till konstrueringen av lärandet (eller möjligheten) där den ena deltagaren är novis och den andra expert²⁸ (jfr Brouwer 2003: 542).

²⁷ I viss mån kan man säga att studier inom andraspråkstillägnande behandlar det som inom CA kallas för reparationer som kommunikationsstrategier.

²⁸ I mitt material handlar det om interaktion mellan elev och lärare. Novis kontra expert behöver dock inte nödvändigtvis betyda en relation där den ena är elev och den andra lärare, eller att den ena är andraspråkstalare och den andra modersmålstalare, utan som jag tidigare konstaterade handlar det enligt den sociokulturella synen snarare om att en är, språkligt eller ämnesmässigt, på en mer avancerad nivå än den andra.

Martin (2004: 22) hävdar att för att kunna säga någonting om hur förändring i lärande visar sig så ska det studeras över tid. Trots att jag i min studie inte har ett intresse av att studera lärande i form av *vad* så vill jag ändå hävda att det är av stor betydelse för att beskriva deltagandets *hur* för möjligheterna till (eller begränsningarna av) lärande och språktillägnande under ett tema, både lokalt och globalt.

2.4 Vad kan samtalsanalysen ge en studie i språkbad?

I de tidigare avsnitten i detta kapitel har jag placerat in mig inom ett socialkonstruktionistiskt och etnometodologiskt perspektiv. Därför kommer jag inte att djupgående gå in i den traditionella, kognitivt inriktade forskningen inom andraspråkstillägnande i klassrum (en. *second language acquisition, SLA*)²⁹. Jag kommer dock i min analys att nämna forskning inom SLA vid sådana analyskategorier där jag anser att det är av betydelse. I det följande kommer jag dock, såsom det har blivit tydligt i detta kapitel, att visa på skillnader i synsätten mellan det som denna studie representerar och de rådande inom SLA.

Orsaken till att socialkonstruktionismen ses som ett övergripande perspektiv snarare än en teoretisk ansats är att det är en ansats som diskuterar djupgående frågor kring verkligheten. Socialkonstruktionismen faller enligt Heiskala (1994: 147) t.o.m. mellan olika vetenskaper. För fenomenologer är den för sociologisk, för sociologerna för fenomenologisk. Socialkonstruktionismen, och kunskapssociologin, definieras av Berger och Luckmann (1966) på en mycket generell nivå och den ger inte några egentliga verktyg för hur kunskapskonstruktion kan analyseras. Socialkonstruktionismen ger min studie i ett institutionellt sammanhang möjligheten att reflektera över klassrumsinteraktionen i ett så väl mer övergripande (ett tema som helhet) som ett lokalt perspektiv. Eftersom socialkonstruktionismen koncentrerar sig på att lärare respektive elev görs till det i den lokala konstruktionen kan man som forskare

²⁹ För en översikt se t.ex. Boxer och Cohen (2004), Ellis (1997; 1999).

reflektera över vilken inverkan man har som deltagare i den situationen, dels som konkret deltagare, dels som forskare som tolkar vad det är som sker. Som jag tidigare nämnde, så har jag som forskare i uppgift att tolka den verklighet, den kultur, som jag är delaktig i.

Etnometodologin i sin tur ger konkreta verktyg till hur den sociala organisering som är i fokus kan analyseras. För en studie i klassrum ger etnometodologin många bra och centrala begrepp att utgå ifrån (se avsnitt 2.2.2). Den dokumentära tolkningsmetoden framkommer starkt i de situationer som jag i denna studie kommer att avbilda: de interaktionsmönster som beskriver interaktion i helklass, då lärare och elev(er) interagerar med varandra. Det som sker i den här typen av kommunikationssituation tolkas av deltagarna på basis av deras tidigare upplevelser och modeller, t.ex. att eleven lär sig känna igen vilken typ av situation läraren initierar när hon börjar ställa kunskapsfrågor (oftast då läxförhör).

Samtalsanalysen grundar sig i etnometodologin. Det är klart att etnometodologin och samtalsanalysen har (djupa) beröringspunkter med varandra, å ena sidan står samtalsanalysen på vissa punkter självständigt utan etnometodologin. Clayman & Maynard (1995: 1ff) påpekar att ansatserna skiljer sig från varandra för att Sacks var mycket inspirerad av inte bara Garfinkel utan även andra som påverkade hans syn: Goffman, Wittgenstein och Chomsky för att nämna några. Det är trots allt så att utan etnometodologin riskerar CA att komma in på spår som inte har sina rötter i det att deltagarna formar aktiviteter fortlöpande. Å andra sidan är CA den analytiska apparaturen med vilken etnometodologin kan utvecklas. (Clayman & Heritage 1995: 28.)

Sedan 1990-talet har intresset för sambandet mellan interaktion i en specifik (sociokulturell) kontext och andraspråkstillägnande vuxit och explicit lyfts fram och den traditionella synen på tillägnande har kompletterats och kritiserats med ett alternativt synsätt. Trots att denna diskussion väcktes redan tidigare, t.o.m. tidigare än vad Halliday (1978: 8) efterfrågar:

the 1970s would show a change of emphasis from the purely physical environment to the *social environment* (min kursivering)

så har främst Firth och Wagners artikel (1997) väckt denna debatt³⁰.

Firth & Wagners främsta kritik är att andraspråksforskningen alltför länge, alltför kraftigt har varit kognitivt inriktad och de sociala och kontextuella aspekterna har varit för lite i fokus. Genom att få en ny förståelse inom andraspråksforskningen skulle det finnas möjligheter att förstora de ontologiska och empiriska parametrarna inom området. En mer emisk, t.ex. deltagarinriktad, syn i fråga om de centrala begreppen skulle ge en rikare grund för att beskriva andraspråkstillägnande som process. Denna syn skiftar fokus från individen som icke-infödd talare/inlärare mot deltagare som språkanvändare i social interaktion. (Firth & Wagner 1997: 286.) Kasper (1997: 310, se även Long 1997: 318) påminner dock om att trots att det finns mycket av intresse för utveckling av SLA-traditionen så säger Firth & Wagner (1997) väldigt lite om *tillägnande*, vilket enligt Kasper är av vikt inom ett område som explicit ska säga någonting om lärande. Kasper påpekar även att Firth och Wagner egentligen inte säger hur diskurs kan inkluderas i andraspråkstillägnande. Med det syfte som jag har ställt för denna studie är frågan om *tillägnande* dock inte i fokus. Seedhouse (2004: 236) påpekar också i sin diskussion att området SLA är brett och det är endast vid studier i muntlig språkanvändning som CA kan tillföra forskningen i SLA något, både inom och utanför klassrum.

Vad Firth och Wagner (1997) efterfrågar är t.ex. större intresse för olika sociala dimensioner (se även Markee 2000) samt det emiska perspektivet inom samtalsanalysen. Dessa aspekter är centrala för min studie. För att kunna säga någonting om möjligheterna till och begränsningarna av muntlig andraspråksanvändning så är det väsentligt att se på vad deltagarna gör i interaktionen. Det emiska deltagarperspektivet handlar om att se på vad deltagarna uppvisar som relevant i interaktionen. Det handlar mycket om att inte ta tudelningen lärare och elev

³⁰ För en diskussion om den debatt som Firth och Wagner (1997) har väckt se t.ex. Seedhouse (2004: 236ff). Slotte-Lüttge (2005: 57ff) redogör grundligt också för den debatt som initierades kring andraspråksforskning ur det etnometodologiska och samtalsanalytiska perspektivet som Firth och Wagner (1997) representerar.

för given, utan att se på vad det är deltagarna gör, vad det är som de uppvisar som relevant, hur görs de i olika situationer till lärare resp. elev och är asymmetrin alltid så tydlig? Firth och Wagner (1997: 294) påpekar att vi i interaktionen inte utgår från om vi är infödda talare (en. *native speaker*, NS) eller icke-infödda talare (en. *nonnative speaker*, NNS) utan från om vi kan vara delaktiga i en viss social, möjligen institutionell, kontext och göra oss förstådda. Och som deltagare bygger vi upp vissa roller som har betydelse för t.ex. vilka möjligheter vi har till interaktion och hur den begränsas. Som forskare bör vi även se på våra data på det sättet och sålunda få insikt i hur detta i sin tur påverkar tillägnande och lärande. Genom att intressera sig för frågor som fokuserar deltagarperspektiv, det sociala samt det kontextuella som skapas i interaktionen närmar man sig den socialkonstruktionistiska (och sociokulturella) synen på interaktion. Genom det emiska perspektivet kan jag alltså se hur lärare och elever förhåller sig till varandra, att de har olika roller, hur de konstruerar turtagning, samspelet mellan lärarens frågor och elevers svar, vad läraren uppvisar som mål och hur eleverna visar sin tolkning av lärarens mål.

3 FÄLTET OCH MATERIALET I FÖRHÅLLANDE TILL DEN ANALYTISKA PRAXISEN

3.1 De initiala faserna i det analytiska arbetet

3.1.1 Tillträde till och arbetet i språkbadsklassen

På basis av min frågeställning kommer jag i detta avsnitt att diskutera datainsamlingen i förhållande till de metodval jag har gjort. När jag samlade in mitt material visste jag ännu inte vilken metodisk ansats jag skulle basera min studie på. Nu kan jag dock konstatera att de val jag gjorde vid insamlingen medförde att materialet både till omfång och kvalitet är användbart, dock även begränsat. Inom språkbadsprojektet har man tidigare studerat interaktion mellan lärare och elever främst på daghemsnivå (se t.ex. Mård 2002; Södergård 2002). Studier gjorda inom flerspråkighet vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet har hela tiden varit starkt etnografiskt inriktade. Man måste som forskare känna till barnen och miljön väl, vilket innebär att man ägnar mycket tid åt att delta i den grupp man studerar för att kunna avbilda vardagen. (Laurén 1999: 94.) Metodvalen i de tidigare studier som har gjorts vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet har dock inte varit de samma som mina, vilket har gjort att jag i min avhandling vill bidra med att öka förståelsen för hur val vid tillträde och fältarbete påverkar det slutliga resultatet av en studie som denna. Heikkilä och Sahlström (2003: 24–41) diskuterar behovet av mer utrymme för beskrivning av fältarbete för att på så sätt öka förståelsen för studiens slutliga resultat. Samma behov beskrevs redan på 1970- och 1980-talet av bl.a. Corsaro (1981: 118).

Corsaro (1981: 117 ff) beskriver tillträde till fältet och datainsamlingen som en del av den analytiska praxisen, som en initial fas i det analytiska arbetet, en fas som

påverkar det slutliga resultatet av arbetet. Trots noggrann planering och deltagande i klassrummet innan själva inspelningen finns det faktorer som påverkar resultatet av inspelningen. Sådana faktorer är t.ex. samtal med och tillstånd från personalen samt föräldrarna, elevernas reaktioner på forskaren och utrustningen samt forskarens deltagande i klassrummet som deltagare eller observatör. Den första faktorn man alltså möter är de s.k. grindvakterna (en. *gatekeepers*), de olika personerna som påverkar möjligheten att få tillgång till fältet (Corsaro 1981: 119).

Språkbadsprojektet har sedan det startades 1987 haft nära samarbete med de involverade daghem och skolor där programmet inleddes. Detta samarbete har sin grund i behovet av samspel mellan teori och praktik. Därmed har detta samarbete varit viktigt för att hjälpa lärare i deras arbete och för oss forskare för att utveckla programmet. (Skolstyrelsen 8.6.1988; Laurén 1999: 86 ff.) I och med att språkbadsprojektet har haft detta etablerade samarbete med de involverade daghemmen och skolorna var det relativt lätt för mig att ta kontakt med skolan. I början av läsåret tog jag först kontakt med de lärare som hade undervisning på svenska i åk 6 samt med skolans rektor. Intresset för den klass som valdes till undersökningen motiverades främst genom årskurs men även undervisningssätt. Tidigare forskning som har gjorts vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet har huvudsakligen koncentrerat studierna på de första åren i språkbad samt på elevernas produktiva färdigheter i andraspråket (Ollila 2003). Dessutom hade jag som mål att elevernas andraspråk ska ha utvecklats till en nivå där de kan använda språket mångsidigt i olika sammanhang. Att välja en klass från högre årskurs än åk 6 var inte möjligt på grund av att antalet timmar inlärarna har på svenska fr.o.m. åk 7 har koncentrerats på ämnen såsom musik, bildkonst och gymnastik. Att studera interaktion i dessa ämnen hade varit svårare med tanke på den tekniska utrustningen trots att språktillägnet har konstaterats vara speciellt effektivt inom de här typerna av ämnen. Därför blev det slutliga valet för studien åk 6. I samband med diskussionen och tillstånd från de berörda lärarna³¹ lovade jag att jag skulle dela med mig av de delresultat jag presenterar under arbetets gång i form av t.ex. konferensföredrag och

³¹ Inspelad 6.9.2002 med hjälp av en diktafon (SONY TCM-20DV).

artiklar. Även Corsaro (1981: 123) konstaterar att parterna uppskattar kontakten med varandra och att dela med sig av projektet med dem. De uppskattar arbetet om de känner att studien även gagnar dem.

Efter samtal med lärarna tog jag per brev kontakt med elevernas föräldrar för att få forskningstillstånd även av dem. Alla föräldrar gav sitt tillstånd. Därmed var den tänkta målgruppen för min studie två språkbadsklasser i åk 6. Klasserna består av en lärare och 23 respektive 22 elever. Eleverna har påbörjat språkbadet i svenska det året de fyllde fem år. Lärarna är erfarna språkbadslärare, utbildade till klasslärare och har dessutom deltagit i fortbildning inom språkbad och flerspråkighet (40 studieveckor). Av hänsyn till lärarnas och elevernas integritet preciseras inte bakgrundsuppgifterna eller samband mellan klass och lärare närmare än så här.

Redan i början av fältarbetet blev det klart för mig att syftet med avhandlingen ställde stora krav på bild- och ljudkvaliteten av videoinspelningarna. Videoinspelningar såsom mina är dock endast representanter för den verklighet som jag har för avsikt att beskriva.

På samma sätt som barnens vardag i förskola och skola är en del av vad som skapar deras liv, så är inspelningsarbetet en del av det som gör forskning. (Heikkilä och Sahlström 2003: 24).

Lindblad och Sahlström (2001: 6) betonar att det krävs god inspelningsutrustning för att via inspelning av interaktion kunna ta ställning till den mångdimensionalitet som förekommer i klassrum. Häggblom, Melander och Sahlström (2003: 192–208) konstaterar dock i sin beskrivning av fältarbetet i det s.k. FISK-projektet att även begränsad utrustning ger möjligheter till analys. Jag gjorde under hösten 2002 en pilotundersökning, en inspelning på ett tema, Tema Asien, i båda klassrummen. Dessa teman varade ca 10 undervisningslektioner var. Inspelningen genomfördes med hjälp av en digital videokamera (DCR-TRV17E) samt en mikrofon (den på videokameran).

När jag efter inspelningen började transkribera märkte jag att det fanns ett behov av bättre ljudkvalitet. Dessutom var det stora skillnader mellan inspelningarnas

ljudkvalitet i de olika klasserna. Insamlingen av material för analys hade sitt ursprung i målet att göra en tidsstudie i ett klassrum. För att ge en så rättvis bild som möjligt av arbetssätt, tidsfördelning och samtal i ett språkbadsklassrum, utan att försöka se på det som representativt för språkbadsundervisning, gjorde jag valet att analysera ytterligare en temahelhet, Tema Dagstidningen. Jag gjorde valet av temahelhet tillsammans med läraren. Valet baserade sig främst på att det genomfördes helt i klassrummet (oftast har temahelheterna inslag av besök i närmiljön såsom t.ex. bibliotek, dataklass osv). Närmiljön i detta tema är givetvis dagstidningen Vasabladet som kunde bearbetas i klassrummet. Dessutom ger alla situationer i språkbad upphov till språktillägnande (Södergård 2002: 56). Undervisning på svenska ges ofta i form av temaundervisning. Undervisningen på svenska i åk 6 omfattar 11 timmar per vecka. Av de timmarna ägnas fyra timmar till matematik och en timme är en klasslärartimme. Därmed har eleverna sammanlagt sex timmar per vecka för läsåmnen som genomförs i form av s.k. temaundervisning (se vidare 1.2). En anledning till varför jag valde ett tema som helhet för mina observationer är att jag vill beskriva en helhet där man använder sig av olika arbetssätt samt erbjuder möjligheter för eleverna att på olika sätt använda och utveckla sitt andraspråk (kommunikation i mindre och större grupper, genomföra uppgifter enskilt och i grupper, hålla föredrag o.s.v.). Att beskriva ett tema ger en bild av hur man i språkbad inleder, bearbetar och avslutar en helhet (jfr Mehan 1979: 36). För det andra har jag som syfte att studera interaktion i ett klassrum: vilka möjligheter eleverna i verkligheten har att använda andraspråket, hur de gör det och vilka konsekvenser möjligheterna och den faktiska användningen har för andraspråksutvecklingen. För att redogöra för detta anser jag att det är av vikt att beskriva de olika delarna av en helhet som ingår i temat. Tema Dagstidningen behandlades under en tvåveckors period, sammanlagt under 10 undervisningslektioner. Sex av tio lektioner var s.k. enkellektioner (å 45 min) och två lektioner s.k. dubbellektioner (å 90 min). I detta skede hade jag beslutat mig för att göra endast en inspelning i den ena klassen, i den där ljudkvaliteten vid pilotundersökningen var bättre. Jag kallar klassen för SB 6.

Jag har själv filmat 9 av 10 lektioner. Den 9:e lektionen är inspelad av Maria Kvist, en kollega som har erfarenhet av att använda videokamera i språkbadsklassrum.

Under de lektioner jag själv filmade använde jag mig av den digitala videokameran, DCR-TRV17E, på stativ samt av två mikrofoner (se nedan). Eftersom ett av mina ursprungliga mål bl.a. var att analysera kommunikation mellan elever samt mellan läraren och en enskild elev, räckte det inte med att ha endast en mikrofon under inspelningarna (den på videokameran). Lärocentret vid Tritonia i Vasa, där främst Peter Ahlroos och Kim Vesterbacka³², hjälpte mig med de olika tekniska lösningarna som krävdes för att fånga så mycket av kommunikationen i klassen som möjligt. Lösningen blev den att vi använde oss av två mikrofoner, en mikrofon (Audio-Technica AT871R) som jag flyttade runt i olika delar av klassrummet beroende på aktivitet, vid helklassarbete i mitten av rummet, vid elevarbete på den observerade gruppens bord.

Dessutom hade läraren på sig en mygga (AKG SR 81) för att jag ville försöka fånga de privata samtal som förekom mellan läraren och en enskild elev. För att kunna studera tidsanvändning i klassrum, enligt den ursprungliga planen, var det av vikt för mig att även fånga den interaktion som så sällan har studerats, nämligen även interaktion mellan läraren och enskilda elever (se t.ex. Markee 2004). Lyster (1994) t.ex. har i en klassrumsstudie i L2 låtit läraren ha på sig en mygga för att fånga även de privatartade³³ samtalen som vanligtvis inte hörs i klassen kollektivt, än mindre har behandlats i forskning. Myggan vid mina inspelningar fångade väl lärarens tal men misslyckades delvis med att fånga elevernas inlägg. Den flyttbara mikrofonen fångade väl upp ljudet i klassrummet. Att eleverna använde sig mycket av dagstidningar gjorde att det även förekom mycket störningar. Speciellt vid smågruppsarbeten täckte elevernas tidningar tidvis mikrofonen, vilket gjorde att en del sekvenser har varit svåra att uppfatta. Mikrofonerna har även fångat en hel del samtal mellan elever samt samtidigt tal mellan elever som har talat samtidigt med läraren. Dessa samtal är dock inte med i transkriptionerna och kommenteras därmed inte (se vidare 3.1.2).

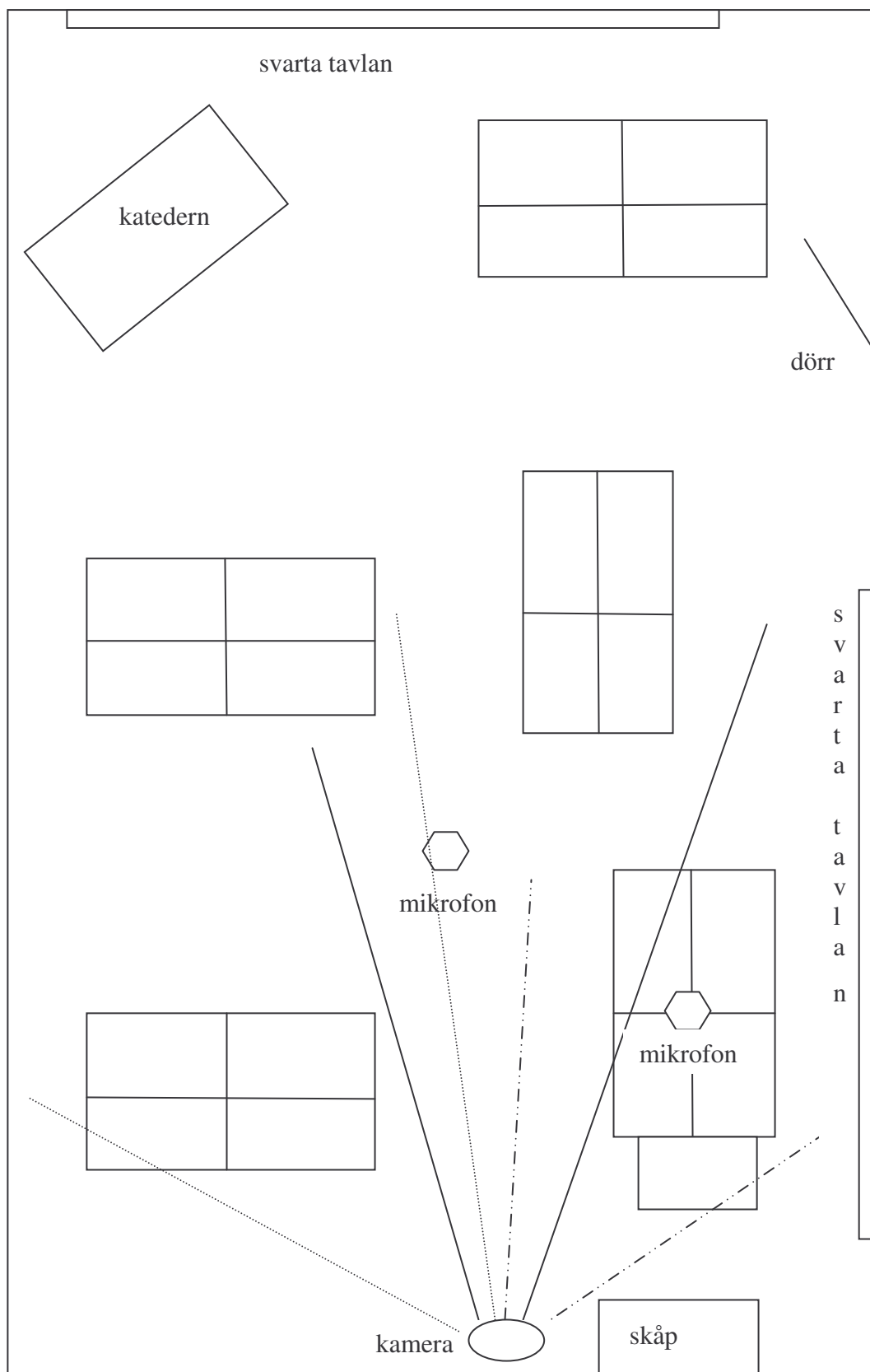
³² Peter Ahlroos och Kim Vesterbacka är inte på något sätt ansvariga för den slutliga kvaliteten av inspelningarna.

³³ Lyster (1994) har definierat dessa sekvenser som privatartade eftersom de är inte privata men inte heller öppna.

Att jag placerade mikrofonen på elevernas bord tror jag inte påverkade deras koncentration eller samtal nämnvärt. Endast vid ett tillfälle noterade jag att en av eleverna gestikulerade till de andra eleverna att de har en mikrofon på sitt bord. Anledningen till mitt antagande är att jag använde mig av den tekniska utrustningen från första gången jag steg in i klassen till den sista (jfr Häggblom, Melander & Sahlström 2003: 196). Så eleverna var vana³⁴ vid mitt deltagande och min kamerautrustning sedan hösten (inspelningen gjordes på vårterminen). Till skillnad från mina inspelningar användes endast en mikrofon (den vid kameran) vid den inspelning som gjordes av min kollega. I efterhand kan jag konstatera att användningen av en enda mikrofon inte nämnvärt har påverkat ljudkvaliteten. Under hela inspelningsperioden hade jag tillgång till personlig hjälp av Kim Vesterbacka från Lärocentret med mixerbordet (Behringer 802) till mikrofonerna.

Videokameran var placerad längst bak i klassrummet (se figur 7), vid en dörröppning till ett annat rum. Denna placering kom jag och läraren överens om. Jag som forskare tog på mig en s.k. observatörsroll, jag ville störa klassen så lite som möjligt (jfr Häggblom, Melander & Sahlström 2003: 206). Under den lektion som min kollega filmade användes samma kamera, placerad på samma plats där jag hade ställt kameran vid de tidigare tillfällena. Placeringen av kameran gjorde att en del elever inte syns alls samt att en del är filmade bakifrån, vilket försvårar analys av t.ex. blick- och kroppsorientering (jfr Heikkilä & Sahlström 2003: 31 samt Häggblom, Melander & Sahlström 2003: 201). Således kan jag inte heller uttala mig om klassens orientering kollektivt. Kameran har vid helklasskommunikation samt individuell kommunikation främst följt läraren, vid smågruppskommunikation den elevgrupp som är närmast kameran (till höger). Eleverna byter ibland platser under inspelningen av smågruppsarbeten vilket gör att det inte alltid är samma elever som sitter vid den observerade bänkgruppen.

³⁴ Hur enskilda elever reagerar på kamerautrustningen kan jag givetvis inte ta ställning till. Därmed får jag lita på min upplevelse av situationen.



Figur 7. Placering av kamera och mikrofoner i klassrummet.

Som forskare är det min uppgift att följa god vetenskaplig praxis vilket bl.a. innebär att ta hänsyn till enskilda individers önskan och integritet (Forskningsetiska delegationen 2002: 3). Jag har valt att inte behandla de sekvenser där en av eleverna under inspelningen visade att hon inte ville bli filmad. I de situationer då kameran riktades mot den elevgrupp där flickan satt var det tydligt att eleven stördes av kameran. Bl.a. visade hon till de andra eleverna då hon hade någonting att säga, ibland genom att lyfta bänklöcket som skydd för att hon inte skulle ses eller höras. Därmed har jag valt att inte behandla de eventuella inlägg som förekommer av eleven under den observerade temahelheten. Elevens deltagande i ett av smågruppsarbetena är ett av de smågruppsarbeten där ljudkvaliteten är dålig, vilket gör att inläggen i helklasskommunikation (förekommer ingen individuell kommunikation med den eleven) inte behandlas. Vid flera tillfällen under temat talar läraren med enskilda elever. Dessa sekvenser är inte med i analysen på grund av att elevens yttranden endast hörs sporadiskt. Trots bortfall av en del sekvenser på grund av dålig ljudkvalitet anser jag ändå att mitt material är till omfånget tillräckligt för att göra en reliabel studie.

Förutom inspelningar gjorde jag fältanteckningar i samband med och efter lektionerna. Fältanteckningarna har främst fungerat som stöd vid olika skeden av analysen. Nedan presenterar jag ett fall i mitt material där jag har haft nytta av den etnografiska kunskapen jag har haft vid inspelningen av materialet.

Det hade varit svårt att uppfatta vad läraren syftar på i exempel 1 om jag inte hade varit med under rasten. De anteckningar jag gjorde i samband med lärarens hänvisning till händelsen har gjort det möjligt för mig att förstå situationen. Läraren har under lektionen föreslagit att eleverna kunde skriva korta åsiktstexter på ett blädderblock som läraren har ställt längst fram i klassrummet. Åsiktstexterna fick gälla vad som helst så länge de var genuina. Ingen av eleverna hade tagit initiativ till att skriva något. När tre elever under rasten uppförde sig på ett sätt som inte accepteras i skolan beslöt läraren att deras bestraffning var att de skulle vara de första som skriver en åsiktstext. Att jag hade den bakgrundskunskapen, deltog i rasten och även själv spelade in denna lektion har hjälpt mig att förstå vad läraren hänvisar till

när hon pratar om ”tre gangstrar”. Denna sekvens är den första när lektionen börjar. Läraren ser blädderblocket när hon kommer in i klassrummet, läser igenom det och kommenterar den första åsiktstexten³⁵.

Exempel 1. Lektion 7, 13:26:04–13:26:42, tre gangstrar.

01 L: Jaha okej här har ordet fritt börjat flöda (.) det
 02 fanns tre gangstrar här som gjorde <olagligheter> men
 03 nu har de gottgjort det då genom att skriva en sin
 04 åsikt här på ordet är fritt.
 05 >I skolan< ö: måste man <bjuda på (.) kanske då>
 06 runbergstå:rtor därför att dom är så goda (.) O så har
 07 de funderat ut en lösning här(...)

I tillägg till inspelningarna och fältanteckningarna har jag diskuterat diverse frågor (såsom undervisningsinnehåll, planering, undervisningssätt osv.) med läraren efter lektionerna. Dessa diskussioner har jag dokumenterat efter inspelningarna. Diskussionerna har såsom fältanteckningarna främst fungerat som stöd vid analys och tolkning av olika företeelser.

3.1.2 Hantering, urvalsprocesser och kollektioner av materialet

Vid slutet av fältarbetet hade jag sammanlagt 30 undervisningslektioner klassrumsinspelningar (Tema Asien i två klasser samt Tema Dagstidningen i en klass). Inspelningarna var i digital form. Därtill hade jag ett bandat intervjutillfälle (ca 60 minuter) med de berörda lärarna samt ett bandat intervjutillfälle med Ilpo Karinen, expert inom tidmätning (ca 60 minuter), båda inspelade på c-kassett med hjälp av diktafon (*modell*). Dessutom hade jag fältanteckningar från varje inspelad lektion samt kopior på en del av de skriftliga arbeten eleverna gjorde under temat samt originalet från den bläddertavla som innehöll diverse elevåsikter om vardagliga

³⁵ Efter pojkarnas åsiktstext hade andra elever börjat skriva på tavlan, dels genom att argumentera mot pojkarnas åsikt, dels genom att skriva om helt nya ämnen.

fenomen. Det skriftliga materialet behandlas inte i denna studie mer än i den mån det blir en artefakt som deltagarna orienterar sig mot i interaktionen. Materialet presenteras i tablå 1.

Sammanställning över insamlat material samt användning av materialet i studien.

Insamlat material	Användning i studien
<i>Videoinspelningar</i>	
Tema Asien i båda klasserna en kamera en mikrofon tio lektioner per klass	sekundärmaterial fast kamera på stativ videokamerans inbyggda mikrofon Två lektioner är transkriberade i sin helhet.
hösten	under en fem veckors period
Tema Dagstidningen i en av klasserna en kamera två mikrofoner tio lektioner, bortsett från två grupp- arbeten (31 resp. 4 min) och inlägg av en elev våren	primärmaterial fast kamera på stativ en rörlig och en mygga transkriberats i sin helhet
	under en tvåveckors period
<i>Samtal med lärarna</i>	Primärmaterial används som stöd vid analys
cirka 1 timme med båda lärarna samtal före/efter lektionerna under båda teman	Materialet har ej transkriberats. nedskrivet efter lektionerna
samtal och e-post efter fältarbetet: främst information om delresultat	i form av telefonsamtal
C-format	Materialet har ej transkriberats
<i>Samtal med Ilpo Karinen, expert inom tidmätning</i> ca 1 timme C-format	Materialet har ej transkriberats
<i>Fältanteckningar</i>	
observationer under hela fältarbetet	Fungerar främst som stöd vid analys och tolkning av olika fenomen.
<i>Skriftligt material</i>	
delar av Grodpasset uppkopierat av samtliga elever	Materialet analyseras ej i denna studie.
ett blädderblock "Ordet fritt"	Materialet analyseras ej i denna studie.

Som jag tidigare nämnde var den tekniska utrustningen olika vid de två inspelade temana, vilket gjorde att jag beslöt mig för att använda mig av den senare inspelade temahelheten, kallad Dagstidningen. Samtliga inspelningar av lektionerna fördes först över på VHS-band. Med hjälp, återigen, av Lärocentret kopierades originalbanden av Tema Dagstidningen i ett senare skede till dvd-skivor, varifrån de kopierades in på hårddisken till min arbetsdator respektive privata bärbara dator. VHS-banden och originalbanden till Tema Dagstidningen samt c-kassetterna arkiverade jag i arkivet, ett låsbart skåp, vid Centret för språkbad och flerspråkighet. För tillfället är allt material insamlat åren 1987–2002 vid Centret dokumenterat i en utskrivna katalog (Ollila 2003), vilket gör att materialet ur Tema Dagstidningen är markerade för hand. Det material som jag använder mig av (främst dvd-skivor, den bärbara datorn, c-kassetter) uppbevarar jag i ett låsbart skåp på mitt arbetsrum.

Martin (2004: 72ff) beskriver behandlingen av material från det att det finns inspelat till det att det representeras (i form av transkription) ur ett perspektiv som en del av den analytiska processen. Ett av de första stegen man gör efter inspelningen är att man katalogiserar och gör ett urval av sitt material enligt intressanta sekvenser (som oftast innehåller ett eller flera fenomen man är intresserad av). Begreppet sekvensens är inte tydligt definierat och således heller inte tydligt avgränsat. För en beskrivning av sekvens i samtal se avsnitt 3.2.2. I ett ganska tidigt skede kom jag i kontakt med Transana³⁶, ett analysprogram för audio- och videomaterial. Med hjälp av Transana kan forskare transkribera och analysera stora mängder video- och audiodata. Transana, hävdar man, är ett unikt program för att det ger möjligheter bl.a. till att lätt identifiera intressanta sekvenser, att handskas med stor mängd data (upp till tusentals timmar), att organisera och kategorisera utvalda sekvenser enligt eget behov och intresse med hjälp av t.ex. nyckelord. Jag utförde min katalogisering av olika typer av sekvenser i Transana.

³⁶ Transana är ursprungligen utvecklat av Chris Fassnacht. Idag står David Woods vid Wisconsin Center for Education Research, USA för utvecklingen och underhålningen av programmet. För närmare beskrivning av programmet se www.transana.org.

Katalogisering av denna typ kan man även göra med t.ex. FileMaker, såsom i t.ex. FISK-projektet (Hägglom, Melander & Sahlström 2003). Till åtskillnad från katalogisering med hjälp av FileMaker kan man i Transana synkronisera videoklippen med den egna transkriptionen. Eftersom Transana har en tidsfunktion för att göra synkronisering mellan bild, ljud och transkript möjligt, fungerar Transana i min studie även som tidtagarur för att göra en tidsstudie (se kapitel 6). Enligt David Woods är det första gången Transana används för ett sådant ändamål (diskussion med David Woods april 2004). Eftersom ett av delsyftena med studien är att göra en tidsstudie var det från början klart för mig att jag skulle studera temat i sin helhet. Därmed blev min urvalsprocess något annorlunda jämfört med mer traditionella samtalsanalytiska studier. Mitt urval består således av flera ”trattar”. Med tratt menar jag den urvalsprocess man går igenom i sitt omedvetna och medvetna sökande efter intressanta sekvenser för att tydliggöra ett fenomen (Martin 2004: 73f; Schegloff 1996a: 172f). Eftersom det finns vissa för klassrum typiska faktorer (såsom lektionsfaser, kommunikationssituationer) som påverkar mitt urval har det i urvalsprocessen varit naturligt att på ett övergripande plan utgå från en uppifrån och ner-metod. Jag har dock hela tiden medvetet valt att inte styra materialet och har därmed i de mer precisa och intressanta indelningarna av olika fenomen utgått från vad deltagarna orienterar sig mot i interaktion på en lokal nivå.

Kollektioner

Den första indelningen jag gjorde var enligt kommunikationssituation, främst på basis av deltagarantal i dessa situationer. Interaktionen i helklasskommunikation, smågruppskommunikation och individuell kommunikation bestämdes tydligt av lektionsfaserna samt de aktuella arbetssätten. I en studie i ett andraspråksklassrum i Sverige rapporterar Gustavsson (1988: 228f) att lärare upplever interaktionsmönstren i dyadiska samtal, smågruppssamtal (2–5 elever) och flerpartssamtal (grupp på 25–30 elever) olika. Resultaten visar dock att de egentliga interaktionsmönstren i dessa tre samtalstyper egentligen inte skiljer sig från varandra – läraren dominerar talutrymmet och eleverna deltar minimalt i samtalet. Detta påstående har dock senare kommit att ifrågasättas trots att interaktionsstrukturen fortfarande anses vara beskrivande och adekvat (se t.ex. Sahlström 2004: 177ff).

Klassrumssamtal följer ofta en ordning som påverkas av lektionernas olika faser (se t.ex. Liljestrand 2002; Mehan 1979; Sahlström 1999). Mehan (1979: 36) utgår ifrån att en lektion är organiserad sekventiellt på olika nivåer. En lektion har således en öppningsfas (en. *opening phase*), en undervisningsfas (en. *instructional phase*) samt en avslutningsfas (en. *closing phase*). Liljestrand (2002: 67) beskriver på basis av Sahlström (1999) lektionsfaser som övergripande aktiviteter under en lektion. Faserna relateras till varandra genom att föregående fas anknyter till följande. En lektion består vanligtvis av en upptaktsfas som följs av en metodgenomgångsfas, en elevarbetsfas och avslutas med helklassdiskussion. Liljestrand baserar sin kategorisering på ett material insamlat på gymnasienivå. Eftersom mitt material är insamlat i en språkbadsklass i grundskolan har jag valt en annan typ av indelning som jag har utvecklat under lektionerna i det observerade temat. Min kategorisering följer därmed delvis Mehans (1979: 36) och Liljestrands (2002: 67) kategoriseringar. Kategoriseringen består av upptaktsfas (jfr Mehans öppningsfas), metodgenomgångsfas, elevarbetsfas, helklassarbetsfas samt avslutning. Jag har tillagt även avbrott i undervisningen som en fas för att de påverkar tidmätningen i klassrummet.

Under de olika faserna förekom olika typer av aktiviteter och kommunikationssituationer. Nedan presenteras de olika faserna, aktiviteterna samt kommunikationssituationerna som förekom under lektionerna (alla faser förekommer inte vid varje studerad lektion).

	<i>fas</i>	<i>aktivitet</i>	<i>kommunikationssituation</i>
1	Upptaktsfas	uppsamling summering	hkl hkl
2	Metodgenomgångsfas	frontalundervisning	hkl
3	Elevarbetsfas	övning enskilt läsning enskilt grupparbete	ind ind smg
4	Helklassarbetsfas	genomgång av hemläxa frontalundervisning presentation högläsning praktisk genomgång	hkl hkl hkl hkl hkl
5	Avslutningsfas		hkl
6	Avbrott		hkl/smg/ind

Granskningen av kommunikationssituationerna utifrån lektionsfaserna fick mig att intressera mig för vilka typer av interaktionsmönster det förekommer i de olika situationerna i olika faser av lektionen. Det som Martin (2004: 73f) kallar för omotiverat sökande började bli motiverat och därför är det bara den typen jag analyserar i min studie. Jag märkte att interaktion i olika typer av situationer i helklass skiljde sig från varandra beroende på lektionsfas och aktivitet. Helklasskommunikation i metodgenomgångsfasen verkade ha en annorlunda interaktionsstruktur och deltagarna hade en annorlunda språkanvändning i jämförelse med till exempel helklasskommunikation i helklassarbetsfasen i form av t.ex. hemläxa. Mitt motiverade sökande fokuserade på att hitta de olika sekvenserna som i form av interaktionsmönster ger olika tillfällen för eleverna att använda andraspråket.

Mitt motiverade sökande gjorde att den inspelade temahelheten som jag hade för avsikt att behandla i sin helhet delades in i olika kategorier beroende på kommunikationssituation (helklass, smågrupper, individuellt), där jag då valde interaktion i helklass. Den typen av kommunikationssituation förekommer under olika lektionsfaser. Interaktion i helklass har studerats noggrant i de olika lektionsfaserna under arbetets gång för att jag skall se vilka typer av handlingar deltagarna gör, dvs. hurdana interaktionsmönster de skapar i olika situationer.

3.1.3 Tema Dagstidningen

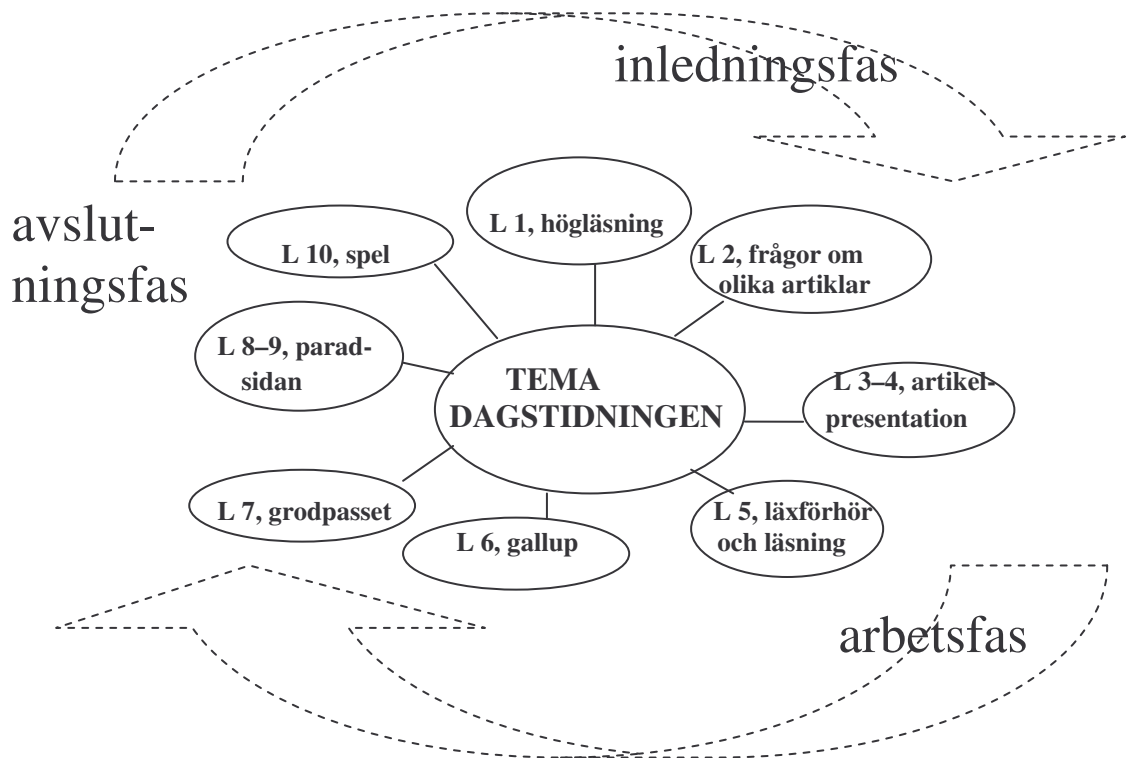
Tema Dagstidningen består av sammanlagt 10 undervisningslektioner, två dubbellektioner (stipulerade till à 90 min) och sex enkellektioner (à 45 min). Temat genomfördes under en period om två veckor. Lärare kan fritt planera i vilken takt och hur djupgående olika teman behandlas (Grandell m.fl. 1995: 11). Detta tema genomfördes i januari/februari främst p.g.a. att då hålls den s.k. nationella tidningsveckan och alla elever i klassen fick under en period regionens svenskspråkiga tidning.

Uppbyggnaden av tema Dagstidningen (se figur 7³⁷) består av en s.k. inledningsfas (jfr avsnitt 1.2), lektionerna 1 och 2. Under den första lektionen läser läraren till eleverna ur *Tidningen om dagstidningen*, ett tilläggsblad som berättar om arbetet vid ett tidningshus. Under den andra lektionen går de tillsammans igenom hurudana artiklar tidningen består av och i vilka kategorier (läraren talar om avdelningar) de kan delas in i.

De projekt som genomförs under det här temat görs under en lektion. Det är dock vanligt att projekten genomförs under en period av flera lektioner. Det första projektet som eleverna gör är en artikelpresentation (L 3–4). Eleverna får i par välja en artikel som de sedan ska berätta om för hela klassen. Det andra projektet (*Gallup*) gör eleverna under lektion 6. De får vara reportrar och göra en undersökning om hur mycket eleverna i skolan vet om J.L. Runeberg. Alla grupper har en egen fråga. Under lektionen redogör eleverna för sina resultat och de sammanställer intervjuerna till en Gallup. Det sista projektet är ett grupparbete där respektive grupp ska göra en *paradsida*³⁸. Eleverna ska föreställa sig vara olika typer av personer: hiphoppare, fiskare, flygvärdinna osv. Utgående från den person som de ska vara ska de planera en paradsida om dagens nyheter. Slutprodukten ska vara sådan att den skulle locka den personen att köpa tidningen. Mellan dessa projekt jobbar eleverna främst enskilt och i helklass (L 5 och 7) med uppgifter där de redovisar för sådant som de har jobbat med hemma eller de jobbar med övningar ur övningshäftet. Lektion 10 fungerar som avslutning av temat. Eleverna får spela ett spel, *Tidningsspelet*, där de ska kunna svara på olika frågor om tidningen. Spelet fungerar som ett slags test om eleverna har lärt sig det centrala innehållet i temat.

³⁷ I figur 7 har jag valt att dela in temat enligt antalet lektioner därför att de projekt som görs genomförs under respektive lektion. Jag har namngett lektionerna först enligt vilken lektion det är frågan om, t.ex. L1= lektion 1. Dessutom har jag valt att namnge lektionen enligt projektet eller enligt den aktivitet som är central under lektionen. Enligt min mening består alltså inte varje lektion av ett projekt. Detta synsätt skiljer sig från Lahdes (1997: 137). Respektive lektion/projekt är dessutom indelad i kommunikationssituationer enligt de kommunikationssituationer som förekommer under temat.

³⁸ *Paradsida* är lärarens benämning, synonym med tidningens förstasida.



Figur 8. Tema Dagstidningen enligt den modifierade figuren ur (Lahdes 1997: 137, samt avsnitt 1.2.2 i denna avhandling)³⁹.

Helklassarbete och individuellt arbete som kommunikationssituation förekommer under varje lektion. Smågruppsarbete förekommer under fyra lektioner. Helklassarbete består av alla de situationer då läraren och eleverna gemensamt fokuserar på samma sak. Inom helklassarbete förekommer det olika typer av aktiviteter, läxförhör, redovisningar, lärarens framställning av fakta eller förklaringar till olika uppgifter o.s.v.

Den första längre helklassdiskussionen förekommer under den andra delen av lektion 2. Klassen jobbar mycket med terminologiska frågor kring en dagstidning samt hur en dagstidning fungerar. Andra övningar där läraren och eleverna interagerar i helklassdiskussion är vid läxförhör. Eleverna har i uppgift att varje dag läsa och

³⁹ Förkortningarna L1–L10 står för lektion och rubriken för de aktiviteter och projekt som utfördes, förkortningarna (H) står för helklass, (S) för smågrupp och (I) för individuellt arbete. Pilarna beskriver riktningen i temat från inledningsfasen till arbets- och avslutningsfasen (jfr avsnitt 1.2.2).

bekanta sig med tidningen. I anknytning till läsningen har eleverna gjort uppgifter ur övningshäftet hemma. Under L 5 jobbade klassen till stor del tillsammans i form av diskussion kring olika typer av frågor som läraren ställde. Eleverna har en gång under temat varit utanför klassrummet och intervjuat skolkamrater om hur mycket de vet om J.L. Runeberg. Eleverna sammanställde sedan resultaten tillsammans till en gallup.

Under ett läsår används genomgång av s.k. temahelheter som undervisningsform i språkbadsklassrum. Temat Dagstidningen valdes ut av läraren utifrån läroplanen. Inom temat uppställda mål för skrivning och språkkännedom är:

- rättskrivning, sådana skrivfel som allmänt är vanliga för språkbadselever (t.ex. –ck, verbformen)
- muntlig framställning
- föredrag
- verbform
- satsdelar

(Skolans läroplan 6.6.2001.)

Tema Dagstidningen planerades så att eleverna skulle jobba främst med ”terminologisk” granskning av text samt muntlig presentation (Språkbadsläraren 20.5.2003). För att komma åt den ”terminologiska granskningen” genomfördes temat i form av olika delprojekt. Tema Dagstidningen var starkt påverkat av materialet, främst regionens dagstidning *Vasabladet*. Tidningen fungerade som grund för kommunikation samt tillägnande av ämnesrelaterad kunskap. Som stöd till tidningen använde sig läraren av ett övningshäfte, *Grodpasset*, som används nationellt som undervisningsmaterial. Eftersom det primära materialet var en dagstidning innebar det att en hel del av undervisningstiden ägnades åt läsning.

3.1.4 Transkriberingsprinciper

För att kunna beskriva handlingar i olika typer av interaktionsmönster har jag transkriberat Tema dagstidningen i sin helhet. Största delen av materialet blev transkriberat då materialet ännu var i VHS-format. Då hade jag ännu inte bestämt mig för att göra en samtalsanalytisk studie, varför transkriberingen av materialet skett delvis enligt samma principer som t.ex. hos Södergård (2002: 83ff). Därmed finns det en inkonsekvens i användning av vad jag har tolkat i transkriptionerna enligt ortografisk form eller mer talspråkliga drag, t.ex. *och/o*, *jag/ja*, *vad/va* samt *någon/nån* av yttranden i olika situationer.

Under arbetets gång då jag har gjort ett urval av sekvenser som representanter för vissa fenomen har jag märkt att transkriptionen inte är tillräckligt noggrann för den typen av analys som jag gör. När jag i ett senare skede i projektet kom i kontakt med Transana bestämde jag mig för att göra en noggrannare beskrivning av utvalda sekvenser (för transkriptionsnyckel se bilaga 2). Detaljerade transkriberingar som presenteras i samtalsanalytiska studier baseras på att transkriptionerna inte bara ska vara en representation av vad deltagarna i interaktionen säger utan även hur de säger det, vad de gör samtidigt samt hur de gör det (se t.ex. Goodwin 2000a; 2000b; Ochs 1979: 43–72). Firth & Wagner (1997) lyfter fram enkla transkriptioner som ett mål för sin kritik i sin artikel om hur forskning inom andraspråkstillägnande behöver förnyas. Kasper (1997: 308) påminner dock att trots att det finns behov inom perspektivet att göra noggrannare transkriptioner ska man komma ihåg att teorigrunden och syftet med studien avspeglar sig i transkriptionsprinciperna.

Det mest kända transkriptionssättet inom samtalsanalytiska studier är enligt eller modifierat ur Gail Jeffersons modell (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; se även Seppänen 1997). Att man modifierar modellen beror på vilket syfte och därmed behov av transkriberingsnoggrannhet man har i sin studie (Ochs 1979: 44). Transkriberingsprinciperna Jefferson uppställer påminner delvis om Södergårds. Bland annat markering för förlängning av föregående ljud markeras med kolon, ex.

ja/ja:. Avbrutna ord markeras med bindstreck, ex. *sku-(skulle)* (alternativt kan ordet i olika sammanhang även vara en kortform som är typisk för finlandssvenskan). Samtidigt tal markerar jag med hakparenteser. Mätbara pauser markeras inom parenteser (0,4) där talet anger tid i tiondedelssekund. Jag använder mig i transkriberingen av fingerade namn i dialogerna. När jag inte kan uppfatta vilken elev yttrandet tillhör markeras denna som *elev*. De yttranden som inte går att tyda markeras med (-). En tolkning som är osäker markeras inom parenteser. Läraren omtalas med *hon* genomgående i studien utan att det i det sammanhanget sägs något om lärarens kön. Läraren omtalas endast med *Läraren*, oftast förkortat med L i transkriptionerna respektive *Fröken* då hon blir tilltalad med sitt eget namn av någon elev. Detta val har jag gjort för att garantera anonymiteten.

I transkriptionen förekommer det sekvenser av tal som har varit svåra att uppfatta, främst p.g.a. att eleverna bläddrar i tidningar samt p.g.a. samtidigt tal. Till exempel Forsblom-Nyberg (1995: 55) konstaterar att en transkription så gott som aldrig lyckas fånga allt, utan den är bara en representant för den verkliga kommunikationen. Därmed kan det finnas fall där jag inte hör vad den ena samtalspartnern säger men jag kan med säkerhet konstatera vilken typ av handling det är fråga om, ex.

01 L: Va har vi för da:[tum ida? Elli?
 02 E: [((handuppräckning))
 (0,8)
 03 E: (x)
 04 L: Ja: tionde

Detta konstaterande baseras på dels första och dels tredjeledet. I det första ledet har lärarens fråga en stigande intonation i slutet och formen är en interrogativ sats som inleds med frågeordet *vad* (här *va*). På basis av lärarens fråga räcker en elev upp handen innan läraren har kommit till slutet av sitt yttrande. Yttrandet har den formen att eleven innan slutet kan förutse lärarens avslutning (en. *projectable completion*, se Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 702 ff). Lärarens tredjeledsytttrande, som innehåller en jakande partikel samt ett räkneord, ger indikation om att den handlingen som jag inte hör är ett svar i form av datumet *tionde*. Tredjeledets form jakande

partikel samt upprepning är ett vanligt sätt att markera accepterande av svar i klassrumssammanhang (se vidare avsnitt 4.2).

Utöver den verbala transkriptionen anser jag att det i vissa fall är av speciell betydelse att även transkribera icke-verbala handlingar, speciellt då de görs relevanta av deltagarna. Dessa anges inom dubbelparenteser som kommentarer av skribenten. En utveckling av representationen av verbala och icke-verbala handlingar har framställts bl.a. av Goodwin (2000a; 2000b). Goodwin markerar inte de icke-verbala handlingarna inom dubbelparenteser utan som kommentarer med pilar mot det verbala för att markera situationell förekomst samt som bilder som representerar situationen. Jag har valt att använda bilder i några excerpt (exempel 26, 27 och 29). Detta för att i analysen kunna visa vilken betydelse icke-verbala handlingar har för det beskrivna fenomenet.

De excerpt som jag använder mig av presenteras enligt vissa principer. Excerpten är numrerade från ett och framåt i löpande numrering. Efter det anges vilken lektion excerptet är hämtat ur samt klockslag. Sedan har jag namngett den analyserade sekvensen med en rubrik som enligt min mening beskriver excerptet. Oftast är det en del av ett yttrande, något som deltagarna i just den sekvensen talar om. Läraren markeras med (L), elev med (E) om jag inte vet vem det är som talar, med versal enligt första bokstaven i elevens namn (med de två första bokstäverna om det finns flera elever som har samma bokstav). Elevernas namn är alltså fingerade för att garantera anonymiteten. Radnumreringen börjar allt som oftast från 01. I de exempel som kronologiskt följer varandra börjar radnumreringen på den rad där förra excerptet slutade (se t.ex. 4.2.1). I analyskapitlen 4 och 5 förekommer det exempel där det finns bokstäver istället för radnummer. Detta för att underlätta det för läsaren att förstå hur jag har analyserat och tolkat excerpten. Därför finns det exempel som innehåller (I),(R) och (U) som står för *initiativ*, *respons* och *uppföljning*. Dessutom finns det rader med små bokstäver, där (i) står för *initial expansion*, (m) *medial expansion* och (f) *final expansion*. Expansionerna kan t.ex. vara tredelade sekvenser som innehåller (något) av de tre leden I, R, U. Därmed kan det även stå t.ex. mI, mR (se avsnitt 4.2.3).

3.2 Den analytiska verktygslådan inom samtalsanalysen

I detta avsnitt kommer jag att beskriva en del av de verktyg man som forskare använder sig av i samtalsanalytiska studier. Med hjälp av min beskrivning vill jag öka förståelsen för hur de sekvenser av inspelningar som jag har valt i min urvalsprocess bearbetas i analysen. De grundläggande verktygen för studie av interaktion är turtagning, närhetspar, preferens och reparation. På grund av avhandlingens syfte kommer dessa verktyg att användas i olika omfattning och preciseras under analysens lopp.

3.2.1 Turkonstruktion, turtagande och deltagande

Alla samtal (både vardagliga och institutionella samtal) präglas av turtagning. Turtagningen, samtalets trafikregler, är inte någonting vi tänker på medan vi samtalar. Inte förrän vi hamnar i en situation där kommunikationen inte flyter smidigt eller vi inte får sagt det vi har tänkt oss vid rätt tillfälle. (Norrby 1996: 97.) Auli Hakulinen (1997: 32ff; 1990: 65f) diskuterar turtagning och deltagarram som faktorer som påvisar struktur i olika typer av samtal. Hakulinen menar att turtagning är bland de viktigaste faktorerna för strukturell analys av samtal. Jag använder mig delvis av dessa faktorer på grund av det institutionella samtalets karaktär i mitt material för att se hur läraren och eleverna använder möjligheterna till deltagande inom olika samtalsturer. Att man utgår från turer och turtagning gör det möjligt att se hur en talare utnyttjar det talrum han/hon har, och hur samtalet går framåt genom de enskilda bidragen (Londen 1989: 201). Linell och Gustavsson (1987: 14) definierar termen *tur* på följande sätt: ”sammanhängande period då en person har ordet”. Linell och Gustavsson menar alltså att man måste ha begärt eller blivit given turen för att repliken ska kunna anses vara en tur. För att konkretisera det så är ett yttrande, i motsats till en tur, strukturellt och innehållsligt likadant som en tur, men när en

person producerar ett yttrande så har den personen nödvändigtvis inte ordet, t.ex. vid samtidigt tal.

I olika institutionella samtal orienterar sig deltagarna mot att turtagningen är asymmetriskt. Detta blir tydligt i de sätt som deltagarna behandlar turtagningen på. Till exempel i studier i klassrumssamtal har läraren större rätt att bestämma vem som får tala och läraren kan oproblematiskt hålla turen för sig själv under långa perioder. Det rör sig inte om nedskrivna regler utan det är normer som man i olika institutionella samtal lär sig och upprätthåller genom att vara medlem och deltagare i situationen. (Drew & Heritage 1992: 25; Hakulinen 1997: 33; McHoul 1978: 189.) För att konkretisera detta kan vi använda klassrummet som exempel; för att en elev ska lära sig känna igen och veta att lärarens handling(ar) är initieringar till t.ex. ett läxförhör måste eleven delta i sådana situationer för att lära sig känna igen hur den situationen konstrueras, vilka underliggande normer och förväntningar situationen har.

Enskilda turer är uppbyggda av s.k. turkonstruktionsenheter (TKE, en. *turn constructional unit*). Turkonstruktionsenheterna kan vara allt från ett ord till en mening och därmed varierar de till sitt omfång. En TKE är fullständig när den syntaktiskt och pragmatiskt utformar en helhet och till intonationen tyder på ett slut. Med syntaktisk och pragmatisk helhet menar Schegloff (2007: 5) att turen är grammatiskt en helhet samt att den utformar en igenkännbar helhet. Mellan TKE:n (inom och mellan olika turer) finns det möjlighet för en s.k. turbytesplats (TRP, en. *transition relevance place*), möjlighet för turbyte. (Schegloff 1996b: 55, 59.) Sacks, Schegloff och Jefferson (1974) redogör i en vad man numera kan kalla för klassisk artikel inom CA för tre olika sätt som turtagning i vardagliga samtal kan ske på:

- 1) den som har pågående tur utser direkt nästa talare
- 2) nästa talare utser sig själv
- 3) den som har pågående tur fortsätter

Sacks m.fl. lade märke till att vad gäller institutionella samtal verkar det finnas mer begränsningar för deltagandet. Skillnaden mellan vardagliga och institutionella samtal är att i vardagliga samtal sker turtagningen i princip tur för tur. I traditionell

klassrumskontext till exempel följer samtalet ofta en formell turtagning där läraren ställer frågor och delar ut ordet. Många forskare menar att i vissa institutionella kontexter är turtagningen t.o.m. på förhand bestämd. (Se t.ex. Drew & Heritage 1992: 25ff.) McHoul⁴⁰ (1978: 188) har på basis av Sacks m.fl. (1974) utvecklat ett turtagningssystem för klassrum. Turtagningssystemet av McHoul beskriver institutionell turtagning i undervisningssituationer. Sahlström (2004: 178) anser att detta turtagningssystem inte längre beskriver turtagning i klassrum. Enligt McHoul (1978: 188) följer formell turtagning i klassrum följande regler:

- I) Lärares tur vid den första, initiala, TRP av en initial TKE
 - A) Om lärares tur är av sådan typ att den som har pågående tur direkt utser nästa talare har endast den utsedda eleven rättigheten och skyldigheten att tala.
 - B) Om lärares tur inte är av sådan typ att den som har pågående tur direkt utser nästa talare måste den som har ordet, i detta fall läraren, fortsätta att tala.

- II) Elevens tur vid första initiala, TRP av en initial TKE
 - A) Om elevens tur är av sådan typ att den som har pågående tur utser direkt nästa talare har endast läraren rättigheten och skyldigheten att tala.
 - B) Om elevens tur inte är av sådan typ att den som har pågående tur direkt utser nästa talare kan läraren ta ordet, men hon är inte skyldig att till det.
 - C) Om elevens tur inte är av sådan typ att den som har pågående tur direkt utser nästa talare kan den som har ordet, i detta fall eleven, fortsätta om inte läraren nominerar sig själv.

McHoul (1978: 188) konstaterar att om turtagning i klassrum vid formella situationer verkligen följer detta mönster görs läraren till s.k. ledare i situationen. Sammanfattningsvis menar han att endast läraren kan dela ut talturer, läraren har således rätten till varannan tur. McHoul (1978: 189) menar vidare att tack vare denna formalitet finns det några centrala aspekter inom turtagning som skiljer sig från vardagliga samtal. Pauser kan vara längre i klassrumssamtal än i vardagliga samtal, överlappningar är minimerade samt byte av turtagande är minimerat.

⁴⁰ Senare utkomna studier om turtagning i klassrum är t.ex. Jones och Thornborrow (2004); Lerner (1995); Liljestrand (2001); Sahlström (1999); Steensig (2003) och Tainio (2005).

3.2.2 Sekvenser i interaktionen

Den grundläggande tanken i samtalsanalysen är alltså att interaktion är strukturellt organiserad. Eftersom samtal konstrueras enligt vissa turtagningsnormer, byggs samtalet upp till sekventiellt sammanhängande turer. (Hakulinen 1997: 16; Raevaara 1997: 75.) Varje inlägg knyter an till det tidigare och skapar underlag för kommande inlägg. Varje tur, menar Heritage (1984: 241), är således både kontextberoende och kontextförnyande. En sekvens består minimalt av ett närhetspar (för definition nedan) och i ett vidare begrepp av kedjor av turpar (Heritage 1984: 256). En sekvens kan man således säga är ett överbegrepp för olika typer av kedjor av turer (Lehtinen 2002: 69.)

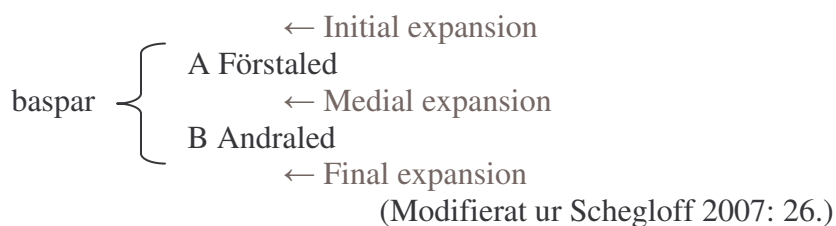
Begreppet sekvens är mångtydigt inom disciplinen och så vitt jag vet diskuteras själva begreppet sekvenser sällan i samtalsanalytiska studier. Eftersom metoden är ett nytt sätt att studera interaktion i språkbudsklassrum anser jag att det är av vikt att tydligt beskriva även de begrepp som är etablerade. Trots att begreppet sekvens inte diskuteras, handlar samtalsanalysen om sekventiell organisation. För Schegloff (2007: 1) är sekvensorganisation, liksom turtagande och strukturell organisation, en typ av sekventiell organisation. För Schegloff är det mest centrala i analys och förståelse av sekvensorganisation och sekventiell organisation det *handlande* som deltagarna gör. Sekvensorganisation handlar om organiseringen av olika handlingsflöden.

Hur avgränsas då en sekvens? Pomerantz och Fehr (1997: 71) uppmanar en att se efter vilka gränser man kan urskilja mellan de valda sekvenserna. För att definiera dessa gränser kan man studera öppningar och avslutningar i en sekvens. En öppning är ett initiativ till en ny handling eller ett nytt ämne som responderas av de andra deltagarna. Slutningen i sin tur är den delen av sekvensen där deltagarna inte längre orienterar sig mot det initierade inlägget. När man studerar t.ex. tredelade sekvenser i form av enkla IRU-sekvenser och handlingar i dessa finns det en hel del detaljer man

kan fästa uppmärksamheten vid (Pomerantz & Fehr 1997: 71ff; Schegloff 1996a: 168ff).

Inom samtalsanalysen är den minimala, bastypen av sekvens *närhetspar* (Schegloff 2007: 22). Närhetspar initierades som begrepp av Harvey Sacks (och E.A. Schegloff) när han studerade sekvenser som bestod av två turer så som fråga–svar, hälsning–genhälsning osv. Närhetspar kan beskrivas med hjälp av fem drag: 1) består av två turer 2) som är sammanhängande, 3) framförda av olika talare, 4) organiserade som förstaled och andraled så att 5) förstaledet kräver en viss typ av andraled (Schegloff och Sacks 1973: 295 f). Enligt den här definitionen utgår man från handlingarna. Men som t.ex. Pomerantz och Fehr (1997: 71) konstaterar kan sekvensen avgränsas även på basis av ämne (se vidare diskussion i detta avsnitt).

Om ett förstaled, såsom en fråga, i ett närhetspar inte uppföljs med ett andraled, ett svar, krävs det av mottagaren av frågan att ge en förklaring till varför man i detta fall inte kan svara på frågan. Trots en förklaring återstår förväntan om respons i andraledet. Förutom s.k. förklaringar förekommer det även andra typer av turer, och därmed sekvenser, mellan t.ex. en fråga och ett svar. Ett närhetspar i form av fråga–svar kan man således säga är en minimal, enkel⁴¹, sekvens. Denna minimala sekvens kan alltså få olika typer av expansioner, t.ex. i form av en initial (en. *pre-expansion*), medial (en. *insertion-expansion*) eller final expansion (en. *post-expansion*).



En initial expansion är en form av försekvens (Schegloff 1990: 59–64) som förbereder för eller inleder det egentliga förledet. Med medial expansion (en. *insertion expansion*) menar man inlägg som oftast men inte alltid förtydligar det

⁴¹ Se Sahlström 2004: 177ff.

initierade inlägget. En typisk medial expansion är ett slags problem som måste lösas innan mottagaren kan respondera till det initierade inlägget. En final expansion är en utveckling av det initierade ledet. Om de olika expansionerna se vidare nedan. Första och andradet kallar jag i kontrast till expansion för bassekvens (en. *base pair/base sequence*). (Schegloff 2007: 26f, 29.)

Den interaktionssekvens som kan kallas för klassrumstypisk är tredelade frågesekvenser. I min redovisning i avsnitt 2.1 tydliggjorde jag att beroende på synen på tredjeledet kallas sekvenserna för IRE-, IRF- eller IRU-sekvenser (där I står för initiativ, R för respons och E för evaluering, alternativt F för feedback eller U för uppföljning). Även samtalsanalytiska studier har alltmer börjat acceptera tredelade sekvenser som tätt sammanhängande. Enligt Schegloff (2007: 13) är den tredelade sekvensen ett närhetspar som har en minimal final expansion (se även Raevaara 1997: 82). Jefferson och Scheinken (1978 via Schegloff 2007: 13) argumenterar att i vissa sammanhang kan en sekvens minimalt bestå av tre turer. Min studie som utförs i ett klassrum skulle kunna ses som ett sammanhang där man kan hävda att det finns en normerande förväntan om att en fråga som ställs av läraren och som svaras på av en elev på något sätt ska kommenteras av läraren. Tredjeledet är i klassrumssammanhang en sekvensavslutare som möjliggör att deltagarna kan gå vidare i samtalet. Enligt detta är den analytiska *bassekvensen* som jag använder mig av i denna studie tredelad. I analysen kommer jag att visa att denna tredelade sekvens är något som deltagarna konstruerar och orienterar sig mot (jfr Schegloff 2007: 27).

Initiala expansioner (en. *pre expansion/pre sequence*) är enligt Schegloff (1980: 113; 1988: 58; 1990: 61) expansioner som leder in, riktar uppmärksamheten på den egentliga, planerade handlingen, t.ex. en inbjudan, en annonsering eller en begäran. En initial expansion gör att mottagaren kan förutse den egentliga handlingen. Schegloff (1980) nämner bl.a.:

Can I ask you a question?

som en typ av initial expansion. Frågan leder in till och förbereder respondenten på den egentliga frågan. Respondenten kan utgående från den initiala expansionen

förvänta sig en fråga som kräver ett svar. En initial expansion är enligt Schegloff dubbeltydig eftersom den å ena sidan är initial i den bemärkelsen att den förekommer före något som fokuseras (en. *pre*), alltså före bassekvensen. Å andra sidan är en initial expansion en typ av sekvens i sig som enligt Schegloff (1988: 60) innehåller minimalt ett första- och ett andraled.

So, presequences are sequences, initiated by turn-types built to be specifically preliminary to some other turn-type, whose subsequent occurrence is projected to occur contingent on the response which the interlocutor gives to the presequence's first pair part.

Eftersom initiala expansioner leder in till ”det egentliga”, skiljer de sig från t.ex. lystringsmarkörer som är en del av ”det egentliga” och har som syfte att dra uppmärksamheten till sig (se diskussionen i 4.1).

Att deltagare som ingår i interaktion förstår varandra är en förväntad förutsättning för att interaktionen ska föras vidare. Denna förståelse kallas för intersubjektivitet. Med intersubjektivitet menar man uppvisad gemensam förståelse som visas med handlingar som binds samman i turkedjor. (Schegloff 1992: 1295–1300). Intersubjektivitet är således en tolkning av vad som just har sagts. Detta betyder alltså att trots att man har en gemensam förståelse kan tolkningarna variera. Ur ett samtalsanalytiskt perspektiv kan man hävda att intersubjektivitet är något man uppvisar lokalt. Via samtalsanalysen tar man således fasta på tur-för-tur-handlingar för att beskriva denna förståelse eller missförståelse av en tur för hur samtalet kan framskrida i nästa tur. Behov av lösning av problem i interaktionen leder till olika typer av mediala expansioner.

Reparationer är en typ av mediala expansioner som enligt t.ex. Schegloff, Jefferson & Sacks (1977: 381) är handlingar som förekommer frekvent i samtal. Med reparationer menas handlingar som görs för att behandla problem i tal, hörsel eller förståelse. Reparationer är således inte enbart korrektioner (korrektioner är en typ av reparation). Genom reparationer når man intersubjektivitet. (Schegloff m.fl. 1977: 361ff; (Se Schegloff 1992 för en diskussion om reparationer för att uppnå intersubjektivitet.)

Reparationerna kan riktas mot innehållet och vara självinitierade av talaren själv (en. *self-initiated repair*) eller riktas mot förståelse av det just sagda, dvs. vara annaninitierade (en. *other-initiated repair*). De initierade reparationerna kan i sin tur repareras av talaren själv (en. *self repair*) eller repareras av den andra talaren (en. *other repair*). (Kurhila 2003: kap. 3; Martin 2004: kap. 12; Schegloff m.fl. 1977: 361–382.) Beroende på vem som initierar reparationen, talaren eller mottagaren, består en reparation vanligen av två turer, antingen inleds reparationen i den pågående turen (typ 1, se nedan) eller i en inledande tur av mottagaren som påvisar problem (typ 3). Reparationen kan även vara längre än två turer. Reparationerna kan indelas i olika positioner i interaktionen,

- 1) självinitierad i den pågående turen innan TRP
- 2) självinitierad mellan turerna
- 3) annaninitierad i turen efter den turen som innehåller en problemkälla
- 4) självinitierad efter den s.k. andra turen
- 5) annaninitierad i fjärde position

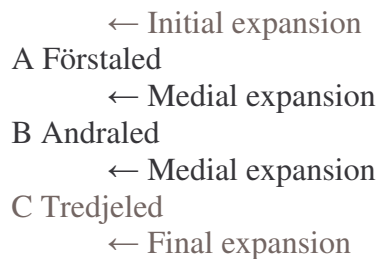
Schegloff (2007: 26) påpekar att reparationer kan förekomma efter vilket led som helst. Reparationer stannar upp det egentliga samtalet och de formar sekvenser i sig. Oberoende av när reparationen inleds kvarstår en förväntan om ett andraled till förstaledet.

Inom SLA benämns reparationer med begreppet kommunikationsstrategier (om kommunikationsstrategier se t.ex. Bialystock 1990; Faerch & Kasper 1983; 1984; Kasper & Kellerman 1997; Tarone 1980). Det råder dock oenigheter kring begreppen och definitionerna av dem. Tarone (1980) för en diskussion om använda begrepp och definition(sproblem). I språkbud har t.ex. Mård (2002) studerat hurdana kommunikationsstrategier fyra barn i daghem använder sig av i interaktion med en vuxen.

De mediala expansionerna kan alltså vara reparationssekvenser. Schegloff kallar dem för en. *post-first insert sequence* för att de behandlar problem i förstaledet. Den andra typen är mediala expansioner som är framåtriktade, mot svaret (en. *pre-second insert expansion*). Skillnaden mellan dessa två är alltså den att *post-first*, reparationer, riktar

sig bakåt i samtalet medan *pre-second* riktar sig framåt. (Schegloff 2007: 106.) Skillnaden mellan dessa två typer blir tydligare i analysen (i avsnitt 4.2.2.2)

I klassrumssituationer förekommer reparationer som en typ av medial expansion oftast under eller efter elevens respons, dvs. i eller efter andraledet. Detta skiljer sig från den beskrivning som Schegloff (2007: 26) gör, där han utgår från att en medial expansion förekommer mellan första- och andraledet, eftersom han utgår från att en bassekvens är tvådelad.



(Min illustration på basis av Schegloffs 2007: 26 beskrivning. Beskrivningen av Schegloff har jag tolkat enligt interaktion i klassrum.)

Förutom mediala expansioner finns det andra mediala element som inte uppstår på basis av en problemkälla. Dessa kallas ofta för s.k. mellansekvenser i den sociala organiseringen. Mellansekvens är ett etablerat begrepp i finländska samtalsanalytiska studier (se t.ex. Kurhila 2003; Raevaara 1997), ett begrepp som används övergripande framom begreppet expansion. Jag har valt i min studie att göra en skillnad mellan (främst) en medial expansion och en mellansekvens. I kontrast till en expansion är en mellansekvens inte en expansion av den tidigare handlingen så till vida att man med hjälp av sekvensen försöker bidra till att utveckla det tidigare yttrandet. En medial expansion i form av en reparation är nödvändig för att interaktionen ska kunna föras vidare. En mellansekvens i form av t.ex. en nominering är inte nödvändig, dock vanlig i klassrummet. Mellansekvenser som ingår i mitt material är t.ex. nomineringssekvenser, alltså sekvenser som förekommer främst mellan lärarens fråga och elevens svar då eleven räcker upp handen och läraren ger ordet. I dessa sekvenser utvecklar man inte ämnet utan visar att man vill offentligt delta i interaktionen genom att i svaret föra samtalet vidare. En nomineringssekvens är inte normativ, dvs. den behövs inte för att samtalet ska kunna gå framåt (en elev

kan ge svar utan nominering). För vidare diskussioner kring mediala expansioner se t.ex. Kurhila (2003), Lehtinen (2002), Lynch (1996), Raevaara (1997) och i klassrumskontext se t.ex. Sahlström (2004) och Slotte-Lüttge (2005).

Finala expansioner är oftast utvecklingar (en. *subtopics*) av det ämne som etablerats under den överordnade sekvensen (en. *carrier*) (Seedhouse 2004: 60). De finala expansionerna är alltså förankrade i det tidigare omtalade genom att vara underordnade ämnen till den initiala turen. Dessa expanderade sekvenser är topikalt sammanhållna ur deltagarnas synvinkel fram till dess att fokus skiftas (Pomeranz & Fehr 1997: 71).

Episoder⁴² är enligt t.ex. Linell (1998: 187) och Korolja (1998: 13f) en social interaktionsenhet i naturligt samtal. Linell och Korolja hävdar att samtalsdeltagarna därmed orienterar sig mot ett gemensamt etablerat samtalsämne. De sekvenser, kedjor av turpar, som är topikalt sammanhållna har jag valt att kalla för episod för att göra det lättare för läsaren att veta vilken typ av sekvens det är frågan om, trots att det inte är en etablerad term inom samtalsanalysen (jfr Linell 1998: 187; närmare om episod se t.ex. Cromdal 2001; 2004; Korolja 1998). Enligt min mening är alltså episoder större enheter än tredelade sekvenser. I mitt material betyder det att när t.ex. tredelade sekvenser (oavsett om de expanderas eller inte) följer varandra och är topikalt sammanhållna formar de episoder .

Ett excerpt som enligt den diskursanalytiska traditionen skulle kunna beskrivas som upprepade, isolerade cykler av enkla IRU-sekvenser är ur ett samtalsanalytiskt perspektiv komplexa, dynamiska sekvenser av interaktion där även respondenten får interaktionellt utrymme (Seedhouse 2004: 60 f). Även Sahlström (2003: 60) konstaterar att klassrumsinteraktion verkar vara mer dynamisk än vad som tidigare rapporterats inom klassrumsforskningen. Att de flesta sekvenser inte är cykler av enkla IRU-sekvenser beror på att de expanderas initialt, medialt eller/och finalt.

⁴² Denna benämning använder även Saari (1992) i sin studie.

Dessa IRU-sekvenser som innehåller expansioner har jag valt att kalla för komplexa IRU-sekvenser (enligt Sahlström 2004: 177ff).

För att tydliggöra detta kan en IRU-sekvens studeras ur båda traditionernas synvinkel. Exemplet är ur Seedhouse (2004: 58ff):

1 T: Vin, have you ever been to the movies? what's your favourite movie?

2 L: big.

3 T: big, OK, that's a good movie, that was about a little boy inside a big man, wasn't it?

4 L: 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 L: no little boy no drink

7 T: that's right, little boys don't drink.

(Johnson 1995: 23 via Seedhouse 2004: 59.)

Enligt den diskursanalytiska traditionen som representeras av t.ex. Sinclair och Coulthard skulle man hävda att sekvensen består av cykler av enkla IRE/IRU-sekvenser: initiativ (rad 1), respons (rad 2), uppföljning och nytt initiativ (rad 3), respons (rad 4), uppföljning och nytt initiativ (rad 5), respons (rad 6) och uppföljning (rad 7). Det här är ett väldigt snabbt sätt att analysera, en förenklad och rak syn på tredelade frågesekvenser. Det leder till att man ser på läraren som den dominerande parten i interaktionen, interaktion som inte är naturlig. (Seedhouse 2004: 59f.)

Den problematik som uppstår i fråga om interaktionen är bl.a. att yttrandena inte kan ses som turer som består endast av en talakt. Det finns ingen entydig korrelation mellan form och funktion. Den sekventiella kontexten och den extralingvistiska kontexten påverkar yttrandets funktion. Linell och Markova (1993: 185) påpekar även att yttranden inte kan studeras som individuellt skapade, isolerade enheter utan som gemensamt skapade i sin kontext (se även Mehan 1979: 63). Yttrandena är handlingsenheter som är kompletta när de pragmatiskt sett är rimliga, syntaktiskt välformade och de har en terminativ intonation (Lindström 2006: 22). (Transkriptet ovan ger inte möjligheter att säga så mycket om den terminativa intonationen.)

Vad Seedhouse (2004: 60f) hävdar i sitt exempel är att interaktionen sett ur ett samtalsanalytiskt perspektiv egentligen är komplex och dynamisk. Han säger inte att belägget inte skulle bestå av IRU-cykler, tvärtom. Samtalsanalysen framhäver dock mer detaljerat interaktionella aspekter som turtagning, sekventiell organisering, reparationer och samtalsämne samtidigt. Samtalsanalytiskt sett innehåller exemplet en inledande fråga (en. *carrier*), utvecklande delfrågor (en. *subtopic*), en reparation (r. 5) och lärarens uppföljande, accepterande och avslutande tur som innehåller en lingvistisk korrektion (r. 7). Enligt min förståelse är finala expansioner det som Seedhouse kallar för utvecklande delfrågor, dvs. på rad 3 och rad 5.

Seedhouse (2004: 62f) påpekar att via en samtalsanalytisk analys, framkommer det flera aspekter i undervisningen och interaktionen som läraren måste orientera sig mot. I det ovan diskuterade exemplet är det fem olika aspekter. Läraren måste kontrollera det övergripande ämnet för att kunna ge utrymme för eleven att framställa sina idéer och utveckla deltopiker. Dessutom måste läraren även ge respons på och acceptera elevens val. Läraren orienterar sig även mot den lingvistiska formen i elevens svar och reparerar den vid behov. Genom sina uppföljningar tar läraren även hänsyn till de andra deltagarna i klassrummet, t.ex när hon upprepar elevens svar försäkrar hon sig om att alla elever hör och kan följa med undervisningen och således också visa sitt deltagande. Sist men inte minst är lärarens uppgift även att hela tiden samtidigt fokusera på form och mening. Diskursanalysen missar därmed en viktig poäng som den samtalsanalytiska analysen ger enligt Seedhouse (2004: 63), dvs. de interaktionella och pedagogiska uppgifter som IRU-cyklerna utför i sin kontext:

the IRF/IRE cycles perform different interactional and pedagogical work according to the context in which they are operating.

Vad är det då för skillnad mellan en enkel och en komplex IRU-sekvens? Sekvenser och expansioner definieras alltså utgående från förekomsten i sin kontext. Expansion och sekvens som begrepp används delvis synonymt i samtalsanalytiska studier (speciellt beträffande begreppen medial expansion och mellansekvens, se vidare 4.2.2). Expansioner är utvecklingar av bassekvenser (enligt Seedhouse en. *carrier*). Expansionerna kan kort definieras som inledningar till (initial), reparationer av (medial) eller utvecklingar av ett (etablerat) ämne (final expansion). Expansionernas

funktion är oftast att förtydliga bassekvenserna. Med hjälp av expansioner kan man som deltagare bidra till att föra samtalet vidare. (se vidare avsnitt 4.2.2.3; Schegloff 1990: 59–64; Sorjonen 1997: 75.)

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att trots att samtalsanalysen primärt utgår i sin definition av sekvens på olika nivåer så utgår man från de handlingar som görs. Jag anser dock att det är motiverat att även följa t.ex. Seedhouse (2004) och använda innehållet som en styrande faktor i definitionen av vad en sekvens är. De frågor som t.ex. framkommer i förra exemplet ur Seedhouse (2004) hade inte kunnat ställas som delfrågor om tidigare frågor inte hade ställts, trots att svaret på den initiala frågan (i bassekvensen) är tillräcklig.

Förutom förekomsten av tredelade frågesekvenser har klassrum beskrivits som lärarcentrerade där läraren kan tala länge, dvs. hon har rätten att producera turer som är monologiska till sin karaktär. Interaktion som vid första anblicken verkar vara monologisk har studerats i flera olika typer av både vardagliga och institutionella samtal: i berättelser (Halonen 2002; Routarinne 2003), i HIV- och genetiska rådgivningar från rådgivare till patient (Lehtinen 2002: 182ff; 2005: 575ff; Peräkylä 1995), i nyhetsintervjuer (Clayman & Heritage 2002: 59f, 65f) och i klassrum (Liljestrand 2002: 97f; Sahlström 1999: 153f).

Med monologiska sekvenser avser jag sekvenser där ena samtalsparten, ofta den som har en institutionell roll, expanderar sin samtalsstur vid möjlig turbytesplats (fortsättningsvis används förkortningen TRP, en. *transition relevance place*) och framställer en taltur som är längre än en turkonstruktionsenhet (fortsättningsvis används förkortningen TKE, en. *turn-constructional unit*). Monologer är t.ex. sekvenser där läkare erbjuder information gällande en sjukdom eller möjligt hälsotillstånd, en journalist inleder ett ämne vid en intervju eller en lärare ger anvisningar inför en uppgift. Att jag kallar monologer för sekvenser förtydligas i analysen. Vad jag menar med sekvens i detta sammanhang hänger ihop med att lärarens monologer ofta är av den typ att den har en normerande förväntan om ett andraled, t.ex. i form av agerande (se vidare kap. 4).

I dessa verbalt monologiska sekvenser finns det fenomen som framställs av talaren som är av dialogisk karaktär. Talaren visar på olika sätt att han/hon tar hänsyn till sin samtalspartner. I tillägg till det verbala utförs en hel del icke-verbala handlingar, både av talaren och av mottagaren, vilka i sig påverkar interaktionen. Mottagaren, t.ex. patienten, den intervjuade eller eleven, visar sitt deltagande i den monologiska sekvensen med en diskursmarkör eller ett paralingvistiskt medel (t.ex. nickande). Således skapas monologiska sekvenser i interaktion med varandra. (se t.ex. Clayman & Heritage 2002.)

I en studie i klassrum beskriver Liljestrand (2002: 97) öppningar i helklassdiskussioner som monologiska turer av läraren, som situationer där lärare och elever måste samordna sina handlingar för att kunna fokusera mot samma aktivitet, i detta fall gemensam diskussion. De monologiska sekvenser som förekommer i mitt material är av tre huvudtyper: sekvenser där läraren ger anvisningar eller informerar samt sekvenser där läraren läser högt. Dessa sekvenser förekommer i upptakts-, metodgenomgångs- och avslutningsfasen. Trots att dessa faser är innehållsligt och till sin funktion väldigt olika, är de strukturellt lika. Sett ur ett interaktionistiskt perspektiv finns det alltså drag som dessa monologiska sekvenser har gemensamt.

Metodgenomgångsfasen är en av de typiska lektionsfaser som karakteriseras av monologiska sekvenser där läraren främst ger anvisningar om vad hon har planerat att eleverna ska göra i kommande aktiviteter (för en mer ingående diskussion kring lärarens plan, agenda, se kapitel 5) samt ger information om ett visst innehåll. Anvisning definieras enligt t.ex. Austin (1962: 63) som handlingar som har som syfte att få respondenten att agera. Anvisningar anses vara typiska för institutionella samtal såsom t.ex. klassrumssamtal eftersom det övergripande syftet är att fullfölja en uppgift eller en aktivitet samt för att de skapar ramen för de olika aktiviteterna i klassrummet. (Drew & Heritage 1992: 22f.) Anvisningar som framförs av läraren i monologiska sekvenser är en typ av sekvens som markerar lärarens roll i interaktionen då hon genom att visa sin kunskap och genom att framställa sin (eller någon annans) plan markerar sin position i förhållande till eleverna.

Att ge information i ett institutionellt sammanhang verkar vara en tämligen monologisk praktik (Lehtinen 2005: 575–601). I undervisningssammanhang är informationsgivande en relativt annorlunda praktik till sin karaktär än vid medicinsk rådgivning. Informationen i fråga berör inte eleverna personligen på samma sätt som för en patient vid en läkarmottagning. Informationsgivande under lektioner utgår från olika funktioner i olika faser av lektionerna, i upptaktsfasen av att summera information från t.ex. tidigare lektion(er), i frontalundervisning att presentera fakta om ett specifikt ämne, i en avslutningsfas ge information om t.ex. praktiska arrangemang. Även då en lektion avslutas (inte då enskilda aktiviteter avslutas) fungerar avslutningen som en summering av vad som har gjorts under lektionen, läraren kan även ge läxor samt ge information och råd om praktiska saker. Att ge information i ett klassrum är en stor del av den uppgift som läraren har i sitt yrke.

3.2.3 Kontextberoende och kontextförnyande handlingar

Med handling avser jag den aktivitet med vilken vi bygger upp vår tillvaro i och utanför interaktionen med varandra:

the *action* composing the moment-to-moment flow of daily life in – and outside – interaction (Schegloff 1996a: 164, kursiv tillagt).

Detta görande består således av både verbala och icke-verbala handlingar. I min genomgång kommer jag främst att koncentrera mig på de verbala handlingarna, såsom t.ex. Lemke (1983: 1f) har konstaterat:

”Classroom education, to a very large degree is talk: it is the social use of language to enact regular activity structures and to share systems of meaning among teachers and students.”

Att handlingarna studeras enligt sin funktion, alltså som dels kontexttolkande och dels kontextförnyande, har jag nämnt skiljer sig från tidigare studier som är kända för kategorisering av klassrumssamtal (främst Sinclair & Coulthard 1975, även Bellack 1966). Trots stora skillnader i definitioner av handlingar inom olika discipliner är benämningarna inom den diskursanalytiska studien enligt min mening bra och beskrivande, dessutom är benämningarna oavsett disciplin lika. Många definitioner

av enskilda handlingar följer delvis de ursprungliga definitionerna ur talakts-teoretikerna Austin (1962) och Searle (1969). Att jag delvis använder mig av den diskursanalytiska terminologin som grund för min klassificering är alltså inte på definitionsplan förankrat i t.ex. diskursanalytiska studier. Jag använder mig alltså inte av på förhand bestämda kategorier utan utgår från deltagarnas orientering, analyserar alltså deltagande enligt en induktiv metod.

Det grundläggande i samtalsanalytiska och etnometodologiska beskrivningar av handlingar är att de är beskrivningar av agerande som *deltagarna* skapar socialt där och då och som de uppvisar som relevanta. Endast handlingar som är synliga kan beskrivas. En situation som t.ex. läxförhör är inte statisk utan en situation som lärare och elever tillsammans ständigt konstruerar och omkonstruerar. Läraren och eleverna skapar och återskapar sina roller i denna situation, i en annan är läraren t.ex. en kollega eller förälder, eleverna ett syskon eller en kompis (jfr Pomerantz & Fehr 1997: 69.)

Schegloff (1996: 161–216) samt Pomerantz och Fehr (1997: 64–91) beskriver olika aspekter som ska tas hänsyn till i beskrivning av sociala handlingar. Urvalet av en sekvens görs främst utgående från topikala gränser, dvs. man söker i materialet inledningen till ett nytt ämne, en inledning som fokuseras och upptas av deltagarna gemensamt. Denna sekvens fortsätter så länge som deltagarna uppvisar orientering mot topiken. Den avslutande gränsen förekommer då intresset skiftas till ett nytt ämne. Eftersom deltagarna uppvisar denna orientering för varandra är den även synlig för analyseraren. Efter att sekvenserna valts ut definierar man handlingarna som utförs, t.ex. att hälsa, att ställa en fråga, att ge information osv. Karakteriseringen görs utifrån den kontext handlingarna förekommer i. (Pomerantz & Fehr 1997: 71f.) Att studera handlingar som gemensamt skapade i relation till andra handlingar i en kontext skiljer sig från andra diskursanalytiska metoder där handlingar ses som individuellt skapade, monologiska handlingar (Linell 1998). Efter en karakterisering av handlingar beskrivs hur deltagarna ”paketerar”, skapar samt uttrycker sina handlingar samt hur det tolkas eller kunde ha tolkats av deltagarna. Förutom en ”paketering” markeras även hur och när en talare får sin taltur, hur hon upprätthåller

den samt avslutar turen. Som avslutning i beskrivningen diskuteras vilka identiteter, roller och relationer deltagarna skapar sinsemellan. (Pomerantz & Fehr 1997: 71–74.) Schegloff (1996: 172) påpekar att trots att en sådan här beskrivning består av olika delar ska de studeras som sammanvävda delar, beroende av varandra.

Pomerantz (1997) och Schegloff (1996) hävdar att basenheten för samtalsanalytisk analys alltså är handling. Handlingar är de enheter i social interaktion på basis av vilka och med hjälp av vilka vi interagerar, sättet man visar hur man har tolkat ett inlägg och hur man ställer sig till det. Handlingarna får därmed sin innebörd i den kontext de förekommer i och ska alltså ses på sekventiellt. Trots att man även i konversationsanalysen karakteriserar och definierar handlingar som görs i olika vardagliga eller institutionella kontexter har man sällan kategoriserat olika typer av handlingar som förekommer i ett material utan koncentrerat sig på ett fenomen.

3.3 Diskussion

Genom att deltaljerat beskriva den process som har resulterat i ett visst urval av det insamlade materialet har jag velat öka förståelsen för etnografiskt inriktade studier. Den process som ligger som grund för den (egentliga) analysen beskrivs vanligtvis inte. Jag anser att det dock är av vikt att förstå de förhållanden under vilka forskning görs och också hur mycket man har begränsat den verklighet som man beskriver. Dessutom är det av värde att även dokumentera de sätt som används för att få tillgång till ett forskningsmaterial, speciellt i sådana sammanhang där materialet består av inspelningar av människors handlande.

När jag påbörjade detta arbete visste jag inte ännu att jag skulle använda mig av samtalsanalysen som metod. Jag hade inte egentligen heller klart för mig att det var *en* kommunikationssituation som jag skulle komma att intressera mig för. För att man ska kunna göra noggranna transkriptioner har kvaliteten på inspelningsutrustningen

haft stor betydelse och de val jag har gjort har underlättat transkriptionsarbetet. Att jag bara använde mig av en kamera och att den var placerad vid dörröppningen har påverkat möjligheterna till analys. Videoinspelningen och transkriptionen är bara en representant för verkligheten, inte verkligheten i sig, men en så bra avbildning som möjligt för att göra en samtalsanalytisk studie.

Analys av t.ex. turtagning i klassrum ställer höga krav på transkriptionen av handuppräckningar samt blick- och kroppsorienteringar. Inspelningsarbetet har i viss mån påverkat möjligheterna till analys och det påpekas i de excerpt där det är av betydelse. Turtagning hänger starkt samman med turkonstruktion och sekventiell struktur i interaktionen. Det mikroanalytiskt orienterade sättet i samtalsanalysen visar komplexiteten i interaktionen och hur små fenomen i interaktionen har stora konsekvenser för interaktionen. Genom att ha tillgång till komplexiteten och de små fenomenen kan man säga något om vad deltagarna gör med sina turer. För att kunna få en förståelse för detta har det etnografiska arbetet haft stor roll. Som Sacks säger har min vistelse i klassrummet, att vara deltagare och medlem i den kultur som jag studerar, varit av stor betydelse för lyckad analys.

Som jag konstaterade tidigare är handling det centrala i samtalsanalytisk studie. Vad är det vi åstadkommer med vår handling, på vilket sätt gör vi det osv. För att uppnå mina delmål i studien är det centralt att se på deltagarnas handlingar. Genom sina handlingar visar deltagarna hur de tolkar en tidigare handling, och vad de kan göra på basis av den. Genom sina handlingar skapar och upprätthåller deltagarna de sociala normer som beskriver interaktionen i klassrum som institutionellt samtal. Genom handlingarna får vi syn på det samarbete som görs för att uppnå intersubjektivitet som är det grundläggande i all mänsklig kommunikation.

Att jag har valt att även se på en temahelhet gör det möjligt att se hur interaktionen om ett ämnesområde förändras under en tid. När vi förstår vad vi gör inom vissa interaktionssekvenser, när vi har olika kunskap: språkligt, ämnesmässigt och socialt, kan vi ändra våra handlingar inom dessa sekvenser.

Mitt bidrag inom området andraspråkstillägnande är att ur ett socialt konstruerat, emiskt deltagarperspektiv studera muntlig andraspråksanvändning mellan lärare och elever i ett (språkbads)klassrum. På detta sätt närmar jag mig det som Firth och Wagner (1997) har ställt som ett möjligt utvecklingsområde inom andraspråksforskningen. Dessutom bidrar jag med att testa hur kvantifiering kan användas i kombination med samtalsanalysen (se vidare kapitel 6) och vad det i sig tillför.

4 INTERAKTIONSMÖNSTER I HELKLASSARBETE

Det övergripande syftet som jag har ställt är att studera elevernas möjligheter till och begränsningar av muntlig språkanvändning i helklassarbete i ett språkbadsklassrum när de interagerar med sin lärare. Mitt intresse väcktes ur frågor som: varför är språkbad effektivt? Vad händer i interaktionen när man enligt språkbadsprinciperna ger möjligheter till språkanvändning genom att vistas i en språkmiljö? Hur håller man deltagare, språk och ämne i fokus i interaktionen? För att kunna ge svar på dessa frågor kommer jag i detta kapitel att utgå från den teoretiska ramen som kan sammanfattas som socialt konstruerad klassrumsinteraktion (i kapitel 2). Jag använder mig av samtalsanalysen för att komma åt de sekvenser och handlingar som är centrala för att beskriva interaktion mellan lärare och elev(er) under helklassarbete i ett språkbadsklassrum.

I avsnitt 3.1.3 presenterade jag en figur över tema Dagstidningen. I detta analyskapitel vill jag genom en kvalitativ analys visa hur interaktionen mellan lärare och elev i helklass konstrueras tur för tur. Jag kommer att diskutera interaktionsmönstren i en större helhet och att på en mikroanalytisk nivå belysa möjligheterna till och begränsningarna av muntlig språkanvändning i olika skeden av lektionerna. Jag kommer att redogöra för klassrumstypiska interaktionsmönster och visa vad deltagarna orienterar sig mot i de olika sekvenserna. Genom analysen vill jag lyfta fram vad deltagarna i interaktionen gör lokalt relevant i sekvenserna, vad det har för betydelse för den muntliga språkanvändningen, språktillägnet och lärandet samt vilka roller som konstrueras. Resultaten kommer jag att diskutera i förhållande till den språkdiraktiska grund som språkbadsprogrammet bygger på, speciellt med fokus på vilka förutsättningar för lärande det finns i interaktion i klassrum.

Mitt arbete skiljer sig från andra samtalsanalytiska studier på några punkter. För det första är den analytiska fokuseringen något bredare. Med detta menar jag att jag har ett intresse för att beskriva helklasskommunikation som helhet. Kapitlet består av tre

delar. I det första analyserar jag monologer i olika lektionsfaser för att visa hur deltagarna visar relevansen av dem. Dessutom kommer jag att visa hur en del monologer hänger samman med IRU-sekvenserna som jag redogör för i det andra avsnittet. Även Raevaara (1997: 86) påpekar att det är centralt att studera var i interaktionen centralt olika sekvenser förekommer samt hur stort sammanhang de utgör en del av. Fråga och svar som närhetspar har mycket olika uppgifter i olika sekvenspositioner och som delar av olika typer av sammanhang.

Den andra delen är den mest centrala och den är ytterligare indelad i underavsnitt. I dessa avsnitt redogör jag för de expansioner som görs för att uppnå de mål som deltagarna uppvisar som relevanta för att samtalet i bassekvenserna (IRU) ska kunna gå vidare. Resultaten från de två första underavsnitten diskuteras i ett vidare perspektiv i det tredje underavsnittet.

De analyskategorier som jag använder mig av i detta kapitel är sådana som har använts i tidigare samtalsanalytisk forskning. Mitt bidrag är att med hjälp av samtalsanalysen beskriva *en* kommunikationssituation som helhet, gällande de mediala och finala IRU-sekvenserna i det avseendet där det sker talarbyte.

4.1 Monologiska sekvenser

I detta avsnitt granskar jag hur lärarens monologiska turer är av dialogisk karaktär och hur de kan anses vara sekvenser. Denna granskning gör jag för att senare kunna diskutera vilken relevans de monologiska sekvenserna har för elevernas muntliga språkanvändning.

I avsnitt 3.2.2 konstaterade jag att monologer är turer som expanderas vid möjlig turbytesplats (TRP). De är turer som är längre än en turkonstruktionsenhet (TKE). I de tio lektioner som jag har studerat förekommer det ett tydligt mönster av fenomen

som karakteriserar monologiska sekvenser. I det följande kommer jag att med hjälp av fyra excerpt visa hur läraren riktar sin uppmärksamhet mot klassen som kollektiv och visar att hon tar hänsyn till mottagarna genom att göra dem delaktiga och sina monologer begripliga. I exemplen kommer jag att ta fasta på:

- 1) diskursmarkörer,
- 2) ändringar i taltempo (och prosodi) och
- 3) lärarens förklaringar (definitioner, omformuleringar) till (ämnese)specifika ord.

Monologer förekommer i olika faser under lektionerna. I excerpten 2–5 analyseras två monologiska sekvenser, den första ur metodgenomgångsfasen, den andra ur avslutningsfasen. I det första excerptet framställer läraren tre uppgifter som eleverna ska göra: skumläsa tidningen, i par välja en artikel som de sedan muntligt ska återberätta (ex. 2 och 4). Monologen består av tre delar: en inledande informerande (eller delvis kommenterande) del (ex. 2, r. 5–11), själva anvisningen (ex. 4, r. 11–13, 18–22) samt av ytterligare information av läraren (r. 22–). Läraren berättar om dagens uppgift, hur hon förväntar sig att eleverna ska genomföra uppgiften, vilket slutresultatet ska vara och förklarar vad elevernas ska ta hänsyn till för att lyckas med uppgiften.

Den andra monologiska sekvensen (exempel 3 och 5) är från andra lektionens avslutningsfas. Vid avslutningen kommenterar läraren hur lektionen har lyckats, hon berättar vad eleverna får i läxa och hur den ska göras. Dessutom avslutar hon med vad eleverna ska göra direkt efter att lektionen slutar, t.ex. gå och äta, vad de har under följande lektion, osv.

I exemplen 2 och 3 presenteras två olika sätt med vilka läraren i monologerna markerar övergång från en aktivitet till en annan med en diskursmarkör.

Exempel 2. Lektion 3–4, 10:29:21–10:30:08, Vasabladet.

- 01 L: Vilken var huvudnyheten i dagens tidning? Skriv eller
 02 limma in rubriken här. Har ni gjort det alla?
 03 E: ja

04 L: Precis och några har också limma in rubriken där, bra
 M L: <Ok↑ej> hörni som sagt det var redan någon som hann
 06 säga att det var lyxigt ni ni kommer faktiskt att att
 07 även idag få dagens (.) färskaste tidning Vasabladet. O
 08 den kom- och den är nu prenumererad åt oss i flere
 09 veckors tid och ni kommer att få den varje dag
 10 så att ni blir ni blir bekanta me
 11 regionens svenskspråkiga tidning.

Exempel 3. Lektion 2, 13:07:03–13:07:31, avslutning.

01 L: I en skola var det trettitvå elever i år som har
 02 anmält sig dit men det var väl ungefär lika många hit
 03 till skolan men här fanns ju då bara de här
 M svenska skolorna i Vasa. Men hörni det här var ni
 05 väldigt duktiga på o det som nu finns oppe här så visar
 06 kanske lite va va det är som har intresserat er för de
 07 e ju ofta sådant som för det första som man läser (.)
 08 och som man också kommer ihåg. Nu ti sist

Vid övergång från en uppgift till en annan måste läraren samordna elevernas uppmärksamhet mot sig själv. Läraren använder sig av olika diskursmarkörer som avslutningar av och inledningar till en ny aktivitet eller ett nytt ämne. *Svenska Akademiens Grammatik* (SAG, 1999: del 1) definierar diskursmarkörer som:

uttryck som anger hur en (syntaktisk, semantisk eller pragmatisk) enhet förhåller sig till textsammanhanget eller talsituationen i övrigt.

Lindström (2006: 56) använder beteckningen diskursmarkör för sådana valfria ord och uttryck som kan fungera som signaler i yttrandet (se även SAG 1999: del 1). Med valfri menar han att utelämnandet inte påverkar innehållet i yttrandet. Det finns dock en regelbundenhet för hur diskursmarkörerna förekommer. Diskursmarkörerna har en viktig uppgift genom att de kan påverka interaktionen eftersom de signalerar vad som är relevant i yttrandet.

De mest frekventa diskursmarkörerna i mitt material som har som uppgift att dra till sig uppmärksamheten och markera övergångar är dialog- och yttrandepartiklar såsom *okej* (r. 6, ex. 7; r. 19, ex. 8), *okej hörni* (r. 5, ex. 2), *men hörni* (r. 4 ex. 3).

Dialogpartikeln *okej* har en sekvensavslutande funktion när den förekommer vid en övergång från något gammalt till något nytt. Den kan även anses ha en appellerande (dvs. intresseväckande) funktion i övergången från att avsluta en aktivitet och påbörja nästa. Det är inte alltid lätt att säga om en diskursmarkör är en dialogpartikel eller en yttrandepartikel. Skillnaden mellan dessa två är främst att den första typen kan stå ensam medan den andra typen oftast är en del av ett yttrande, där partikeln förekommer initialt eller finalt. Yttrandepartikeln *hörni* har i initial ställning i en tur en starkt appellerande funktion. Yttrandet riktas till en viss mottagare och riktar den gemensamma uppmärksamheten mot det centrala i det monologiska yttrandet. (Lindström 2006: 57f, 61ff.)

Dialogpartikeln *okej* är ett typiskt sätt för läraren att, i vilket skede av aktiviteten som helst, markera övergång från en aktivitet, topik eller handling till en annan. Den är i sig inte typisk bara för monologer. Dialogpartikeln tillsammans med yttrandepartikeln *hörni* i sin tur förekommer just vid övergångar som efterföljs av lärarens monolog. Den appellerande funktionen är så stark att eleverna har lärt sig att rikta uppmärksamheten mot lärarens inkommande monolog. De vet att lärarens explicita begäran om uppmärksamhet efterföljs av en längre tur.

När uppmärksamheten riktas kollektivt mot läraren framställer hon anvisningen och ger närmare information, fakta, om topiken i fråga. Detta informationsgivande fungerar som skapande av kontext som i sig ger eleverna en del av verktygen för att genomföra uppgiften. För att eleverna ska kunna förstå och komma ihåg det väsentliga i lärarens monolog, riktar läraren elevernas uppmärksamhet på det centrala genom att sänka samtalstempot och/eller genom att hon betonar nyckelorden (ex. 4 och 5):

Exempel 4. Lektion 3, 10:30:03–10:32:28, Vasabladet.

10 L: (...) så att ni blir ni blir bekanta me
 11 regionens svenskspråkiga tidning. Ö: de som ni kommer
 12 att få göra idag, först får ni naturligtvis (.)
 13 <skumläsa> tidningen (0.2) ö: det betyder [att om man

[((lyfter
händerna närmare
ansiktet som om
hon hade en
tidning i handen,
gör en gest med
att titta närmare
i tidningen))

14 <lusläser> så då läser man precis allting väldigt
15 noggrant men om man [skummar igenom en tidning
[((gör en stor bläddrande gest i
luften))

16 så går det kanske lite snabbare och man kanske läser
17 rubriker o ser om det intresserar dig så läser du
18 vidare (0.4) på artikeln men sedan <vill jag att du
19 skall välja en faktatext (0.4) och här kan ni jobba
20 parvis, så man tillsammans med ett par väljer en
21 sådan text som ni sedan får med egna ord> >berätta<
22 <återberätta> för klassen, o va↑ är då en faktatext
23 hur skiljer den sig från andra andra texter (.) Här
24 har ja kort definierat det då det gäller en faktatext
25 som finns i en tidning. (.) Not↑iser som vi hitta en
26 hel del av både på ekonomisidan och utrikes lokal
27 inrikessidan (.) det var korta faktatexter eller
28 kanske lite längre nyhetsartiklar de är såna här
29 <typiska> faktatexter som finns i en dagstidning (.)
30 o en faktatext så så ska vara (0.2) ö:<lättbegriplig>
31 det ska inte vara någån klurigheter de ska vara ö:
32 klart och tydligt och <sakligt>, de e <sanna>
33 faktatexter. Fakta är ju någonting som <stämmer> Och
34 en faktatext ska ge svar på frågor <va:d va:r nä:r
35 varför vem och hu:r> (0.5) Och när ni nu snart kommer
36 att få återberätta eller berätta om med egna ord om
37 en faktatext så skall de här frågorna bli besvarade.

När läraren inleder med att ge uppgiften till eleverna använder hon sig av ett uttryck som kan anses vara ämnesspecifikt eller obekant för eleverna, *skumläsa tidningen* (r. 13). För att eleverna ska kunna delta och agera enligt lärarens anvisningar och information förklarar hon uttrycket med en definition över vad skumläsa betyder. Hon gör det genom att först använda sig av en s.k. negativ definition vilket betyder att hon definierar skumläsa utifrån vad det inte är (Suonuuti 2004: 25) genom att

använda definition på motsatsen *lusräsa*. Sedan definierar hon skumläsa på basis av det. Som förstärkning av sina definitioner använder hon sig av gester, imiterar hur man ser noggrant på tidningen eller bladdrar med handen i luften, som ytterligare hjälper eleverna att förstå. Andra exempel på ord och uttryck som läraren förklarar är t.ex. *lättbegriplig, sanna faktatexter*.

För att eleverna ska ha en rimlig chans att genomföra den uppgift som läraren framställer så markerar läraren för eleverna vilka delar av monologen som är mest centrala. Vad läraren gör är att hon uttalar de delar av sin tur långsammare (markeras med < >) som innehåller anvisningar om hur uppgiften ska göras (r. 13, 14, 18–21, 22, 29, 30, 32–34). Förutom ämnesspecifika, ofta nya, ord är det dessutom sådant som är centralt för att eleverna ska kunna genomföra uppgiften (anvisningen på r. 18–21). De ord som är korta, speciellt en stavelse långa, betonas för att på det sättet markera att de är centrala. Läraren betonar även *men sedan*. Med detta visar hon att hon har gett en anvisning om vad eleverna ska göra, men att de fortsättningsvis ska lyssna för att anvisningen också har en andra del. Man kan alltså säga att det som läraren gör i metodgenomgången är dels att hon markerar och förklarar nya ord, dels markerar de delar av monologen som är väsentliga för eleverna att lyssna på för att de ska kunna genomföra den tänkta uppgiften.

Lärarens turer i metodgenomgångsfasen innehåller informationsgivande delar. Den huvudsakliga uppgiften är dock att få eleverna att lyssna, speciellt på anvisningar och fackspecifika ord, för att de ska kunna genomföra den tänkta uppgiften.

Lärarens monolog i avslutningsfasen är lik den i metodgenomgångsfasen. Läraren uttalar centrala delar långsammare och/eller betonar dem.

Exempel 5. Lektion 2, 13:07:59–13:09:27, avslutning.

((fyra rader borttagna))

13 men de som jag tänkte att ni kunde läsa e [här

[((pekar på
rubriken och för

*fingret uppifrån
och neråt längs
spalten))*

14 <tidningens olika avdelningar> så läs den här spalten
((sex rader borttagna))

15 man om vad man menar med <motivområden> och leta fram
16 en lokalnyhet vad handlar den om och så kan du berätta
17 bara i korthet om vilken lokalaktuell händelse skulle
18 du skriva en nyhet om du var en sån här journalist
19 eller en reporter Vilken var huvudnyheten i dagens
20 tidning? Skriv eller limma in rubriken här o nu får du
21 också dagens tidning >eller den har du fått redan< o
22 den tar du med dig hem Så de e <tre saker> Tidningen
23 om dagstidningen, dagens Vasablad och Grodpasset och här
24 får ni komma och ta och sedan tar timmen slut och ni
25 >en del av er går hem< och andra fortsätter med
26 franska? Tack för ida:

Skillnaden mellan dessa faser är den att avslutningen verkar tappa en del av sin undervisande karaktär. Läraren ger inte förklaringar till ämnesspecifika ord eller uttryck i anvisningarna. En förklaring kan vara den att eleverna har möjlighet att läsa anvisningen på nytt när de gör uppgifterna hemma. I en metodgenomgång finns den möjligheten sällan.

Lärarens sätt att betona centrala eller ämnesspecifika ord i exemplen 4 och 5 är av speciell karaktär. I samtal betonas sällan hela ordet utan en stavelse (eller enskild bokstav). Betoning på flera än en stavelse är ett sätt för läraren att visa att dessa ord är av central betydelse för förtäelse (eftersom eleverna lyssnar på läraren).

Den tredje typen av monologiska sekvenser är högläsning av läraren. Lässekvenser fungerar som informationsgivande, övertygande, underhållande, anvisande, intresseväckande och inspirerande sekvenser. Alla dessa förstärker upplevelsen av läsningen. Regelbunden högläsning förstärker elevens färdigheter i läsning, skrivande och talfärdigheter. (Trelease 1989: 2.) Hur kan man uppnå sådana färdigheter? Trelease menar att man bör utveckla elevernas hörförståelse. Ett barn som inte har hört ett ord lär sig inte säga det. Om han inte har hört det och inte sagt det heller så lär det vara

svårt att läsa och skriva det. Hörförståelse måste därmed komma före läsförståelse. Hörförståelsen fungerar därmed som en källa av ord för läsningen. (Trelease 1989: 2.)

Läraren använder sig av läsning ur Tidningen om dagstidningen, en tidning framställd av *Vasabladet*, som introduktion till temat (se exempel 6). Läraren har just berättat att ett besök till *Vasabladet* inte är av intresse för att det inte egentligen finns så mycket att se på där. Lässekvensen börjar med lärarens framställning av agendan, planen över vad hon har tänkt att de ska göra (r. 1–2).

Exempel 6. Lektion 1, 11:03:02–11:04:06, tidningen om dagstidningen.

01 L: Tänkta läsa åt er ur det här ni får sedan också en en
 02 läxa ur det här men att. <Helt enkelt hur en tidning
 03 kommer till. (.) Vem bestämmer vad som ska stå i
 04 tidningen Vad är en nyhet Hur jobbar en reporter
 05 egentligen Vad händer efter att journalisten har
 06 skrivit sina texter och fotograferna tagit sina bilder
 07 fram till dess att tidningen går i tryck> Då man
 08 trycker tidningen <Hur går det till då tidningen trycks
 09 Det här är några av de frågor som den här tidningen, en
 10 tidningen om dagstidningen, försöker ge svar på.
 11 Välkommen in till tidningens tidningshuset för att
 12 bekanta dig med arbetet på tidningens olika
 13 avdelningar, se hur en tidning blir till och hur dess
 14 innehåll utformas.> Hur det ser ut. <Du får följa med
 15 processen från redaktionsmötet på morgonen tills den
 16 färdiga tidningen dimper ner i din postlåda> <Kommer
 17 hem till dig> <Välkommen med önskar man här på
 18 framsidan> [och här ser du en bild på tidningshuset.
 ((pekar på väggen där tidningen är
 upphängd))

Högläsningsspraktiken innehåller samma monologiska fenomen som metodgenomgångs- och avslutningsfasen: ändringar i taltempot och i prosodin. Sättet är dock omvänt i jämförelse med de tidigare sekvenserna. I stället för att uttala definitioner

eller förklaringar långsammare, uttalar hon dem i normalt taltempo vilket gör att när själva läsningen görs långsammare blir taltempot i förklaringarna snabbare (trots att det då är i normalt tempo). Ett exempel på detta ser vi på rad 7–8 när läraren läser ”går i tryck” och omformulerar det till ”då man trycker tidningen”, rad 13–14 ”hur dess innehåll utformas” blir ”hur det ser ut”, samt rad 17–16 ”tidningen dimper ner i din postlåda” omformuleras till ”kommer hem till dig” som alla uttalas snabbare än högläsningen. Denna språkliga anpassning sänker inte den kognitiva nivån i den lästa texten, utan sänker den språkliga nivån för att alla ska kunna delta. Dessutom är dessa uttryck ämnesspecifika och markeras av läraren för att eleverna ska bli bekanta med dem.

Man kan även tänka sig att läraren måste ha ett sätt att markera vilka delar av monologen som är den lästa texten och vilket som är omformuleringar. Talspråket följer allmänt inte skriftspråket, och för att skapa rytm i läsningen läser hon texten långsammare, ger sina formuleringar i normalt tempo och betonar ofta de lästa meningarnas första ord, istället för dem som i anvisningarna var centrala. Betoningen har inte samma funktion i läsningen som i exemplen 4 och 5. *Gå i tryck* och *dimpaner* är dock uttryck som betonas och som följs upp av omformuleringar.

Att läraren använder sig av dessa sätt i metodgenomgångsfasen och avslutningen har sin främsta grund i det att kunna föra verksamheten vidare. Ett avvikande fall, som inte har för avsikt att få eleverna att agera, men som kan anses vara en monolog är vid avslutningen av elevarbete, vid övergången till att inleda redovisningen av det egna arbetet.

Exempel 7. Lektion 2, 12:35:19–12:36:25, bläddra igenom tidningen.

01 L: Ja↑ha nu: hoppas jag att (.) ni alla har hunni (.)
 02 <bläddra igenom tidningen>, (1,3) naturligtvis har
 03 ingen av er hunni läsa precis allting, men det var
 04 heller inte meningen här,
 05 (3,3)
 06 Ok↑ej och nu får ni vika ihop eran tidning.

07 (6,7)
 08 De var väldigt intressant vet ni att gå runt här och
 09 titta för det första kanske på era läsvanor okej de
 10 flesta ö: börja från första sidan och läste som man e
 11 van att läsa en bok eller serietidning, e: vissa
 12 återvände till första sidan o och några hoppa över över
 13 över ointressanta sidor och sökte de som intresserade
 14 mera o också var det intressant att se vad det var
 15 som ni valde att läsa där för det var hemskt
 16 varierande,

Det enda som läraren markerar i sin monolog är den första delen av vad eleverna skulle göra, *bläddra igenom tidningen* (skumläsa). Det uttalar hon långsammare. Läraren har inte för avsikt att låta eleverna berätta om hur de läste tidningen. Den här typen av sekvenser fungerar som övergångar från en aktivitet till en annan. Läraren visar sitt kunnande och hon ställs i en position av att vara lärare genom att hon evaluerar hur hon upplever att eleverna har genomfört den första delen av uppgiften. Man kan säga att vad läraren gör i monologen är att i ett globalt perspektiv framställa ett tredjeled, en uppföljning till vad de har gjort. Man kan säga att lektionen i sig är tredelad, som en IRU-sekvens, monologen i metodgenomgångsfasen är förstaleddet då läraren säger vad eleverna ska göra. Förstaleddet förutsätter ett andraled: att eleverna agerar enligt anvisningar i elevarbetsfasen, och den ovan presenterade monologen är uppföljningen, tredjeledet i aktiviteten.

Eftersom eleverna som kollektiv är mottagare för lärarens monologer finns det inte lika stor press på deltagarna att verbalt uttrycka sitt deltagande (Sahlström 1999: 151f). Det finns inte heller behov av att kontrollera deltagandet utan den samtalspraktik som regelbundet framkommer är lärarens markering för att få allmän uppmärksamhet. Den institutionella rollen läraren har gör det möjligt för henne att tala längre än en TKE, utan att bli avbruten. Läraren markerar dock när en monolog inleds. Clayman och Heritage (2002: 66) konstaterar att t.ex. i monologiska sekvenser i institutionella samtal upprätthåller deltagare sina roller genom att representera det som förväntas, att vara lärare och att vara mottagare, dvs. elev. Elevernas främsta

uppgift i lärarens olika monologer är att förstå och agera på basis av lärarens tal. Genom att monologer av läraren förekommer både i början och i slutet av lektionerna ramas aktiviteten och innehållet in av läraren. Genom dessa handlingar förstärks lärarens roll i klassrummet.

Sammanfattning

De sekvenser av läraren som vid första ögonkastet verkar monologiska har visat sig innehålla mycket av dialogiska fenomen. Läraren verkar tala länge i sträck och det verbala utrymmet för eleverna är begränsat. Läraren visar dock med hjälp av diskursmarkörer, med ändringar i taltempo och prosodi samt med förklaringar till (ämnes)specifika ord att hon i sina monologer tar hänsyn till eleverna som samtalsparter.

Jag har visat i min analys att lärarens monologer förekommer när hon ger anvisningar och information om vad eleverna förväntas göra, dvs. i metodgenomgångsfasen samt när hon summerar vad klassen har gjort under lektionen i den s.k. avslutningsfasen. Inledningen till dessa faser konstrueras med hjälp av lystningsmarkörer som har en appellerande funktion för att eleverna ska rikta sin uppmärksamhet mot vad läraren har att säga. I dessa faser visar läraren vad eleverna ska fästa speciell uppmärksamhet vid genom att sänka taltempot och betona nyckelorden. Skillnaden mellan dessa två situationer är att läraren ger förklaringar eller definitioner till centrala ord endast i metodgenomgångsfasen. Avslutningsfasen verkar delvis tappa sin undervisande karaktär och fungerar mer som en summering.

Högläsning av läraren är också en monologisk sekvens som innehåller likadana interaktionella medel med vilka läraren visar vad som är relevant i den lästa texten. Till skillnad från de tidigare nämnda faserna så använder läraren ändringar i taltempo samt betoning på motsatt sätt än i de andra situationerna. Eleverna lär sig att urskilja vilket som är det lästa och vilket som är lärarens kommentarer genom att läraren rusar igenom sina egna kommentarer i snabbare taltempo. Det ger ett intryck av att det som läraren tillägger är som en parentes i sammanhanget, ett förtydligande.

Andra situationer då läraren för monolog är när hon evaluerar och kommenterar elevernas prestationer. Dels förekommer det vid en enskild elevs svar, som det tredje ledet i en tredelad frågesekvens (se vidare 4.2), dels när hon inleder en avslutning till elevarbetet, vid övergången till genomgång i helklass. Likaväl i denna situation som i metodgenomgångsfasen visar läraren sitt kunnande och den institutionella asymmetrin lyfts fram; läraren är den som har rätten att evaluera hur eleverna har arbetat. Lärarens monologer vid övergång från elevarbetsfas till helklassarbete liknar avslutningar såtillvida att läraren egentligen inte explicit markerar att eleverna ska ta fasta på vissa delar. Övergången är summerande. Skillnaden mellan denna sekvens och avslutningen är dock den att denna i allra högsta grad är av undervisande karaktär. Läraren förstärker sin roll genom att kommentera hur eleverna har genomfört uppgiften.

Övergångarna till lärarens monologiska sekvenser i lektionerna är sådana situationer där lärare och elever måste samordna sig för att kunna genomföra olika aktiviteter tillsammans. Trots att eleverna inte har stora möjligheter att verbalt delta i interaktionen fungerar de monologiska sekvenserna som viktig språklig modell för eleverna för att de självständigt ska kunna genomföra de uppgifter som ingår i projektarbetet. Språklig anpassning sker främst i samband med uttryck och termer som är ämnesspecifika inom temat. De monologiska sekvenserna är sådana sekvenser som i klassrumssamtal inte verkar projicera verbala återkopplingsmarkörer/diskursmarkörer som markörer för läraren att fortsätta på sin pågående tur.

Med tanke på att språkbadsundervisningen förverkligas i form av temahelheter och med tanke på de mål som ställs gällande både språk och ämne är det av vikt att förstå vilken roll de olika monologiska sekvenserna har sett i ett större sammanhang. Analysen visar tydligt att de monologiska sekvenserna är nödvändiga för att eleverna ska få kontakt med språket och det nya ämnesinnehållet. Dessutom visar det mikroanalytiska sättet att studera interaktionen i ett språkbadsklassrum att läraren använder sig av olika tekniker för att eleverna ska ha möjligheter att förstå, lära sig och delta i dessa sekvenser.

Snow (1987: 22) anser att en språkbadslärare i t.ex. metodgenomgångar ska ge instruktioner så att eleverna kan förväntas gissa sig till vad de ska göra trots att de inte behärskar språket fullständigt. Genom att definiera begrepp i centrala sammanhang såsom i metodgenomgångar, i anvisningsgivningar, möjliggör läraren för eleverna att genomföra den tänkta uppgiften. Just i detta exempel väljer läraren att förklara bl.a. ett svårt begrepp. Många gånger kan läraren även explicit fråga eleverna om något i anvisningarna har varit oklart. Detta är viktigt eftersom en språkbadslärare är ansvarig både för att utveckla elevernas ämneskunskaper och att utveckla elevernas språkliga färdigheter.

I analysen har det blivit tydligt att monologisk sekvens som begrepp är mångtydigt i klassrumsinteraktion. I min definition utgick jag ifrån att en monologisk sekvens är längre än en TKE. Man skulle nu kunna hävda att definitionen är något bristfällig. Analysen har visat att det finns vissa interaktionella aspekter som beskriver monologiska sekvenser. Dessutom kan det påpekas att jag i benämningarna av dessa sekvenser utgår även från den kontext de ageras fram i och vilket förhållande de har till organiseringen i den situationen och aktiviteten. Hela klassrumsaktiviteten skulle man kunna beskriva som tredelad: läraren inleder en aktivitet, eleverna genomför den och läraren evaluerar och kommenterar resultatet. I detta sammanhang är vissa monologiska sekvenser mer initierande och en del mer avslutande till sin karaktär.

Till skillnad från t.ex. Liljestrands (2002) och Sahlströms (1999) studier som inte grundar sina benämningar av lektionsfaser på analys har jag genom att mikroanalytiskt studera interaktionen i detta avsnitt visat på vilken grund en del lektionsfaser kan benämnas enligt det sätt som jag har gjort. Upptaktsfasen, metodgenomgångsfasen och avslutningsfasen karakteriseras alltså främst av monologiska sekvenser (jfr avsnitt 3.1.2).

4.2 Tredelade sekvenser

I detta avsnitt, som består av två underavsnitt, kommer jag att i det första underavsnittet visa på vilka sätt eleverna görs verbalt minimalt delaktiga och vilken funktion det har i interaktionen. I det andra underavsnittet analyserar jag hur interaktionsmönster konstrueras och hur de står i förhållande till varandra, elevernas möjligheter till språkanvändning samt vad som görs i de olika sekvenserna som bidrar till att uppnå målen med språk, ämne och diskurs. Jag diskuterar alltså hur och varför komplexa IRU-sekvenser konstrueras.

Mitt material har visat att reparationer och andra mediala element, samt initiala och finala expansioner sällan förekommer ensamma i IRU-sekvenserna utan de komplexa IRU-sekvenserna innehåller oftast flera olika expansioner.

4.2.2 Enkla IRU-sekvenser

I avsnitt 4.1 visade jag hur monologiska sekvenser även innehåller handlingar med vilka man visar att läraren tar hänsyn till eleverna. Under högläsningen avbryter läraren sin tur genom att hon ställer olika typer av frågor.

Som jag i avsnitt 3.2.2 redogjorde för är en fråga i ett närhetspar ett förstaled där andraledet är ett svar, och i klassrumssamtal som institutionellt samtal kan man hävda att bassetekvensen är tredelad där tredjeledet är en kommentar. Med *enkel* IRU-sekvens avser jag sådana sekvenser som i sin helhet består av tre turer framförda av (så gott som alltid) två talare där läraren oftast är initiativtagare, eleven respondent och läraren följer upp elevens respons (enligt Sahlström 2004: 177ff).

Högläsningsssekvensen (exempel 8) som jag diskuterade tidigare är ett exempel på en monologisk sekvens. Läraren läser ur *Tidningen om dagstidningen* om hur en tidning

framställs i olika skeden samt vilka olika uppgifter det finns inom tidningshuset. Förutom att läraren använder sig av diskursmarkörer, modifierar sitt tal och ger förklaringar eller definitioner till ämnesspecifika ord (se avsnitt 4.1), avbryter hon även sitt läsande och gör eleverna verbalt aktiva deltagare i högläsningen genom att ställa en fråga. Sekvensen, exempel 8, där dialogen fortsätter på rad 19, är alltså fortsättningen på exempel 6. Vad som händer är att läraren har läst en stund och nu ställer hon en fråga, r. 23, för att avbryta läsandet.

Exempel 8. Lektion 1, 11:04:22–11:04:53, ett helt dygn.

19 L: Ok↑ej <↑Arbetet med en tidning från det att planeringen
 20 av en inl- den inleds tills den dimper ner i din
 21 postlåda eller brevlucka tar nästan ett [helt dygn]
[((tittar upp
 mot klassen och
 vänder genast
 tillbaka blicken
 mot tidningen))]
 22 (1,9)
((vänder blicken mot klassen, precis innan inandningen))
 I (.hh) med andra ord hur många timmar.
 24 (5,3)
 25 L: Niilo
 R N: [Tjugofyra
[((vänder blicken tillbaka mot tidningen))]
 27 (0,5)
 U L: Precis, (0,7) t↑idningen e resultatet av många
 29 människors arbetsinsatser på olika avdelningar,

Under läsningssekvenser är det naturligt att lärarens blick är riktad mot den text hon läser. Då och då lyfter hon upp blicken mot klassen, utan att speciellt fokusera någon, de är snabba blickar som mera är ett sätt att registrera att eleverna följer med. När läraren läser *helt dygn* med betoning på dygn tittar hon upp mot klassen igen men vänder snabbt blicken tillbaka mot tidningen. Under pausen i sin pågående tur vänder läraren blicken tillbaka mot klassen när man hör hennes inandning och inledningen till frågan om hur många timmar ett dygn är (r. 23). Detta svarar Niilo på (r. 26). Samtidigt som Niilo inleder sitt svar vänder läraren blicken tillbaka mot tidningen.

Läraren följer upp relevansen av svaret genom att kort kvittera det som rätt svar med *precis* (r. 28). På det sättet visar hon att trots att hon inte tittar på eleven så har hon lyssnat på vad han svarar. Samtidigt markerar hon med detta att hon inte önskar inleda en längre dialog om ämnet. Efter en kort paus fortsätter läraren läsningen med höjd intonation.

Att lärare ställer frågor är en del av vardagen i skolan. Som jag tidigare konstaterade är lärarfrågor ofta av den typen att läraren själv vet svaret på frågan och hon kontrollerar om eleverna vet det rätta svaret. När läraren frågar hur många timmar ett dygn består av i den här situationen, är den egentliga meningen varken att testa om eleverna förstår ordet *dygn* eller om de vet det rätta svaret. Lärarens fråga är ett sätt att dra till sig uppmärksamheten och göra eleverna delaktiga för att de inte ska tappa intresset. Detta blir tydligt i lärarens sätt att med sin blickorientering hålla koll om eleverna verkar följa med läsningen. När läraren vänder blicken mot tidningen under elevens svar och efter en kort paus fortsätter läsningen där den avbröts markerar hon att ämnet inte kommer att behandlas närmare.

En stund senare avbryter läraren sitt läsande igen, denna enkla IRU-sekvens är alltså ur samma högläsning.

Exempel 9. Lektion 1, 11:10:20–11:10:45, våran skola.

((55 rader borttagna))

((Lärarens blick mot klassen))

I L: Om ni tänker på vårt (1,6) hus våran skola, kanske jag

86 skulle kunna vara något av en nyhetschef (.) vem

87 kunde då vara <chefredaktör> (1,8) om ni tänker på

88 skolan, (.) >ni kunde vara reportrar kanske<,

89 (0,6)

90 L: Kristina

R K: Rektorn ((säger namnet))

U L: mm, för de e skolans rektor som e helhetsansvari, [hm̩m
 [((vän-
 der blicken
 mot
 tidningen))

93 de e sant

Läraren ställer den inledande frågan på r. 85–. Frågan som läraren ställer är inbäddad i en rekontextualisering av innehållet, från textens innehåll om olika arbetsuppgifter vid ett tidningshus till vilka olika arbetsuppgifter de skulle kunna motsvaras av i en skola. Till skillnad från förra sekvensen är denna fråga ett sätt att se om eleverna har dels förstått de ämnesspecifika yrkesbenämningarna, dels om de förstår i vilket förhållande kategorierna står till varandra. För att göra det möjligt för så många elever som möjligt att få ett grepp om de olika arbetsuppgifterna gör hon rekontextualiseringen till en miljö som är bekant för eleverna, skolan.

I den här sekvensen handlar det om förståelse, att läraren vill försäkra sig om att eleverna förstår den lästa texten och den hierarki som finns mellan de olika yrkesbeteckningarna. Dessa är relevanta ord som eleverna behöver kunna under temats lopp. Lärarens blick- och kroppsorientering är mot klassen innan hon inleder frågan och hon håller den mot klassen även under sin uppföljning av elevens svar. Genom att se ut över klassen kan läraren iakta eleverna och deras uppvisade delaktighet för att visa att de har förstått.

I de monologiska sekvenserna använde sig läraren av olika dialogiska sätt för att visa att hon tog hänsyn till eleverna som aktiva deltagare. Ett sätt att kontrollera att eleverna deltar som aktiva lyssnare i lärarens monologiska inlägg är att ställa frågor som rekontextualiserar innehållet i högläsningen (Lehtinen 2002: 183f). I Lehtinens (2002: 183f) studie om bibelstudier fungerar rekontextualiseringen av läsandet som en länk till att tolka innehållet i förhållande till den egna (religiösa) tron och upplevelsen. I klassrummet har de enkla IRU-sekvenserna under högläsning en annan funktion. Läraren ställer frågor som rekontextualiserar den lästa texten för att eleverna ska ha en chans att förstå det nya innehållet och gör på det sättet eleverna delaktiga i läsandet. Innehållet i texten som läses har inte direkt anknytning till elevernas vardagsliv men är bekant för dem. I språkbadsundervisningen är det effektivt att presentera och kontrollera kunskap och deltagande genom att ställa frågor som har en anknytning till tidigare lärande (Snow 1987: 21f).

Genom att läraren ställer frågor som får eleverna att tolka innehållet, dock genom att ställa lätta frågor, uppehåller hon ett intresse hos eleverna. Lyssnarens uppgift är att följa med hur läsningen görs relevant av läraren. Eleverna får därmed vänta och se hur läraren gör läsandet relevant i situationen. Efter dessa korta frågesekvenser återgår de till högläsningen.

De tidigare exemplen har visat hur läraren inleder med frågor som behandlar deltagande eller elevernas förståelse i de monologiska sekvenserna. Det finns även en typ av frågor som är enkla och med vilka läraren kontrollerar förståelse men även om eleverna kortfattat kan producera svar som består av nya, ämnesspecifika ord.

Exempel 10. Lektion 1, 11:11:15–11:11:59, allmänreporter.

((5 rader borttagna))

099 L: <0 en re|porter eller en redaktö:r °som det också
 100 kallas° kan ha ett eget ansvars- eller specialområde,
 101 till exempel sport kultur eller nånt- nånting annat
 102 En redaktör som skri:ver om allt möjligt som händer i
 I samhället> (0,2) precis som herr Bladman här kallas
 104 till vadå?
 105 (3,0)
 106 En sån som inte har nåt speciellt specialicerings-
 107 område, a::, de börjar på a:(0,2) Niilo?
 R N: Allmän,
 U L: allmänreporter, >bravo Niilo du har lyssnat noga<
 110 Okej† sen följande sida här ser vi en skojig bild av ö:

I exempel 10 läser läraren om olika typer av områden som reporterna specialiserar sig på (r. 99–101), samt inleder med att det även finns reportrar som skriver allmänt om sådant som sker i samhället (r. 102). Hon hänvisar till reportern i berättelsen ”herr Bladman” och gör ett initiativ, ställer en fråga, där hon knyter an denna herr Bladman till vilken typ av reporter han är. Ingen av eleverna räcker upp handen under den tre sekunder långa pausen, vilket leder till att läraren ger en ledtråd om vilken motsats specialiseringsområde har. Hon hjälper med att nämna första bokstaven *a*. När läraren

ger ledtråden (r. 106–107) projicerar Niilo att läraren kommer till slutet av frågan och läraren kan därmed snabbt (0,2 sekunder) nominera Niilo till nästa talare.

Ett tecken på att läraren behandlar frågesekvenserna som kontroll av deltagande (eller egentligen möjligheter till deltagande), kontroll av förståelse eller kontroll av den språkliga färdigheten att framställa ett kort svar inom det nya ämnesområdet i dessa tre sekvenser är att läraren kvitterar svarens riktighet kortfattat. Hon gör inget initiativ till att behandla topikerna närmare utan går tillbaka till läsandet efter en kort paus.

När man studerar den enkla IRU-sekvensen i exempel 8 (även 9 och 10) skulle man kunna hävda att den innehåller en mellansekvens i form av en nominerande sekvens, vid rad 24–25 där Niilo räcker upp handen för att få vara nästa talare och han får ordet. Denna sekvenstyp är en s.k. nomineringssekvens där en (eller flera) elev(er) räcker upp handen och läraren ger ordet till en elev. Trots att nomineringssekvenser är av betydelse för eleverna speciellt i fråga om möjlighet till offentligt deltagande är det inte min avsikt att diskutera dem här (se vidare 4.2.3). Niilo visar offentligt till (främst) läraren att han vet svaret på lärarens fråga. Dessa mellansekvenser visar på ett arbete som eleverna gör genom att orientera sig mot vad läraren säger. Att räcka upp handen och titta på läraren (kropps- och blickorientering) är sätt att visa sitt lyssnande (Sahlström 2003: 63; se även Goodwin 2000a; b.) Hur många elever som orienterar sig mot läraren kan jag inte ta ställning till på grund av kamerans placering. Nomineringar förekommer som i detta exempel i form av att eleven initierar genom handuppräkning samt som nomineringar där läraren nominerar elever utan att de räcker upp handen (se vidare 4.2.3).

I avsnitt 4.1 redogjorde jag för att metodgenomgångsfasen är en fas som oftast består av lärarens monologer. I mitt material förekom det en situation där läraren ställer frågor istället för att föra monolog (L 8–9).

Exempel 11. Lektion 8–9, 10:23:31–10:26:18, alldeles blank första sida.

- 01 L: °Hmm° och varje dag har vi m: försökt läsa eller >vi
 02 har läst dagens tidning och det kommer vi att göra även
 03 idag så det är ju fantastiskt då Vasabladet har ha gett
 04 tidningen åt oss så vi har kunnat läsa var och en. Oho.
 05 (.) här (.) vad är det här nu då. < <Alldeles blank
 06 första sida. Alltså va pinsamt. \$Då har vi Vasabladets
 07 journalister här på besök och så har de gjort en
 08 sånhärn grej att de har satt en tom\$ första sida.
 ((tolv rader borttagna))
 21 det var ju då inte Vasabladet som hade gjort ett
 22 misstag utan det var faktiskt jag som har gömt första
 23 sidan. Hjär på tavlan får vi se en modell hur en första
 24 sida ska se ut för det är faktiskt vissa saker som bör
 I finnas där. Ö som till exempel (.) vad (.) ska finnas
 26 på en paradsida °har ni någon förslag°?
 27 (2,5)
 28 Jesse?
 R J: Bild.
 U L: >Nån bilder ja: för visst skulle det vara en ganska
 31 tråkig tidning som inte direkt sådär skulle locka locka
 32 dig att att välja just den tidningen om du kunde ha för
 33 dig andra tidningar att välja. Bilden är nog den som
 34 säger mer än tusen ord brukar man ju säga.<
 35 (0,5)
 I Hanna?
 R H: Huvud°artikel°
 U L: Huvudartikel, den ska allti finnas på para:dsidan.

Läraren summerar kort vad klassen har gjort under de senaste dagarna och konstaterar att de kommer även under denna lektion att fortsätta med arbetet. Läraren hittar på att Vasabladet skulle ha haft problem med tryckpressen, och att paradsidan därför har blivit blank. Med detta problem får eleverna i uppgift att göra en paradsida.

Läraren framhäver i sin inledning (r. 6–8) relevansen av redaktörernas närvaro. Läraren ger eleverna en möjlighet att vara muntligt delaktiga och visa vad de kan

inom ramen för den uppgift som läraren har planerat just för den lektionen när hon i stället för att ge anvisningar om vad en paradsida ska innehålla börjar ställa frågor om vilka delar paradsidan består av.

När läraren börjar ställa frågor istället för att föra monolog visar hon att hon anser att eleverna har uppnått sådana kunskaper om tidningen att eleverna kan delta och ge svar på vad en paradsida består av. Detta sätt att arbeta är en av de grundkunskaper som en språkbadslärare enligt Snow (1987: 21f) använder sig av. Den information som eleverna har tillägnat sig fungerar som bas för kommunikationen vilket gör det möjligt att konstruera en avvikande typ av metodgenomgång. Läraren säger dock inte explicit efter den ”läxförhørsaktiga” stunden att dessa delar nu är de som eleverna ska ha med på sin paradsida.

Exemplet visar hur varje situation konstrueras lokalt, hur man kan se ett förändrande deltagande även i global bemärkelse. Läraren visar att hon förväntar sig att eleverna bör på basis av sina projekt och genomgångar kunna beskriva vad en paradsida består av, speciellt när ett exempel på en paradsida hänger på väggen. Att använda sig av ett läxförhørsaktigt sätt att gå igenom vilka delar läraren vill att en uppgift ska innehålla kräver förutom aktivt deltagande av eleven även kunskap att urskilja att frågesekvenserna inte är ett förhör utan att svaren egentligen är de delar som eleverna ska använda sig av⁴³.

Det förekommer även andra situationer då läraren initierar en frågesekvens där meningen inte är att inleda ett nytt diskussionsämne eller en längre diskussion. Sådana situationer är de där man kan säga att läraren egentligen organiserar i klassrummet; deltagande, möjligheterna till deltagande eller händelser som just har varit eller som är på gång. Dessa situationer förekommer i den s.k. upptaktsfasen.

⁴³ Niemelä (2008) visar vidare att gällande just den typen av metodgenomgång som denna, där läraren ställer frågor istället för att ge anvisningar, leder till att (en del av) eleverna har svårt att uppfatta vad den egentliga uppgiften är. Risker är då, och just det händer i en grupp, att eleverna misslyckas med att genomföra uppgiften.

Läraren börjar med att kommentera närvaron (r. 1)⁴⁴ och ställer sedan en fråga (r. 4) som två elever ger svar på (r. 6 och 8), och svaren kommenteras av läraren (r. 7). Efter denna sekvens skiftas fokus till att tala om organiserandet av sittordning inför nästa uppgift.

Exempel 12. Lektion 1, 10:55:35–10:55:56, tio små negerungar.

01 L: Jaha, det är som tio små negerungar så när skoldagen är
 02 slut så har vi inga ungar kvar mera
 03 (2,6)
 I L: hu många är vi sjuka nu?[(.) är det sex sju ått[a
 05 stycken?
 06 [((inga handuppräckningar))
 R E1: [sex
 U L : .j[a: hhh ojda ojda
 R E2: [sex
 10 (0,7)
 11 L: ja: ser ni alla?

Den här typen av enkla IRU-sekvenser är vanliga speciellt i situationer där läraren visar att det inte är nödvändigt att behandla topiken ingående. En indikation på detta är att pausen mellan lärarens kommentar och initiativ till nästa ämne är relativt kort (0,7 sekunder) och läraren utvecklar/expanderar inte närvarodiskussionen (för mer om final expansion se 4.2.3.3) i sitt nya initiativ. I denna sekvens hinner läraren inte nominera någon utan eleverna självselektar sig till att bidra med en respons. Responsen ger de överlappande med lärarens fråga. Den här typen av symmetri mellan samtalsparterna (lärare–elev) förekommer i faser som inte är explicit undervisande till sin karaktär (jfr t.ex. Mehan 1979: 36). Frågor i de faser som inte är av undervisande karaktär, speciellt i början av lektionen, har ofta formen av s.k. verklig fråga som läraren oftast inte vet svaret på (en. *real question* enligt Searle 1969: 66) i stället för en kunskapsfråga som läraren vet svaret på (en. *exam question / question with known answer*).

⁴⁴ För att eleverna ska förstå innebörden av metaforen måste de känna till barnramsan Tio små negerpojkar som liknar vid hur många som är på plats.

Enkla IRU-sekvenser i läxförhör samt under diskussioner i helklass är ytterst sällsynta i mitt material. Det vanliga är att läraren expanderar ämnet i form av preciserande frågor. Dessa exempel är av samma karaktär som bl.a. Mehan (1979: 35 ff) redogör för. (Se vidare avsnitt 4.2.2.3.)

De enkla IRU-sekvenser som jag hittills har behandlat förekommer i situationer där frågesekvensen avbryter en annan aktivitet eller frågorna är av organiserande karaktär. Gemensamt för dessa är att man inte går in på en djupare diskussion i ämnena. Det finns dock en uppgiftsredovisning som avviker från de andra (som redogörs för i avsnitt 4.2.2). På samma sätt som en monologisk sekvens av läraren innehar dialogiska fenomen, är en del IRU-sekvenser som verkar komplexa i verkligheten enkla. Under den aktivitet som presenteras nedan (ex. 13) skulle eleverna leta fram en artikel och fritt presentera den på basis av några frågor. Sekvensen börjar med lärarens nominering av Niilo och Santtu⁴⁵.

Exempel 13. Lektion 3–4, 11:08:40–11:09:31, var, när, varför.

- I L: Sen följande Niilo och Santtu,
 ((*står framför klassen, blickarna är mot klassen*))
- R S: Va:r
 ((*fortsätter att se ut mot klassen, Niilo och Santtu ser inte på varandra*))
- 03 N: °I Tokio,°
- 04 S: När
- 05 N: °Oktober och december°
- 06 S: Varför
- 07 N: För att Play Station sålde så mycket på <julförsäljning.>
- 08 S: Vem
- 09 N: Japanska °e- elektronikjätten° Sony,
- 10 S: Hur
 ((*ser på Niilo*))
- 11 N: För den fördubblades,
 ((*Niilo och Santtu vänder blicken mot läraren*))
- U L: [hm:,] [det här lät ganska skojigt egentligen (0,5) de

⁴⁵ För en ingående diskussion om formen av initiativet se kapitel 5, om implicit agenda.

[(läraren ser på Niilo och Santtu)] [(läraren ser ut mot
klassen som
kollektiv
13 här var nästan som ni skulle ha prata i telefon med
14 varann och Santtu var jättenyfiken >för att han får< då
15 inte han prenumererat på <Vasabladet och han är så
16 jätteintresserad av hur det går för Sony> och så så
17 ringer han åt Niilo och bara ställer fråga efter fråga
18 efter fråga, (0,2) Okej† tack ska ni ha.

Elevernas svar består av en dialog där Santtu ställer frågor och Niilo svarar på dem. Efter svaret kommenterar läraren dialogen och avslutar sekvensen. Till synes verkar det som att det sker sekvensmässigt mer än vad det egentligen gör. Eleverna brukar komma överens om hur de framställer sina svar och läraren brukar inte ingripa i elevernas redovisningar. I detta fall är en infikation på redovisning av vad eleverna har gjort tillsammans det att eleverna står vända mot klassen. När de genomför sin dialog ser de inte på varandra utan ut mot klassen, på det sätt som man gör när man har muntliga föredrag. I elevernas svar, i dialogen, fattas det mycket av de fenomen som fråga-svar-sekvenser vanligtvis innehåller. Intonationen i Santtus uttal indikerar inte att det han ställer en fråga. Speciellt frågan och svaret på r. 10–11 är sådan att om Santtu skulle ”på” riktigt fråga Niilo om artikeln skulle det vara svårt att förstå Niilos svar. Eleverna vänder sig mot läraren i slutet av Niilos svar. Läraren ser under en kort stund mot eleverna och vänder sig sedan mot klassen som kollektiv och kommenterar elevernas dialog. Att eleverna ser ut mot klassen under hela tiden de framställer sin dialog och i slutet vänder sig mot läraren är ett sätt att markera att dialogen har kommit till sin slut och att eleverna väntar på en uppföljning. I lärarens uppföljning handlar det inte om att evaluera om artikelredovisningen är korrekt eller inte utan hon kommenterar sättet som eleverna har valt att presentera sin artikel på.

Sammanfattning

I detta avsnitt har jag visat vilken funktion de enkla IRU-sekvenserna har i de olika sammanhang som de förekommer i: som en del av monologer (högläsning), istället för monolog (i en metodgenomgångsfas), i upptaktsfaserna (organisering) samt vid genomgång i helklass (rapportering av genomförd uppgift). IRU-sekvenserna har

olika funktion i de här olika sammanhangen. De enkla IRU-sekvenserna som avbryter t.ex. en lässekvens är sätt med vilka läraren kontrollerar deltagande eller gör eleverna minimalt verbalt delaktiga. Eleverna tappar därmed inte intresset och fortsätter lyssna på henne. Dessutom är det tillfällen att explicit se att eleverna förstår läraren och har tillgång till det ämnesspecifika språket i form av olika ord och uttryck. I början av temat ger läraren även i viss mån möjligheter att producera ämnesspecifika svar. I den metodgenomgångsfas där läraren ställde frågor istället för att föra monolog kan man tänka sig att läraren bedömde att eleverna bör kunna ge svar på frågorna eftersom det var under den näst sista lektionen (L 8–9) som temat behandlades.

Enligt min uppfattning handlar det inte bara om att deltagarna konstruerar interaktion och om att de enkla IRU-sekvenserna råkar förekomma där de förekommer. Jag anser alltså inte att de sekvenser som är enkla lika väl skulle kunna vara komplexa, åtminstone inte i de situationer som jag har redogjort för i min analys. Läraren vet vilken nivå eleverna är på, hon vet hur hon kan fånga deras uppmärksamhet. Hon kan med ganska stor säkerhet lita på att om hon t.ex. avbryter sitt läsande för att göra eleverna delaktiga så gör hon det på ett sådant sätt som interaktionellt är ekonomiskt, dvs. att man snabbt kommer vidare. Hon tar inte risker att tala om sådant som eleverna troligtvis inte förstår eller klarar av att svara på, vilket lätt skulle leda till reparationer, alltså en typ av mediala expansioner. Frågorna är inte av den karaktären att eleverna inte skulle veta svaret, utan de är kunskapsfrågor. Dessutom ställer hon sådana frågor där hon inte utvecklar ämnet (se vidare avsnitten 4.2.3.2 om mediala expansioner och 4.2.3.3 om finala expansioner).

I min redogörelse (avsnitt 2.1) över de klassiska studierna konstaterade jag att synen på interaktion i klassrum beskrivs som IRU-sekvenser där läraren har rätten att styra samtalet och att hon ställer frågor som hon vet svaret på. Enkla IRU-sekvenser förekommer i de lektionsfaser som är av mer undervisande, av s.k. akademisk karaktär, egentligen bara under högläsning. I avsnitt 4.2.2 kommer jag att visa hur läxförhör och redovisningssituationer konstrueras. Avsnittet visar dock att trots att man kan säga att vissa lektionsfaser tenderar att interaktionellt fungera på ett visst sätt

så finns det även avvikande fall, en metodgenomgång konstruerades lokalt i en situation på samma sätt som ett läxförhör. Eleven ska som deltagare kunna förstå situationen, att de svar som de ger samtidigt är de anvisningar som de ska följa för att göra uppgiften. (Resultatet av hur eleverna lyckas med det diskuteras i Niemelä 2008.)

Det gemensamma för de presenterade exemplen är att de handlingar som utförs är att läraren ställer en fråga som eleverna ger ett svar på samt att detta svar följs upp av läraren. Skillnaden mellan lärarens tredjeledsturer (uppföljning) i upptaktsfasen och under läsestunden samt förhöret är den att i de förstnämnda situationerna fungerar inte lärarens frågor som initiativ till diskussion utan som verkliga frågor och de är frågor genom vilka läraren gör eleverna delaktiga. Lärarens tredjeled är inte evaluerande i de situationerna. Under förhöret är frågorna kunskapsfrågor i vilka läraren i den uppföljande turen visar sin egen kunskap och därmed upprätthåller sin institutionella roll som lärare.

Beträffande möjligheterna till användningen av andraspråk är den sekvens som förekommer i upptaktsfasen av en sådan karaktär att den motsvarar vardagliga situationer väl. Läraren ställer en fråga som hon inte vet svaret på, därmed har hon inte heller på förhand kunnat planera hur eleverna möjligtvis svarar på frågan. Läraren styr dock diskussionen genom att initiera en ny fråga. I upptaktsfaserna förekommer det inte nomineringssekvenser. Frågesekvenserna i läsekvenserna är inte av en sådan typ där eleverna ges verbalt utrymme. Exemplet ur hemläxan visar hur även eleverna påbjuds (även till och med avkrävs) interaktionellt utrymme genom att läraren förväntar sig ett utvecklat svar. Att mönstret i exemplet i förhöret är en enkel IRU är alltså inte vanligt i situationer som denna. Eleven får dock möjlighet att delta på det sätt som denne själv önskar. Metodgenomgångsfasen som kännetecknas av lärarens monologiska turer är under lektion 8–9 annorlunda, läxförhörsaktig, vilket gör att eleverna ges möjlighet att offentligt delta i interaktionen.

4.2.2 Komplexa IRU-sekvenser

4.2.2.1 Initiala expansioner

I mitt material förekommer det två olika typer av initiala expansioner till IRU-sekvenser: monologisk inledning av läraren och tredelad frågesekvens som fokuserar en frågeställning.

Exempel 14 är ur lektion 3–4, vid inledningen till ett läxförhör.

Exempel 14. Lektion 3–4, 10:11:48–10:13:23, hur länge läser man tidningen.

i L: Ja så även idag fortsätter vi med temat tidningen i
 20 klassen (.) dagstidningen (.) ni hade (.) en läxa tills
 21 idag och jag tänkte börja med att förhöra er °Vi ska se
 22 här° ja: som vi konstaterade igår så är finländarna
 23 väldigt duktiga på att (.) läsa tidningar och (.) det
 24 utkommer faktiskt omkring tvåhundra dagstidningar (.) sen
 25 finns ännu sånadär gratistidningar och veckotidningar
 26 och nuförtiden finns det ju också tidningar som
 27 utkommer på Internet (.) där finns tidningar av alla
 28 dessa slag (.) Det tog tjugofyra timmar ett dygn att
 I göra en tidning. Hur länge tar det i medeltal för en en
 30 en människa att läsa tidningen?
 31 (8,6)
 32 L: Amanda
 R A: tjugo till förti
 U L: mm fast det fanns så väldigt mycket att att läsa där
 35 men att tjugo till förti minuter så använder människan
 36 så där i medeltal per dag till att att läsa tidningen,

Läraren inleder samtalet i helklassarbetsfasen genom att ge information om vad eleverna ska göra, hon lägger fram sin plan för en kommande aktivitet (r. 19–21) och ger exempel på vilken typ av information klassen behandlade förra lektionen. Genom

att läraren säger ”*jag tänkte börja med att förhöra er*” (r. 21) kan eleverna förvänta sig att läraren kommer att ställa frågor. Genom att läraren framställer sin agenda (se vidare kap. 5), sin plan, för den kommande aktiviteten orienterar sig eleverna mot att lyssna och se hur lärarens inledning görs relevant i interaktionen.

Denna orientering visar eleverna upp under lärarens initiala expansion. Den initiala expansionen är alltså enligt min uppfattning lärarens framställning av agenda samt summering av information som fungerar som underlag för den kontext som läraren har för avsikt att prata om. Efter detta ställer hon en fråga (r. 29–30) från dagens läxa ur Grodpasset, ett övningshäfte i anslutning till Vasabladet och temat. (Om Amanda räcker upp handen under pausen mellan lärarens fråga och lärarens nominering vet jag inte p.g.a. att Amanda inte syns i inspelningen.) Amanda ger ett svar (r. 33) som läraren följer upp med en inledande diskurspartikel *mm* samt genom att återvinna (en. *recycle*) både elevens svar samt genom att upprepa den information hon just själv gett.

I den här sekvensen gör läraren något som bl.a. beskrivs av Schegloff (1980: 113), nämligen när hon har framställt sin plan för vad som ska göras ”*tänkte börja med att förhöra er*” fortsätter hon inte genom att påbörja förhöret utan genom att summera information från tidigare genomgång. Schegloff konstaterar att ofta när initiativtagaren lägger fram en initial expansion (en. *preliminaries*) i form av t.ex. en fråga så ställer initiativtagaren inte *den egentliga* frågan direkt efteråt utan kan framställa t.ex. ytterligare en fråga. I detta exempel ger läraren information om tidningen. Detta tolkar jag som lärarens sätt att knyta läxförhöret till den information de under en tidigare lektion har gått igenom, dvs. att hon bygger upp en kontext i vilket den kommande frågan utgör en del. Eleverna vet ju vad de har haft i läxa och den summering som läraren framställer är en del av det som de har gått igenom. Att läraren knyter an, använder sig av s.k. tema–rema, dvs. knyter an bekant information med ny är en av de tekniker som Snow (1987: 21) framhäver att språkbadslärare bör använda sig av.

Vid ett annat tillfälle då läraren (under första lektionen i temat) inleder temat Dagstidningen gör hon det med hjälp av initiala expansioner. Hon använder sig av tema–rema-struktur där hon knyter samman för eleverna bekant information med något obekant.

Exempel 15. Lektion 1, 10:57:08–10:59:32, vet ni varför jag vet allt det här?

- iI L: okej⁴⁶ (1.5) hörni kommer ni ihåg för en tid sen så så
 37 var det mycket pra:t om det här med hur fa:rligt det är
 38 att äta chips
 39 E: °ja°
 40 L: minns ni
 41 E: ja:
 42 L: varför var det fa:rligt Mika-el
 iR M: <°(xx) som orsakar (xx)°>
 iU L: cancer, hmm där fanns nå- något sådant i chipsen som
 45 de påstod att kan orsaka cancer för oss människor
 46 (0,9)
 47 Men vet ni va: nu har jag hört att det inte e direkt
 48 stämmer därför att de medle som finns i chips så de e i
 49 så så pass små delar ö: eller mängder att det kan
 50 int(i) göra någon skada att det borde vara
 51 mångmångdubbelt av det här medlet för att det ska göra
 52 oss människor någon skada. Det betyder ju int de att
 53 chips helt plötsligt skulle ha blivit hälsosamt men att
 54 det här cancerrisken finns int ele det behöver man int
 55 vara rädd för Visst var det en ganska bra nyhet
 56 E: hmm
 iI L: .yh sen om vi tänker tillbaks i tiden så var vi på
 58 lägerskola till Åland och kommer ni ihåg den här båten,
 59 det här fartyget vi besökte, vad hette det?

⁴⁶ För att närmare granska vad det är som gör att fokus skiftas till lärarens initiativ är bl.a. att läraren inleder den första IR-sekvensen med en lystringsmarkör (*okej*) *hör ni*. Läraren använder markören (*okej*) *hör ni* frekvent i sin undervisning och eleverna känner säkert till funktionen hos den här markören då de har haft samma lärare under hela skoltiden. De initiala sekvenserna består bl.a. av tvådelade närhetspar och innehåller även t.ex. en medial expansion, men jag väljer att inte kommentera dem här utan fokuserar på lärarens och elevernas gemensamma orientering mot att etablera ett nytt ämne. (Se även avsnitt 4.1.)

60 E: (xxx)
 61 L: hmm Katarina?
 iR K: Pommern
 iU L: Pommern. Pommern har födelsedag idag. Pommern fyller
 64 hundra år O den har inte stått hundra år i Åland, för
 65 hon berättade ju den här guiden åt oss att det har å
 66 åkt i världshaven i Australien och vad det var men nu
 67 har de redan i femtio år funnits där i Mariehamn. Och
 68 vi alla som är här har besökt Pommern.
 69
 I L: Vet ni varför jag vet allt de här? Miia
 71
 R M: Du har läst tidning
 U L: ja:, jag har läst dagens tidning och det här fick jag
 74 läsa i dagens tidning och mycket annat spännande bland
 75 annat om Saku Koivu som nu ska stå över några matcher
 76 och en hel del andra intressanta=som <jag tyckte var
 77 intressanta saker.>

Exempel 15 består enligt min uppfattning av två initiala expansioner i form av komplexa IRU-sekvenser (r. 36–56; 57–68) där läraren använder bekant information och en bekant händelse som exempel. Läraren visar i sin ”egentliga fråga” att dessa exempel är representanter för vilken typ av information man kan läsa sig till ur en dagstidning. Lärarens avsikt är således inte att kontrollera om eleverna minns diskussionerna om *hur farligt det är att äta chips* eller om eleverna kommer ihåg besöket till *Pommern* under lägerskolan utan att komma in på presentationen om vad en dagstidning är. Den tredje sekvensen (r.69–) knyter samman informationen i de två första sekvenserna till lärarens fokus i situationen, vilket också blir tydligt av elevens respons som förståelse för vad läraren fokuserar (r. 72). De sekvenser som är initiala expansioner (r. 36–56; 57–68) förstås nödvändigtvis inte som inledningar just i det ögonblicket utan visas av läraren vara inledningar genom att hon knyter an sina första frågeställningar genom att fråga *vet ni varför jag vet allt de här* (r. 70) där *allt de här* syftar på de frågor hon har ställt tidigare.

I motsats till Tykkyläinens (2005: 60f) studie förekommer det inte i mitt material invändningar eller motsägelser från lekmannens sida mot expertens initierade aktiviteter. Det förefaller alltså som om samtal i helklass i mitt material upplevs som mer formellt än samtal mellan en terapeut och ett barn i Tykkyläinens studie. I en undervisningssituation är klassen kollektivt inriktad mot genomförandet av ett gemensamt mål medan ett (litet) barn orienterar sig mot sitt eget intresse snarare än terapeutens. Att en terapeut måste övertala barnet att bli delaktigt i en aktivitet kan delvis förklara skillnaden i mängderna initiala expansioner i dessa två material. En liknande övertalningsprocess skulle kunna vara möjlig även i klassrum, men att så inte är fallet i mitt material visar att kontakten mellan läraren och eleverna är god. Läraren och eleverna orienterar sig mot en verksamhet som enligt t.ex. Säljö (2000) har utvecklats i en institution med specifika traditioner och förväntningar. Liknande orientering behöver inte nödvändigtvis finnas i samtal mellan ett barn och en talterapeut. Trots sin institutionella karaktär kan barn–terapeut-samtal alltså anses vara mer fria åtminstone i studier av initiala expansioner. Tykkyläinen (2005: 62) konstaterar att i den här typen av situationer, på en mottagning eller i ett klassrum, förverkligas terapeutens/lärarens institutionella, uppgiftsorganiserande och uppgiftsupprätthållande roll (se även Kajanne 2001: 154).

Exemplen 14 & 15 skiljer sig från varandra. I det första excerptet förbereder läraren eleverna för den kommande aktiviteten genom att explicit säga det, men även genom att i sin sammanfattning konstruera kontexten för vad läxförhöret kommer att handla om. Detta ger en möjlighet för eleverna att förbereda sig för själva läxförhöret, speciellt med tanke på att ordförrådet i det nya temat är obekant och eleverna inte förstår allt. Genom att läraren summerar några aspekter finns det en chans att eleverna, trots att de inte förstår allt, kan förbereda sig. I det andra excerptet vet inte eleverna sammanhanget av frågorna och de måste vänta och se hur läraren gör expansionerna relevanta senare.

De initiala expansioner som förekommer i mitt material förekommer i början av aktiviteterna. Även Tykkyläinens (2005: 59ff) studie visar att initiala expansioner förekommer främst i övergångar från en övning till en annan. Tykkyläinen

konstaterar att det är viktigt för ett barn att det förbereds för en kommande uppgift. De initiala expansionerna i min studie är dock förhållandevis få i jämförelse med Tykkyläinens studie.

Funktionen hos den initiala expansionen i form av en monolog är att turen leder in på det egentliga ämnet. I det andra excerptet uppvisas inte den initiala expansionen just där och då som en initial expansion för deltagarna, utan det blir klart först i bassekvensen. Varför lärarens frågor var relevanta avslöjas då. När eleverna kan delta i interaktionen om ett nytt ämne genom att det knyts an till ett bekant ämne väcker läraren elevernas intresse att delta samt att se hur den redan tillägnade kunskapen görs relevant i just den situationen. Dessa ämnen är sådana som läraren presenterar som artiklar som hon har läst i tidningen. På samma sätt kan hon anta att när hon väcker intresset, trots att eleverna inte förstår allt de läser, så finns det artiklar som ämnesmässigt är bekanta eller intressanta.

Sammanfattning

Om man i jämförelse skulle se på t.ex. excerpt nr 15 ur det (lingvistiskt baserade) diskursanalytiska synsättet som jag tidigare nämnde, skulle man kunna hävda att samtalet består av kedjor av enkla IRU-sekvenser. I en studie av en längre topikalt sammanhållen episod kan man dock se att interaktionen är mer flertydig än så. Initiala expansioner är enligt Schegloff (1980: 113; 1988: 58; 1990: 61) alltså expansioner som leder in, riktar uppmärksamheten på den egentliga, planerade handlingen. Expansionen gör att mottagaren kan förutse den egentliga handlingen. En initial expansion är alltså en typ av *sekvens* i sig som enligt Schegloff (1988: 60) minimalt innehåller ett första- och ett andraled. I min analys har jag dock visat att en initial expansion i klassrumsinteraktion inte nödvändigtvis måste vara en sekvens som består av ett första- och andraled. Eftersom läraren har ansvaret för verksamheten och hon har (flera) mål med undervisningen är det naturligt att i den asymmetri som finns mellan deltagarna behöver inledningarna inte responderas utan läraren kan förbereda eleverna för aktiviteterna i form av monologer. På samma sätt som en tur kan anses vara en monolog, en typ av sekvens (avsnitt 4.1), kan en tur som leder in på, förbereder eller gör det kommande tydligt för eleverna vara monologisk. I

institutionella samtal där interaktionen mellan läraren och eleverna uppvisar en asymmetri behöver en initial expansion inte nödvändigtvis bestå av en tvådelad sekvens. Läraren kan problemfritt inneha turen över flera TKE.

4.2.2.2 Mediala expansioner

I analysen av IRU-sekvenser förekommer det mediala expansioner som behandlar olika typer av handlingar som görs i talturerna för att deltagarna ska uppnå gemensam förståelse och för att samtalet ska kunna gå vidare. I detta avsnitt kommer jag att koncentrera mig på sådana mediala expansioner som behandlar problem i interaktionen. Problem i detta sammanhang har en ganska vid betydelse. Dels syftar jag på de sätt som man hanterar problem. Dels syftar jag på de sätt som man använder sig av för att göra det möjligt för samtalsparten att behandla det just sagda yttrandet (eller den utförda non-verbala handlingen).

Som jag nämnde (i avsnitt 3.2.2) är reparationer en central aspekt i samtalsanalytiska studier. Reparationer är handlingar som görs för att behandla problem med tal, hörsel eller förståelse (Schegloff m.fl. 1977: 363). Inom SLA omtalas reparationer med andra begrepp, t.ex. kommunikationsstrategier (se 3.2.2). I analysen är det dock inte alltid helt problemfritt att avgöra vilket problem reparationsinitiativet behandlar. Eftersom denna studie görs i en typ av kommunikationssituation i klassrum granskar jag hur språk och ämne görs centrala i de olika reparationerna.

Min avsikt är inte att kategorisera alla reparationer som mitt material innehåller och redogöra för dessa (vilket i sig skulle bli en avhandling) utan att presentera karakteristiska drag för reparationsinitiativ som fungerar som förstaled i en reparationssekvens samt som andraled och diskutera deras funktion och betydelse för lärandet och andraspråkstillägandet i helklasskommunikation. Denna kategorisering är viktig för den kvantitativa redovisningen i avhandlingen (kapitel 6). I min kategorisering av reparationer ger jag en beskrivning av de reparationer som är annaninitierade annan- eller självreparationer, samt självinitierade annanreparationer,

dvs. reparationer som initieras i den pågående turen eller i turen efter den tur som innehåller en problemkälla.

De mediala expansioner, oftast reparationer, som jag redogör för här förekommer alltså mellan något av de led som bassekvensen, eller alternativt de finala expansionerna, består av. Dessa expansionsstyper gör att deltagarna konstruerar olika typer av sekvenser som behandlar problem eller tydliggör handlingar som har att göra med språket, ämnet eller deltagandet dels för att kunna uppnå intersubjektivitet, dels för att kunna upprätthålla den diskurs som den pågående undervisningssituationen har som syfte.

Den största skillnaden mellan ett samtalsanalytiskt sätt att studera reparationer och ett lingvistiskt andraspråksperspektiv är många gånger av att samtalsanalytiker inte är intresserade av att studera reparationer som avvikelser från en grammatisk norm utan som initieringar och markeringar av problem i interaktionen. Turen som innehåller en s.k. problemkälla behöver således inte inneha ett uppenbart fel. Dessa s.k. problemkällor markeras av deltagarna i situationen. (Schegloff m.fl. 1977.) Inom andraspråksperspektivet behöver avvikelser från en grammatisk norm inte heller vara det primära intresset, men det är ändå en aspekt som skiljer dessa två discipliner åt.

Eftersom mitt material är insamlat i ett klassrum där språk och ämne integreras kan det anses vara naturligt att tredelade frågesekvenser innehåller den typen av mediala expansioner som t.ex. Seedhouse (2004: 63) diskuterar; att läraren bl.a. måste fokusera på den lingvistiska formen i elevernas yttranden, dvs. expansioner där läraren markerar att elevens svar är på något sätt otydligt. I klassrum där interaktionen är tvåspråkig är det alltså vanligt att eleverna använder sig av båda språken. Läraren håller sig dock alltid till Grammons princip, dvs. talar endast svenska. Det nya temat som behandlas leder till att eleverna i sina svar initierar reparationer som berör båda språken.

Det har visat sig att de flesta reparationer inleds i eller direkt efter andraledet, (alltså elevens svar) där eleven har någon form av problem med att producera svaret eller att

förstå (tolka/höra) det. När ett reparationsinitiativ görs direkt efter lärarens initiativ (oftast en fråga) handlar det om problem i deltagandet, dvs. de är reparationer då önskat handlande för klassrumsinteraktion förs explicit i fokus.

Problem med tal, hörsel eller förståelse som leder till reparation på lexikal nivå

Självinitierade annanreparationer är ofta reparationer där talaren har problem med producering av tal, t.ex. att de inte hittar ett ord. (Schegloff m.fl. 1977). Därför benämns en typ självinitierade annanreparationer *ordsökning*. Problemet behöver dock inte endast vara ett ord, det kan också vara osäkerhet på grammatisk form samt även längre yttranden (se vidare Kurhila 2003: 183–201; Plejert 2004: 56–59.) I mitt material är ordsökning den typ av reparation där eleverna har problem att producera ett förståeligt andraled i bassekvensen IRU, ett svar. Deltagarna måste därför hitta tillräckliga lingvistiska element för att samtalet ska kunna föras vidare. Goodwin & Goodwin (1987: 53ff) anser att olika talstörningar, förlängt uttal och pauser i yttrandet är typiska fenomen för ordsökningar. Dessutom verkar ordsökningar göras främst i mitten av en TKE (talkonstruktionsenhet). Goodwin och Goodwins (1986: 53ff) studie visade att när talaren initierar ordsökning flyttas även hennes blickorientering bort från mottagaren. I en av Kurhilas artiklar (2001: 1102–1104) rapporterar hon dock det motsatta. I hennes studie ser talaren på mottagaren som en markering för hjälp.

I det första excerptet ska läraren påbörja högläsning om hur en dagstidning kommer till (högläsningen analyserade jag i avsnitt 4.1). Innan högläsningen inleds börjar läraren med att fråga om någon har varit med om att se hur en tidning görs. En elev berättar att han har varit med sin pappa som jobbar på ett tidningshus.

Exempel 16. Lektion 1, 11:01:31–11:01:53, paikkan.

I L: Så fick du följa med då hur de en tidning kommer till?

R O: Jo: han inte [m: esittänyt] så mycket den där (.)

[((vänder ner blicken))]

Mi <°paikkan, °>

((platsen))

Mr L: Pla[tsen nej
M O: [platsen (.) vi bara tittade (.) [gå lite
((tittar rakt på läraren)) [(viftar med
handen en
cirkelrörelse))

U L: ni bara tittade igenom jo: och vet ni sist och
07 slutligen så finns det väl inte så väldigt mycket att
08 titta,

Reparationer i interaktionen görs alltså inte för att det nödvändigtvis finns ett uppenbart problem. I excerptet ovan finns det inte något tydligt problem som behöver repareras men eleven själv markerar att han inte kan producera sitt svar fullständigt på svenska. Han markerar med lite osäkerhet (*m:*) att han söker efter ordet *visadel/presenterade* på svenska men väljer att kodväxla⁴⁷ till finskans *esittänyt*. Ett tecken på ordsökning är även att eleven vänder bort blicken. Eleven talar dock i samma tempo hela tiden. Läraren verkar inte anse att det finns ett behov för reparation, vilket är vanligt eftersom språkbads eleverna använder sig, speciellt i början av nya teman, av sitt förstaspråk och hon vill låta eleven producera ett förståeligt svar. Tvåspråkigheten i ett språkbads klassrum är en del av vardagen. För eleven är det helt naturligt att använda sig av både svenska och finska, han vet att det är tillåtet.

Elevens korta paus innan det finska *paikkan*⁴⁸ är ett initiativ till läraren att han vill framföra sin kunskap men kan det inte just då språkligt. Nu verkar eleven vara mer medveten om att användningen av förstaspråket kanske inte längre är önskvärd eftersom han stannar upp en kort stund, uttalar *paikkan* långsammare och med fallande ton mot slutet. I detta fall vänder eleven dock inte bort blicken. De här två lexikala ordsökningarna (*esittänyt*, *paikkan*) är såtillvida olika att eleven måste testa i vilken situation kodväxling är tillåtet. I den första situationen vänder han bort blicken

⁴⁷ Se Berglund (2008) för en nyligen utkommen studie om ett barns interaktion på två språk, där kodväxling diskuteras. Hon definierar kodväxling som frivilligt och medvetet språkligt beteende där två språk samverkar i interaktionen. Kodväxling i samtalsanalytiska studier diskuteras av Cromdal (2001) och Slotte-Lüttge (2005).

⁴⁸ Sv. *platsen*, märk att eleven använder sig av ett finskt ord men böjer det enligt svenskan.

men i den andra, där han med andra element visar att han upplever det oönskat att han ännu använder sig av sitt förstaspråk, söker han explicit ögonkontakt och ber läraren om hjälp. Enligt Slotte-Lüttge (2005: 98) vänder eleven bort blicken från mottagaren vid ordsökning.

Läraren reparerar elevens ordsökning med en svensk motsvarighet till *paikkan – platsen* och backar i det sammanhanget upp elevens svar med negationen som backar upp att pappan inte visade arbetsplatsen (elevens pappa jobbar på en tidning). Eleven upprepar lärarens reparation och går genast vidare i sitt svar. Denna praktik visar även Kurhila (2001: 1099) i sin studie. När reparationen sker i nästa tur, upprepar genast den vars tal blev reparerat och sedan återgår han direkt till sin bastur. Så man kan säga att Ossi konstruerar möjligheten att fortsätta på sin tur när han är delaktig i lärarens reparation eftersom det är Ossis upprepning som hörs sist. Han kan då naturligt tillägga mer information till sitt svar. När eleven har fått hjälp med det lexikala problemet gör han en förenklad omformulering av *han inte esittänyt* (sv. visade/presenterade) – *vi bara tittade* samt att tillägger att de bara gick runt där.

Det finns alltså tillfällen då deltagarna i samtalet visar att det finns ett behov av att reparera det just sagda trots att det inte förekommer ett tydligt fel då tvåspråkigheten är en naturlig del av vardagen. Genom sina handlingar gör både eleven och läraren det klart att deltagarna är delaktiga i tvåspråkig interaktion där de ändå strävar efter att använda sig av språkbadspråket i klassrummet.

Det är uppenbart att eleven har en del lexikala hinder i den här situationen och det löser han med att kodväxla och att göra en omformulering. Om man tänker på både *visa* och *plats* så kan man anta att eleven troligtvis behärskar orden men han kommer inte på dem just i denna situation (jfr Auer 1984). Ett stöd för detta antagande är att eleven påbörjar upprepningen av ordet innan läraren hinner uttala det till slutet. Genom sitt sätt att lösa de lexikala problemen han har kan han försäkra sig om att producera ett förståeligt yttrande. Att läraren ger (ett av) svaren på problemet är enligt Snow (1987: 21f) en av de grundtekniker en språkbadslärare använder sig av i undervisningen.

Enligt Faerch och Kasper (1983: 50 f) kallas det som inom CA är ordsökningar för ko-operativa strategier. Dessa är strategier där den som har problem med producering av tal, i detta fall eleven (som Faerch och Kasper kallar för icke-infödd, en. *non-native speaker*, NNS), drar nytta av läraren som fyller de lexikala luckorna i elevens svar. Liksom i Kurhilas (2003) studie är det den icke-infödda talaren, eleven, i min studie som gör ordsökningarna. I Plejerts (2004) studie gör i sin tur både de infödda och de icke-infödda talarna ordsökningar.

Annaninitierade självreparationer förekommer då mottagaren har problem med att höra eller att förstå vad talaren säger. När problemet markeras, är annaninitierad, kan talaren reparera det som var ohörbart eller oförståeligt (självreparation). Vid läxförhör eller diskussioner förekommer det situationer då eleverna inte kan uttrycka sitt svar till läraren och det leder till att läraren initierar till reparation och även gör reparationen själv för att samtalet ska kunna gå framåt. I det följande ska eleverna berätta med egna ord om en artikel som de i par har läst om i dagens tidning.

Exempel 17. Lektion 3–4, 11:20:21–11:21:06, snöskulpturer.

I L: ((läraren ser på Loviisa och nickar))
 R Lo: vi berättar om en artikel som handlar om den där
 03 fisk°x°
 Mi L: Handlar om?
 Mr Lo: Fisktran- fiskstrandens den där någonting snö
 Mi2 någonting snöskulptur tävligt
 Mr2 L: A: snöskulpturer
 08 Lo: °ö: den där hade långt°
 ((mumlar för sig själv, tittar ner i häftet))
 09 de hade lovat studerande att det skulle vara
 10 någon lilla jul eller något sånt men då det skjuts
 11 fram hela tiden

Eleven uttalar slutet på sitt svar otydligt och ohörbart vilket leder till att läraren initierar till en reparation. Det är dock osäkert om initiativet har med problem med

hörsel eller förståelsen eller med båda att göra⁴⁹. Eleven reparerar sitt svar men hon har problem med att uttala *fiskstranden*. Elevens självreparation gör att man kan förstå att artikeln som hon har läst handlar om någonting som har hänt vid Fiskstranden och som har med snö att göra. Eleven markerar tydligt *någonting snö någonting* att hon inte har ordet för vad det handlade om med snö, men tillägger att det är en tävling (*tävligt*). Då förstår läraren vilken artikel eleven har läst och kan slutföra reparationen, *snöskulptur*. I den här sekvensen utlöses alltså reparationsbehovet ursprungligen av att läraren inte uppfattar elevens svar. Problemet, Fiskstranden, löser eleven själv men stöter genast på ett nytt problem som hon själv markerar som problematiskt. Det repareras av läraren.

Eleven fortsätter att berätta om artikeln och visar således tydligt att hon behärskar innehållet och har förstått vad hon har läst, hennes språkliga behärskning av dessa nya ord är dock inte ännu på en sådan nivå att hon skulle kunna ge ett acceptabelt svar. När läraren är den som känner till ”alla” artiklar i tidningen kan hon genom att hon kan gissa sig till vad eleven försöker säga förstärka sin egen roll då hon kan hjälpa eleven med det ord som hon har problem med. Eleven upprätthåller dock den svenskspråkiga diskursen genom att hela tiden gå in i dialogen på svenska (jfr Slotte-Lüttge 2005). Som jag visade i förra exemplet vet språkbads elever att de (om de så vill) kan använda sig av sitt förstaspråk som en resurs att komma åt innehållet (Laurén 1999). Att denna mediala expansion snarare berör problem med språk än innehåll kan delvis även förklaras med det att eleven/eleverna fortsätter sitt svar genast när läraren har reparerat det så att innehållet är förståeligt. I den senare situationen handlar det alltså om att komma vidare så att man kan framställa det svar man har tänkt sig.

I början av temat (lektion 2) gav läraren i uppgift att eleverna skulle läsa tidningen för sig själva. Hon berättade inte för eleverna om de skulle fästa speciell uppmärksamhet på något utan de fick endast i uppgift att läsa tidningen. I exemplet nedan pågår en

⁴⁹ Det förekommer även sekvenser i interaktionen där läraren explicit uppmanar eleven att upprepa sitt svar på grund av att hon inte hör vad eleven säger, ex. ”Ursäkta nu hörde jag inte.”

frågesekvens där Hanna får berätta om en artikel som hon minns att hon har läst om i dagens tidning. Det grundläggande mönstret är en IRU-sekvens där läraren ställer en fråga (r. 1), som besvaras av Hanna (r. 2) och följs upp av läraren (r. 5). (För diskussion om initiativet se avsnitt 5.1.)

Exempel 18. Lektion 2, 12:55:57–12:56:19, nånting med euro.

I L: Hanna?

R H: Jag minns inte men det var någon °att man längre med
03 euro°

Mi L: Att man vaddå?

Mr H: Nånting med euro,

[(*vänder blicken mot sin klocka*)]

U L: Joo´o⁵⁰ kanske tänkte du på det här med att man ska
07 deklarerera att tidigare har man fått räkna då i mark,
08 men att nu för första gången så är de enbart i euro.

Hanna inleder med att uttryckligen förklara sig varför hon inte kan ge ett fullständigt svar med att säga *jag minns inte*. På samma sätt som i förra excerptet markerar hon ännu med *någon* att det innehåll som hon presenterar om en artikel som handlar om euro inte är fullständig. Reparationen inleds då Hannas svar är otydligt, hon sänker sin röst mot slutet av sitt svar, vilket leder till att läraren har problem med att höra vad Hanna säger. I förhållande till min kamerautrustning sitter Hanna så att hennes tal hörs sämre än många andra elevers. Det är svårt att säga om Hannas sätt att ha blicken mot läraren samtidigt som hon sänker rösten är ett initiativ till begäran om hjälp. Jag vill dock hävda att Hanna har explicit uttryckt att hon inte kan ge ett fullständigt svar och därför kan det anses vara läraren som initierar att få lite mera information av eleven för att kunna förstå vilken artikel hon pratar om. Denna sekvens är i början av temat (L 2) så man kan tänka sig att Hanna inte nödvändigtvis har det ordförråd som krävs för att tala om deklARATION (se vidare lärarens uppföljning).

⁵⁰ För diskussion om finskans joo-partikel som inleder ett svar se t.ex. Sorjonen (2001).

Läraren ställer explicit en klargörande fråga *Att man vaddå* på rad 4. *Va´* och *vaddå* är typiska inledningar till reparationssekvenser (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Sahlström 2004: 182). Forsberg (1998: 62) beskriver att frågeordsfrågor såsom *vad* (fi. *mitä*; en. *what*) bl.a. har som funktion att markera osäkerhet i tolkningen av det tidigare yttrandet. Det är dock otydligt om lärarens begäran utlöses av problem med att höra vad Hanna säger eller för att hon har svårt att förstå vad Hanna menar, eller båda. Begäran om reparation gör att eleven ger en förkortad version av sitt svar. Svaret inleder hon igen med ett beskrivande *nånting* som visar att hon vet att svaret inte är det önskvärda men att hon nu inte kan ge ett fullständigare. Hanna sänker blicken ner mot sin klocka.

Läraren har också läst dagens tidning och Hannas reparation gör att läraren inleder till ett förslag med dialogpartikeln *joo* som i detta sammanhang verkar motsvara finskans *joo*, uttalat tvåstavigt. När läraren uttalar *joo* tvåstavigt markerar hon att svaret och reparationssekvensen inte har gjort det helt klart för läraren vilken artikel det är eleven menar. I detta fall är dialogpartikeln inte ett sekvensavslutande jakande. Eftersom eleven har haft svårt att språkligt producera ett svar som kan förstås bedömer läraren att det finns ett behov att hon i sin tur nu producerar en tur där elevens svar görs förståeligt. Läraren visar att hon har läst tidningen och visar sitt kunnande om vilken typ av artikel hon själv minns och som skulle kunna vara den som eleven menar. Genom att fungera som språklig modell förstärker läraren sin egen roll samtidigt som hon gör det möjligt för eleverna (kollektivt) att följa med undervisningen samt tillägna sig relevant ordförråd för temat. I sin uppföljning, sitt förslag, använder hon sig av ordet *deklarera*, trots att det inte kan antas vara ett av de ord som eleverna behärskar. Hon ger även en förklaring över vad det innebär (dock inte i form av att tala om beskattning, vilket inte heller är ett ord eleverna kan behärska).

Lärarens förslag skulle man kunna hävda i sig vara en initiering till mellansekvens (jfr Kurhila 2003: 217ff). Det finns nämligen en normativ förväntan att när man lägger fram sin förståelse ska motparten bekräfta eller avböja förståelsen av ett yttrande (Schegloff m.fl. 1977: 361–382). I sekvensen varken bekräftar eller avböjer

eleven lärarens förståelse vilket indikerar att eleven är osäker. Detta förstärker intrycket av att eleven troligtvis inte hade ett tillräckligt ordförråd för att berätta om den artikeln som hon mindes sig ha läst. Läraren avslutar sekvensen med att lägga fram sin kunskap om sin förståelse men väljer att inte diskutera vidare vilken artikel eleven försökte berätta om. Läraren kan, menar t.ex. Pomerantz (1988), använda framläggande av förståelse i sin kommenterande tur som strategi för informationssökande. Läraren rusar dock vidare och väljer att behandla en annan artikel i tidningen.

Inom SLA-studier, speciellt i klassrum, har lärarinitierade (annaninitierade) reparationer (självreparationer) av elevens yttrande studerats som sätt med vilka läraren strävar efter att eleverna inte bara ska producera förståeliga svar utan även språkligt korrekta och fullständiga svar. Inom SLA anses det vara nödvändigt att en elev måste modifiera sitt tal för att språket ska kunna utvecklas. (Gass & Varonis 1985; Lyster & Ranta 1997; Pica 1988.) Detta är dock något som starkt präglar interaktion i klassrum. Kurhila (2003) visar i sin studie att det var de icke-infödda som initierade att de infödda skulle modifiera sina yttranden.

Korrigeringar

Läraren gör även inledningar till reparationer i form av korrigeringar av elevernas responser. Dessa excerpt är ur samma frågestund som förra där läraren frågar vad eleverna kommer ihåg för artiklar i dagens tidning.

Exempel 19. Lektion 2, 12:54:05–12:54:28, nånting rinnande.

I L: Vem har inte alls fått berätta om nån nyhet ännu

02 (0,8)

03 L: Maria

R M: Var det nånting att elektricitetens priserna har stigit

05 eller (xxx)

Mi L: Ja: eller var det (.) mm >va de va de< nånting rinnande

Mr M: vatten

U L: ja (...)

I sekvensen framkommer det flera indikationer på att läraren inte accepterar elevernas svar (Mi, r. 6). Expansionerna inleds av lärarens långsamt uttalade *ja: eller var det mm* vilket markerar att läraren inte accepterar elevens svar. *Eller* (fi. *tai*) anses åtminstone i finskan vara en typisk markering till osäkra framlägg av förståelse (Kurahila 2003: 243; Raevaara 1996: 35f, Sorjonen 1997: 121). Läraren fortsätter med att ge en ledtråd som hon beskriver som *nånting rinnande* så att eleven kan (med säkerhet) gissa sig till rätt svar. Efter det rätta svaret avslutar läraren kort dialogen och går vidare i aktiviteten.

I den här sekvensen handlar reparationen mera om svarets innehåll, ämnet, att artikeln handlade om vatten inte elektricitet. Läraren anser inte att det finns behov att kommentera svarets lingvistiska form utan bedömer kortfattat svaret som tillräckligt efter reparationen.

På samma sätt riktar hon reparationen mot ämnet även under andra sekvenser.

Exempel 20. Lektion 3–4, 12:56:38–12:57:02, tre manner.

I L: sen följande, Ossi?
 R O: Det var tre såndär manner som går på sidan nånstans på
 03 vägen [(xx)
 Mi L: [jo de var tre till antalet, jag tror de var <två
 05 pojkar och e:n>
 Mr O: flicka
 U L: Jo, som valla sina skidor och vad de nu gjorde här på
 08 bilden.

I sitt reparationsinitiativ accepterar läraren först en del av elevens svar, sedan sänker hon taltempot och säger att två var pojkar och förväntar sig att eleven fyller i slutet av det rätta svaret när hon förlänger vokalen i den obestämda artikeln *en*. Till skillnad från de första exemplen i avsnittet (ex. 16, 17, 18) som behandlar problem med hörsel och förståelse på lexikal nivå är reparationsinitiativen i *Nånting rinnande* (ex. 19) och *Tre manner* (ex. 20) inriktade mot ämnet. Elevernas svar är förståliga. Läraren vet

med säkerhet att eleverna kan ord som *vatten* och *flicka* och kan därför initiera reparation av ämnet.

Cobb och Bauersfield (1995: 213) redogör för den här typen av frågesekvenser, där läraren leder eleven stegvis mot ett rätt svar, och kallar dem för ”trattmönster” (en. *funnel pattern*) som syftar på de sätt som läraren använder sig av, dvs. att frågorna ger lite utrymme för olika svarsalternativ. Trots att läraren med sina frågor behandlar och visar att elevens respons inte är korrekt och det blir uppenbart för deltagarna vilket det rätta svaret är så avslutas sekvenserna med en uppföljning.

Om vi ännu ser på exempel 20 så skulle läraren kunna göra språkliga korrigeringar, t.ex. *manner* (r. 2). Läraren väljer dock att omformulera det till pojkar (vilket kan bero på den bild som de ser på i anknytning till diskussionen). Endast i några fall korrigerar läraren språket:

Lektion 6, 12:35:39–12:36:16, boker.

01 L: hmm, Niilo.
 02 N: Nå jag frågade av två flickor och två pojkar, ena pojken va
 03 Arto han svarade att han har skrivit bo:ker och
 Mi L: böcker
 Mr N: ja (.) och ena sa att en flicka sa att han gjorde en torta
 06 och den där andra flickan sa att hon eiku han gjorde vårt land
 07 °land sång° och Tomi svarade °att han är född i Jakobstad°.

När Niilo framställer sitt svar om de resultat som han har fått till gallupen initierar läraren en språklig korrigering av pluralisformen hos ett substantiv (*boker*–*böcker*, r. 3, 4). Vanligtvis upprepar eleverna de korrigeringar som läraren reparerar. I detta fall responderar Niilo jakande och fortsätter sitt svar. Läraren korrigerar sällan språket i de tredelade frågesekvenserna utan språket behandlas på andra sätt (såsom jag har redogjort för i början av detta avsnitt).

Annaninitierade annanreparationer innehar ofta en starkt korrigerande aspekt. I vardagliga samtal är den typen av reparationer ovanlig, t.o.m. disprefererad

(Schegloff m.fl. 1977). I andraspråksklassrum förekommer de trots att de inte heller i mitt material är vanliga. Lärarens korrigeringar av elevens språk har studerats av Chaudron (1988), Kasper (1985), Lyster och Ranta (1997). Korrigeringarna, som också kallas för negativ feedback inom SLA-studier, påverkar elevens interna lingvistiska system och är mest effektiva då eleven upprepar lärarens korrigering.

Kandidatförståelser

I vissa situationer verkar läraren anse att det finns ett behov att ta fasta på det centrala i svaret, inte för att eleverna skulle ha sagt någonting fel men för att läraren vill kontrollera sin förståelse av elevens svar. Kontrollerande av förståelse kallar jag i enlighet med Drew (1998: 32) och Kurhila (2003: 218) för kandidatförståelse (en. *candidate understanding*). Kandidatförståelser är också en typ av reparationssekvenser som minimalt består av ett första- och ett andraled. En kandidatförståelse är alltså bara en möjlig tolkning av den föregående turen, som inte nödvändigtvis är den rätta tolkningen. När en kandidatförståelse görs måste den därmed bekräftas eller avvisas.

De kandidatförståelser som mitt material innehåller är av den typen att de initieras i turen direkt efter den tur som innehåller ett problem. Det är alltså inte talaren, i mitt material eleven, som gör turen problematisk utan det är läraren som gör elevens tur retroaktivt problematisk.

I excerptet nedan uppmanar läraren en elev att berätta om sitt resultat från en intervju om Runeberg som eleverna har gjort på skolgården.

Exempel 21. Lektion 6, 12:30:59–12:31:45, så en en som visste.

I L: Då: får vi höra,
 R J: äm det var (.) jag frågade jag hade alla pojkar och ö 03
 Två viss- eiku en visste bara och två sa att dom visste
 04 inte (.) och en sa Kalle Gustavsson, och deras namn var
 05 Mika visste inte. Ilkka sa Kalle Gustavsson, Lari
 06 visste inte, och Juha visste att det var Runeberg.

Mi L: Så en en som visste rätt svar och fyra som ö tre som
 08 sa fel svar?
 Mr J: ja
 U L: Jo: okej, och Mika?

Eleven framställer en längre tur när hon redovisar för sitt svar (r. 2–6). Det leder till att läraren gör en parafras, en omformulering, en förenkling av elevens svar, med vilken hon kontrollerar om hon har förstått det centrala i svaret. Att ”en rätt, tre fel” är centralt hänger även ihop med det att läraren skriver ner svaren i kolumner på svarta tavlan och sammanställer alla svar till en gallup.

Alla kandidatförståelser i mitt material är initierade av läraren och de initieras med partikeln *så* (fi. *elileikkä*, en. *so/in other words*), alternativt med en initialt jakande partikel följt av ”så” och kandidatförståelsen. Enligt ISK (2004: § 803) fungerar *eli(kkä)* i finskan som markör för parafras och det förekommer endast i början av turen. T.ex. Sorjonen (2001; se även Kurhila 2003: 237) har konstaterat att (*elikkä*) i finskan verkar användas i institutionella samtal. Kurhila (2003: 237) konstaterar att användningen av kandidatförståelser, speciellt parafraser, fungerar väl i institutionella samtal p.g.a. att kravet på exakthet är högt. Det verkar vara samma tendens i mitt material. För läraren är det relevant att försäkra sig om att hon har förstått rätt för att hon ska kunna göra en sammanställning över gallupen som eleverna har gjort.

I exempel 21 handlar exaktheten om att förstå elevens svar rätt för att kunna skriva ner resultaten på tavlan. I exempel 22 ser vi ett excerpt ur en annan lektion där eleverna berättar om vilka medier de har använt sig av för att få information om en nyhet.

Exempel 22. Lektion 5, 8:20:49–8:21:10, olika typer av media.

73 L: Jussi
 74 J: Jag hittade från Vasabladet och Helsingin
 75 Sanomat om den där influenssan men i Helsingin
 76 Sanomat hade man nästan en halva sida och i
 77 Vasabladet var det bara en sån där mm ganska liten,

Mi L: Jo ja↑ha: så det är så att de har samma
 79 epidemi då där [i huvudstadstrakten
 Mr J: [Ja

I det här exemplet framställer eleven också ett längre svar. Dessa två svar är såtillvida lika att båda svaren framställer information som läraren inte vet på förhand, hon har inte varit med när eleverna har gjort sina intervjuer och hon vet inte på förhand vilka medier eleverna använder sig av. Skillnaden är dock den att i det förra handlar det om att summera, hon gör en parafra, av svaret. I det andra exemplet handlar lärarens kandidatförståelse, som är en parafra av en del av det centrala, om en tolkning där hon visar att eleven lägger fram information som läraren inte har. Läraren uttrycker dels med en jakande partikel *acceptans* av svaret, dels uttrycker förvånande informationen som ny när hon fortsätter direkt med en dialogpartikel *jaha*. Det leder till en tolkning att även Helsingin Sanomat skriver om en flunssaepidemi (jfr ISK 2004: 774). Till skillnad från det förra exemplet tillägger läraren i detta exempel lingvistiska element i sitt reparationsinitiativ, speciellt på lexikal nivå (epidemi, huvudstadstrakten). Kurhila (2003: 217) konstaterar att talaren ofta tillägger nya element till interaktionen. Genom att läraren tillägger nya element förstärker hon sin position som den som har högre språklig kompetens.

Andraledet i den här typen av reparationer består av ett kort bekräftande *ja*. Till skillnad från Kurhilas (2003) studie är kandidatförståelserna i mitt material inte topikalt framåtsyftande, dvs. de innehåller inte element av antaganden om konsekvenserna som för samtalet vidare utan kandidatförståelserna fokuserar det centrala i elevernas svar.

Deltagande

Alla mediala expansioner berör inte lärande eller språktillägnande av ett ämne. De mediala expansioner som initieras direkt efter lärarens förstaled kan initieras av läraren eller eleverna. Dessa mediala expansioner berör då deltagandet (se även exempel på elevinitiativ ex. 28, avsnitt 4.2.3).

Exempel 23. Lektion 5, 8:45:05–8:45:43, tio sekunder.

I L: Ja? Miia?
 02 (4,2)
 ((Miia bläddrar i sin egen tidning))
 Mi >Tänk om vi tar nu tio sekunder så att alla bläddrar
 04 fram sin egen nyhet<
 Mr (13,7)
 ((eleverna bläddrar fram sina bilder))
 06 O dä:r o tio sekunder har gått o så ber er om
 07 <största möjliga tystnad> och så får Miia
 08 fortsätta varsågod
 R M: De här ingen finländare finns på listan...

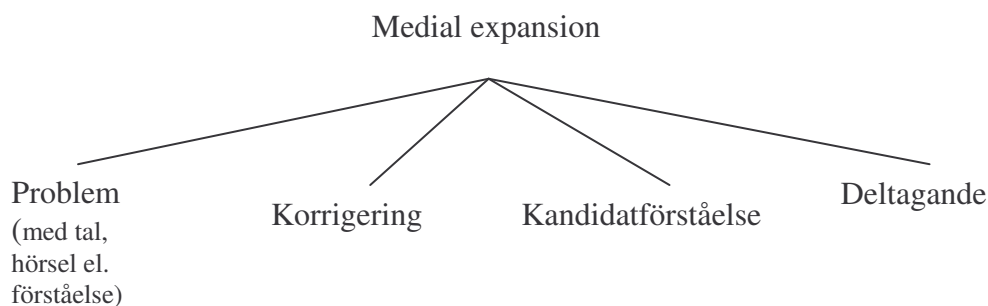
I excerptet ovan går klassen igenom olika artiklar som eleverna själva har valt. Kriteriet var att välja en artikel enligt hur de skulle beskriva artikeln med hjälp av ett adjektiv. I detta excerpt nominerar läraren Miia. Då börjar Miia bläddra i tidningen för att visa den artikel som hon har valt. Detta gör att läraren initierar att alla elever ska på en gång bläddra fram till den artikel som de har valt. I klassrummet har läraren även en organiserande roll och excerptet visar att läraren vill att genomgången går relativt snabbt, och anser att det är bättre för genomförandet av redovisningen att alla har den valda artikeln framme. Skillnaden mellan den här typen av mediala expansioner och de tidigare som jag har redovisat för är främst att i denna sekvens strävar man inte uttryckligen efter intersubjektivitet, det förekommer inte ett uppenbart problem i interaktionen utan initiativet görs för att deltagandet ska vara effektivt och rättvist. Samtidigt visar läraren att detta sätt, att förbereda sig för sitt svar när man redan har fått ordet, inte är önskvärt handlande. I denna sekvens visar läraren hur elevernas ”perifera deltagande” styrs mot acceptabelt handlande i klassrumsmiljö.

Sammanfattning

I detta avsnitt har jag visat vad lärare och elever tillsammans orienterar sig mot i interaktionen för att inte bara uppnå intersubjektivitet utan även för att upprätthålla svenskspråkig klassrumsinteraktion samt för att konstruera acceptabelt klassrums-

deltagande. Reparationerna riktar sig oftast mot den lingvistiska formen eller (ämnes)innehållet i yttrandet.

Enligt min analys kan mediala expansioner beskrivas med hjälp av en figur (9). Detta är endast ett sätt att beskriva analyskategorierna. Det betyder inte att kategorierna nödvändigtvis är lätta att avgränsa från varandra eller att gränserna är fasta. Avsikten är inte heller att visa hur dessa förhåller sig till varandra. Kategoriseringen baserar sig alltså således på de analyskategorier som jag i min analys har kommit fram till enligt det samtalsanalytiska sättet att kategorisera mediala expansioner. Kategoriseringen som jag presenterar här används även i kapitel 6 vid den kvantitativa granskningen av mediala och finala expansioner.



Figur 9. Olika typer av mediala expansioner i min analys.

Jag har valt att dela in de mediala expansionerna i fyra kategorier. Den första kategorin har att göra med problem med tal, hörsel eller förståelse. Problemet kan vara tydligt eller så är det svårt att avgöra vilket problem det är frågan om. Analysen visar att språket på lexikal nivå är centralt i problemen. Den andra kategorin är lärarens korrigerig av språk och ämne. De två sista typerna är kandidatförståelser och deltagande. De mediala expansionerna som förekommer i tredelade frågesekvenser i mitt material är reparationer som initieras i eller efter andraledet, alltså elevens svar.

I excerpten där eleven berättar att han har varit på ett tidningshus (*Paikkan*), eller en elev berättar om en artikel som hon minns från tidningen (*Snöskulpturer och Nånting med euro*) är produktionen av andraspråket starkt i fokus trots att läraren bara

reparerar en del av svaren. Reparationerna har inte som uppgift att endast få eleverna att producera ett acceptabelt svar. Gemensamt för dessa sekvenser som starkt berör språket är att det förekommer flera reparationsinitiativ under en tur och under en frågesekvens. Det har visat sig att eleverna använder sig av pronomenet *någonting* (el. *nånting*, *något*) för att markera osäkerhet i sina svar. Någonting används substantivistiskt och har dels funktionen att markera att eleverna delvis kan framställa sina svar, dels att de har svårigheter på lexikal nivå (excerptet om snöskulpturen) i fråga om producering av ord samt i fråga om förståelse (excerpten om deklarerings och vattenpriserna) där innehållet inte har blivit tydligt för eleverna. När det är läraren som gör reparationerna förstärker hon sin roll som lärare, som den som innehar både den språkliga och den ämnesmässiga kunskapen.

I 1.2 redogjorde jag för de principer enligt hur språkbud genomförs och vad som är karakteristiskt för programmet. Eftersom eleverna lär sig att de inte nödvändigtvis behöver förstå allt läraren (alternativt en annan elev) säger så kan de även framföra svar som inte är fullständiga eller språkligt helt korrekta. Eftersom detta är en studie i språkbudsklassrum kan det vara en förklaring till varför eleverna producerar ofullständiga svar och det kan anses vara ett vanligt sätt.

De korrigeringar som läraren initierar berör främst ämnesinnehållet. Att läraren inte explicit korrigerar språket följer språkbudets principer. Som vi såg i början av avsnitt 4.2.2.2 berörs språkriktigheten då det påverkar flytet i samtalet. Kandidatförståelser kan anses vara ovanliga fenomen i klassrumsinteraktion eftersom de ställer eleven i position av att vara kunskapsinnehavare. När läraren ställer en kandidatförståelse ger hon eleven en möjlighet att på ett nytt sätt använda andraspråket, vilket är av vikt för att språket ska kunna utvecklas mångsidigt.

Mediala expansioner som jag har benämnt deltagande är reparationer med vilka man tillrättavisar eller upprätthåller rätten till deltagande, sätt för hur klassrumsinteraktion konstrueras. Att eleverna initierar en medial expansion kan man hävda visar hur orienterade eleverna är, de är delaktiga i att upprätthålla, tolka och förstå den situation de befinner sig i. Polio och Gass (1998: 308ff) konstaterade i sin

undersökning att barn⁵¹ har i interaktionen förmågan att tolka att det finns behov för att modifiera sitt yttrande så att det blir förståeligt även för läraren (i deras studie modersmålstalaren). Resultaten visar att modifieringar hjälper lärare att förstå eleverna när det uppstår problem i interaktionen.

De reparationsinitieringar som framställs av läraren har olika mål, liksom eleven att upprätthålla vissa traditioner, men också att bygga möjligheter för eleven att visa sitt kunnande (och icke-kunnande). Genom interaktionsmöjligheterna får eleverna testa hur de förstås och på det sättet kan läraren hjälpa dem att utveckla sitt andraspråk.

I dessa reparationssekvenser har vi sett att det primära syftet har varit att uppnå en gemensam förståelse för att man ska kunna gå vidare i aktiviteten. De reparationer som görs gällande språket och ämnesinnehållet är främst på den lexikala nivån. Eleverna går i sjätte klass och de situationer som jag har observerat är under helklassarbete, alltså de situationer då eleverna främst interagerar med sin lärare. I dessa situationer skulle man kunna orientera sig ännu mer mot ett korrekt andraspråk eftersom tillfällena för de enskilda eleverna att få handledning av läraren (dvs. att läraren fungerar som språklig modell) för korrekt språkbruk i själva verket är ganska få. Att en lärare gör reparationer på lexikal nivå (jfr med syntagmer) har troligtvis att göra med att det primära är att samtalet har flyt.

Alla excerpt visar dock tydligt att läraren strävar efter att eleverna ska få försöka att delta enligt egen förmåga. En del av reparationerna är sådana där eleverna visar att de vet att den svenskspråkiga diskursen föredras och de får hjälp med att upprätthålla den. Läraren försöker dock få eleverna att själva reparera sina svar så att de blir förståeliga för klassen kollektivt. När eleverna har möjligheter att ge längre svar för att redovisa för sina uppgifter handlar det ofta om sådant som läraren inte vet på förhand. I dessa situationer kontrollerar läraren sin förståelse av elevens svar och visar att eleven kan inneha information som är ny för läraren. Dessa situationer är exempel på hur klassen jobbar med sådana aktiviteter där eleverna får välja innehåll

⁵¹ Polio och Gass (1998) hade även med vuxna, gemensamt talar de om inlärare.

som de är intresserade av och att det är sådant kunskapsinnehåll som läraren inte nödvändigtvis behärskar. När eleven ställs i position av att vara kunskapsinnehavare kan han/hon ge ett ännu mer utvecklat svar och läraren kan också utveckla topiken (se vidare nästa avsnitt).

4.2.2.3 Finala expansioner

En sekvens kan man säga består i en vidare mening av kedjor av turpar (Heritage 1984: 256). Enligt den definition som jag använder mig av är finala expansioner oftast utvecklingar (en. *subtopics*) av det ämne som under bassekvensen har etablerats (en. *carrier*) (Seedhouse 2004: 60). De finala expansionerna är alltså förankrade i det tidigare omtalade genom att vara underordnade ämnen till den initiala turen. Dessa expanderade sekvenser är topikalt sammanhållna ur deltagarnas synvinkel fram till dess att fokus skiftas (Pomeranz och Fehr 1997: 71). Jag är medveten om att definitionen (se avsnitt 3.2.2) inte följer den syn som t.ex. Schegloff (2007) representerar men kommer i analysen att visa att trots att finala expansioner främst har med ämnesutveckling att göra så är de även effektiva handlingar som utför olika pedagogiska och diskursiva uppgifter. Enligt Schegloff (2007: 117) är sekvensens andraled disprefererat när det leder till en expansion. Som jag vid många tillfällen har konstaterat och visat i analysen så består en frågesekvens av tre delar i klassrumsinteraktion, där tredjeledet har en kommenterande funktion, det kommenterar relevansen hos andraledet som har getts. I det följande kommer jag att visa hur och varför en stor del leder till finala expansioner.

I ett institutionellt samtal som klassrumssamtal kan man och bör man förstå sekvensernas påverkan över en längre tid än bara de närmaste turerna. Detta är inte vanligt inom CA men intresset växer hela tiden (jfr Sahlström 2008). I avsnittet om de monologiska sekvenserna visade jag hur läraren producerar sin anvisning inför en redovisning av läxor eller ett slutresultat av ett grupparbete. Den relevans som den monologiska sekvensen har är att när läraren markerar för eleverna att det är dags för

handuppräckningar (eller alternativt nominerar någon direkt) som markering för deltagande gör hon en parafra av den anvisning som hon gav i monologen. Då förväntar sig läraren att eleverna ska ge svar på *hela* den anvisning som hon har producerat tidigare. Min analys och förståelse av lärarens anvisning ligger som grund för min utgångspunkt om att en del av lärarens initiativ kan leda till finala expansioner för att uppnå det mål som läraren har ställt upp i sin anvisning.

Jag visade i avsnitt 4.2.2 att den typ av sekvenser som kan benämnas enkla IRU-sekvenser så gott som aldrig förekommer ensamma. Det typiska är att enkla IRU-sekvenser är delar av monologer eller att de är en del av komplexa IRU-sekvenser genom att de utlöses som expansioner till bassekvensen, som reparationer.

De kan också bindas samman av en gemensam topik genom att läraren utvecklar innehållet i sina inledande frågaor. I mitt material har jag hittat två typer av finala expansioner. Dels sådana som är fördjupande expansioner, dels sådana som är partitiva i förhållande till lärarens fråga. De finala expansioner som är fördjupande till sin karaktär är egentligen frivilliga, dvs. läraren har fått svar på den fråga som hon har ställt men hon väljer att fördjupa ämnet genom att ställa flera frågor. Att en komplex IRU-sekvens är partitiv betyder att lärarens fråga eller uppmaning är helheten som åtminstone läraren har för avsikt att sträva efter och de expansioner som görs är delar som strävar efter helheten. (jfr Nuopponen 1994: 161.) En komplex IRU-sekvens kan bestå av expansioner av den ena eller den andra typen samt av båda typerna i en episod.

I följande exempel har läraren påbörjat en aktivitet där hon kontrollerar vad eleverna minns från tidningen de just har läst. Den initierade frågan som Elli ger ett svar på har ställts tidigare, läraren vill att eleverna utan stöd ska berätta om vad de minns av det som de har läst om i tidningen: ”så: *ska vi se vad vi tillsammans lyckas komma ihåg ur dagens tidning och jag har klippt nu dagens tidning i i i små delar och vart efter som ni kommer ihåg någon nyhet eller nånting som fanns i tidningen så ska vi försöka öö leta fram det här och placera de under någon av de rubriker som jag också har placerat här på tavlorna*”.

Exempel 24. Lektion 2, 12:39:03–12:40:48, serier.⁵²

55 L: Sen? Elli?

56 E: Serier,

Fi L: Serier, tycker du om att läsa serier i tidningen?

Fr E: Ja

59 L: I de flesta tidningar finns det väl nånslags

60 seriefigur, och vissa har en riktigt egen egen sådan. Fi
Kommer du ihåg nån speciell där som du tyckte?

62 E: Jag vet inte de där på svenska men finska

63 L: Jaha, vilken va det, Rosa eller, Snobben kanske?

((Läraren tittar i tidningen))

Fr E: Nej, de där öö den här

((Låter eleven visa vilken hon menar))

Fu L: Hagbard Handsfaster, ja den här finns väl i många andra

Fi tidningar, bra o hörni vart nånstans sätter vi den här?

67 Ni ser, nu har jag tappat bort min sax. Nu har jag inte

68 direkt nån rubrik där det står serier, men på vilken

69 sida, det kan också vara en sida som har ett namn

70 och vart kunde vi då placera serier, seriebilder? Har

71 ni nåt förslag?

72 (1,3)

73 Hanna?

Fr H: Dag för dag

Fu L: Dag för dag, där tror jag det fanns, för det här var

U nu dagens serie, Bra! Vi fortsätter.

Eleven framställer sitt svar (r. 56) som man skulle kunna anse är ett tillräckligt svar på lärarens fråga, dvs. att de skulle nämna en nyhet eller någonting från dagens tidning. Sekvensen fortsätter så att ämnet expanderas i form av att läraren leder frågan vidare om eleven tycker om att läsa serier. I språkbadsklassrum strävar man efter att jobba med uppgifter som knyter an till elevernas egna upplevelser, och eleverna får ofta själva välja vilken typ av uppgifter de vill jobba med. Detta för att det ska vara intressant och meningsfullt för eleverna. När läraren ber eleven ge ett exempel leder det till en reparationssekvens (r. 62–63).

⁵² Initiativet diskuteras i avsnitt 5.1.

Eleven har alltså framställt ett tillräckligt svar redan efter den första frågan. Genom att läraren beskriver att tidningar brukar ha seriefigurer (eller kanske snarare seriebilder) och ber eleven berätta vilken hon tyckte om så ger hon språkligt fler möjligheter till de andra eleverna att förstå vad de pratar om. Detta är synnerligen viktigt för att eleverna ska kunna delta men speciellt då läraren riktar sin fråga om i vilken avdelning i tidningen seriebilderna finns så måste eleverna ha en chans att förstå för att kunna delta.

I några enstaka sekvenser initierar elever expansioner genom att kommentera något i uppgiften. Det följande exemplet är något senare ur densamma aktiviteten som ex. 24. Eleven har framställt sitt svar om vilken artikel, vad den handlar om och vilken avdelning den ska placeras i.

Lektion 2, 12:39:02–12:40:46, det kom jättemycket dit.

139 L: Men sa ni redan va:rt vi ska placera den här, Maria?
 140 M: Var det inrikes och lokalt
 141 L: ja
 Fi M: °det kom jättemycket dit°
 Fr L: de kom mycket >de är mycke lokalt och inrikes< största
 144 delen av sidan eller hur man räknar den, så var väl just
 145 lokala. Väntas nu fyra? fem, sex (.) fyra sidor sammanlagt
 146 var lokala nyheter.

Maria har precis placerat en artikel i en av avdelningarna som läraren accepterar jakande (r. 139–141). Maria kommenterar ganska tyst att det kom mycket till just den avdelningen. Om Maria hade menat att offentligt kommentera är osäkert, hon ser mot svarta tavlan och läraren står också där. Eleverna sitter ju i grupper så hon kan ha kommenterat till dem som hon sitter med. Läraren tar ändå fasta på kommentaren och utvecklar ämnet och berättar på det sättet mera om tidningens uppbyggnad.

I det följande kan vi se hur Miika får berätta om en nyhet som han har följt med i två olika medier. Eleverna har en och en gått fram till läraren för att visa sina svar och läraren inleder förhöret med: ”*Okej nu har vi fått höra va ni har valt för andra medier*

eller var ni har letat efter samma nyhet som eventuellt fanns då i gårdagens Vasablad.”

Exempel 25. Lektion 5, 8:16:26–8:16:57, olika typer av media.⁵³

16 L: Va:ar fick du tag i nyheten=ska du Miika berätta
 17 M: I Vasabladet o(ch) Pohjalainen
 Fi L: O vi(l)ken var nyheten
 Fr M: Ö att Iran inte gjorde ö (xxx)
 20 L: <Precis det här var en sån här
 21 typisk faktatext> en nyhetsartikel
 Fi Nå hhh (.) hur upplevde du det var
 23 det ungefär samma innehåll
 Fr M: I Vasabladet var det det där mycket större

Precis som i förra excerptet så skulle man kunna hävda att Miikas svar (r. 17) är tillräckligt i förhållande till frågan *Var fick du tag i nyheten*. Läraren inleder dock en final expansion för att precisera vilken nyhet Miika har följt med. Expansionen är således partitiv i förhållande till den anvisning som läraren tidigare hade gett, att eleverna ska berätta om en nyhet som de har följt med i två olika medier. Expansionen inleds med konjunktionen *o*. Genom att inleda med *o* knyter läraren samman sin nya fråga till elevens svar. Heritage och Sorjonen (1994: 1) har i sin artikel kommit fram till att användningen av *och* i informellt tal fungerar som en länk mellan svar och följande fråga så att en handling eller aktivitet kan upprätthållas över flera sekvenser. Den finala expansionen är en del av helheten såtillvida att läraren genom sin användning av *och* visar att svaret inte ännu är fullständigt.

⁵³ I avslutningsfasen under lektion 4 går läraren igenom vad eleverna får i hemläxa. I Grodpasset står det: ”Försök om du kan!!! Leta efter samma nyhet i någon annan tidning, i tv eller radionyheter” Läraren säger: ”Alltså du väljer ut en nyhet först ur dagens Vasablad och sedan kan du där hemma kontrollera ö i en annan tidning eller då kanske tv-nyheterna det kommer ju flere omgångar eller så lyssnar du på radion och så ser vi om de nämner samma nyhet där.” I Grodpasset står det vidare: ”Var fick du tag i nyheten? På vilket sätt är de olika om de gav någon annorlunda information eller vinkla det på något annorlunda sätt samma nyhet. Vilken av nyheterna gav dig den mångsidigaste uppfattningen av det som hänt.” Läraren fortsätter: ”Vad det då just ur det här tidningen eller den andra tidningen om det då är Pohjalainen eller eller Hufvudstadsbladet eller Helsingin Sanomat, det får du välja själv. Eller också att du då lyssnar på radio eller då också tittar på tv.”

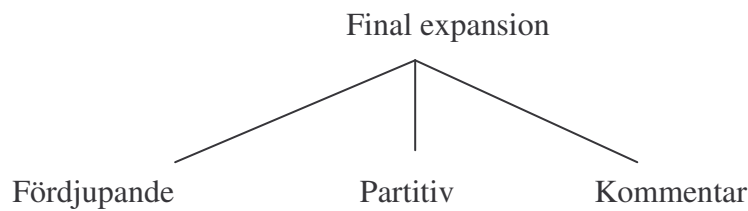
Efter elevens svar följer läraren upp svaret genom att acceptera det (*precis*) samt genom att ge ytterligare information om hurdan artikel det är frågan om (*typisk faktatext*). Genom sitt accepterande och sitt tillägg visar läraren att hon vet vilken nyhet eleven pratar om samt att hon kan placera den i en viss kategori (läraren pratar om avdelning) av texter. Man skulle kunna tro att detta uppföljande fungerar som sekvensavslutare men läraren ställer (även i denna sekvens) en fråga som återspeglar elevens personliga uppfattning och åsikt. Detta kallar jag till fördjupande final expansion. Det är inte en fråga som är nödvändig för att uppnå helheten i förhållande till anvisningen, den är frivillig.

Man kan säga att de här finala expansionerna inte bara är pedagogiska till sin karaktär, (att uppnå ett rätt svar). De är även språkligt orienterade för att andra ska kunna förstå. Att läraren ställer fördjupande frågor, som är personliga för eleverna gör att uppgifterna är mer intressanta för eleverna. På så sätt kan eleverna vara delaktiga samt uppleva att de arbetar med uppgifter som har betydelse för dem själva. Detta är ett vanligt sätt att arbeta på inom språkbad (jfr avsnitt 1.2.2).

Sammanfattning

Min analys i detta underavsnitt har berört IRU-sekvensernas finala expansioner. Jag utgick i min definition av final expansion från Seedhouse (2004: 60) användning av en *subtopic*. Enligt Schegloff (2007: 117) är alltså ett andraled (i bassekvensen) disprefererat när nästa tur leder till en expansion. I min analys har jag visat att i institutionella samtal såsom interaktion i klassrum verkar detta inte stämma. I mina excerpt har de andraled (svar) som eleverna har gett till lärarens förstaled varit prefererade. I klassrumssammanhang förs de pedagogiska verksamheterna och handlingarna längre än över några turer. Läraren visar att det som hon i sin metakommunikation ställer som mål är något hon strävar efter när hon initierar expansioner. Andraledet i bassekvensen är prefererat i förhållande till förstaledet, men inte i förhållande till lärarens metakommunikation.

I mitt material förekommer det tre typer av finala expansioner: fördjupande och partitiva expansioner av ämnesinnehållet samt kommentarer (se figur 10).



Figur 10. Olika typer av finala expansioner i min analys.

Dessa förekommer multipelt av en eller av flera typer under en episod. Man skulle kunna hävda att den första frågan inte är den egentliga frågan och att frågorna bara utgör en serie av frågor. De partitiva finala expansionerna är dock nödvändiga för att uppnå helheten av den anvisning som läraren i sin metakommunikation (monolog) har uttryckt. De ställs för att uppnå ett acceptabelt svar på den fråga som läraren har angett. Att expansionerna är partitiva markerar läraren med konjunktionen *och* för att knyta sin nya fråga till den föregående sekvensen. De fördjupande finala expansionerna är s.k. ”*subtopics*” men de är ”frivilliga”. Med det menar jag att de inte är nödvändiga för att lärarens fråga ska besvaras utan de har främst funktionen att få eleverna att visa sitt eget intresse för ämnet. Dessutom ger de möjligheter för eleverna att delta under en längre sekvens än endast en tur.

Interaktionsmönstret i den här typen av expansioner möjliggör ur språkbadselevens synvinkel både deltagande och språkanvändning kring ett meningsfullt innehåll. De finala expansionerna koncentrerar sig på att uppnå ett acceptabelt svar innehållsligt. Läraren uttrycker inte explicit några språkliga mål gällande muntlig andraspråksproduktion i de finala expansionerna. Språkligt sett gäller det mer möjligheter till förståelse och deltagande.

4.2.3 Turtagande

I kapitel 3 har jag redogjort för att turtagning i undervisning, speciellt i helklassituationer, har tidigare beskrivits som lärarcentrerad. Läraren anses ha rätt till varannan tur och till att kontrollera fördelningen av turerna. Turtagning i ett klassrum

skiljer sig t.ex. från vardagssamtal genom att pauserna kan vara långa, överlappningar förekommer sällan och läraren har rätt att tala länge. (McHoul 1978: 188ff.) Sahlström (1999; 2003: 59ff) har i sina studier visat att interaktion i klassrum ur socialkonstruktionistisk syn är mer dynamisk än vad som har påvisats tidigare. Den funktion som handuppräckningar har i interaktion i klassrum har enligt Sahlström (1999: 93) inte tidigare studerats på ett mikroanalytiskt sätt.

Liksom Sahlström (1999: 95) vill jag påpeka att termen handuppräckning inte bara syftar på en uppräckt arm och hand utan även på den blick- och kroppsorientering som vanligtvis följer handlingen. Handuppräckningarna och blick- och kroppsorienteringen verkar följa ett visst mönster. Samtidigt som eller innan en elev räcker upp handen riktas elevens blick- och kroppsorientering mot läraren. Orienteringen är mot läraren ända tills att eleven sänker handen. (Sahlström 1999: 95.)

I jämförelse med Sahlströms studie är elevernas placering i rummet annorlunda i mitt material. I Sahlströms studie sitter eleverna i rader medan de i mitt material är placerade i grupper på fyra till fem elever per grupp (se avsnitt 3.1.1). Således sitter en del av språkbads eleverna mot en annan riktning än den traditionella i klassrummet (med ansiktet mot svarta tavlan, se figur 7, avsnitt 3.1.1). Oberoende av i vilken riktning eleverna sitter, visar de inte alltid sitt deltagande med sin blick- och kroppsorientering. Om de inte orienterar sig mot läraren orienterar de sig oftast mot en annan elev eller mot bänken: tidningen, övningshäftet eller en bok.

Mitt intresse för turtagning i ett språkbadsklassrum omfattar förutom elevernas även lärarens beteende vid och innan elevernas handuppräckningar. Sahlströms material möjliggör inte analys av lärarens blick- och kroppsorientering (1999: 97). I mitt material har det visat sig att turtagning i ett klassrum styrs starkt av lärarens blick- och kroppsorientering. Lärarens orientering är riktad på olika sätt i början av den initiativet (som oftast är en fråga).

Lärarens orientering kan 1) vara riktad mot klassen som kollektiv deltagare, dvs. att blicken sveper över klassrummet, 2) den kan vara riktad mot en enskild elev eller 3)

den kan vara riktad mot någonting annat än eleven/eleverna, såsom mot svarta tavlan, katedern, en bok osv. (Dessa sätt redovisas för i exemplen nedan). Beroende på lärarens blick- och kroppsorientering sker visat deltagande av eleverna antingen med hjälp av eller utan handuppräckning.

Exempel 26 är ur ett läxförhör, en s.k. typisk IRU-sekvens, där talturerna konstrueras med hjälp av handuppräckning. (Transkriptionen av excerptet med bilder finns i bilaga 1.) Klassen har just haft tid att bläddra igenom tidningen och bekanta sig med den. Läraren gav inte några explicita anvisningar om vad eleverna skulle koncentrera sig på när de skummade igenom tidningen.

Exempel 26. Lektion 2, del A, 12:36:26–12:38:09, olika typer av texter i tidningen.

01 L: [<Okej, nu om ni viker den (.) såhär (.)
 [((lärarens blick- och kroppsorientering mot Ossi))]
 02 och kanske till och me sätter den] [under
 [((läraren orienterar
 sig mot klassen))]
 03 rumpan eller under pulpeten om ni är
 04 rädda att era byxor blir svart↑a så: ska vi
 05 se vad vi tillsammans lyckas komma ihåg
 06 ur >dagens tidning. och <ja ha kl↑ippt nu
 07 dagens tidning i i i små delar och vart
 08 efter som ni kommer ihåg någon nyhet
 09 eller nånting som fanns i tidningen så ska
 10 vi försöka ö: leta fram det här och
 11 placera de under någon av de rubriker>
 12 som jag också har placerat här på

13 [tavlorna] och [vi kan] också sen då ni
 [((handuppräckning))] [((sänker handen))]
 14 berättar om en nyhet så kan vi
 15 tillsammans fundera vilken typ
 16 av nyhet eller annons eller reklam det
 17 kan vara frågan om.]



Bild 1. Ossis projicering av möjlig avslutningspunkt.

18 (0, 6)



Bild 2. Läraren tittar mot Ossi.

19 [Okej,] då [sätter vi igång [va som helst
 [((lärarens blick och kroppsorientering
 mot Ossi))]
 [((lärarens blick- och
 kroppsorientering mot klassen))
 [((Ossis handuppräkring))]

Rad 1, läraren ser på Ossi, vänder sig mot klassen som kollektiv (r. 2, *under*) ända till pausen r. 18.

Ossi räcker upp handen, projicerar en möjlig avslutningspunkt (bild 1, r. 13). Han sänker handen när läraren fortsätter (r. 13).

Bild 2, r. 19 (*okej*), läraren vänder blicken mot Ossi, vänder den tillbaka mot klassen (bild 3, vid *sätter*, fram till r. 30) och Ossi räcker upp handen (bild 4, r. 19, *va*). Ossi handuppräkring är en tidig projicering av lärarens avslutning. (Följande elev som räcker upp handen innan läraren kommer till nästa avslutningspunkt är på r. 20 (*som*).)



Bild 3. Läraren vänder sig mot klassen.



Ossi räcker upp handen och projicerar tidigt lärarens möjliga avslutningspunkt.

Bild 4. Ossi räcker upp handen.

20 som ni kommer att tänka på [som ni vet
[((handuppräckning))
21 att fanns i dagens tidning
22 (9,6)
((handuppräckningar))
23 @Ar:made unge som inte sträcker upp

24 handen och p(h)åst(h)år s(h)ig (h)inte
 25 m(h)innas nånt(h)ing
 26 ö(h)verhuvud(h)taget
 27 (2.5)
 28 bra, det hjälpte ingen fick risbastu här
 29 Ossi?

Läraren avbryter elevernas läsande och ger anvisningar om att eleverna ska berätta om någonting som de läste om i dagens tidning (rad 1–17). Under den här inledningen förekommer det interaktionellt olika fenomen som är relevanta för och påverkar hur turtagningen konstrueras. När läraren inleder med *okej* (r. 1) ser hon på Ossi. Hon vänder sig mot klassen som kollektiv (r. 2, *under*) och fortsätter på sin tur. (Lärarens blick- och kroppsorientering är mot klassen som kollektiv fram till r. 18.) Ossi projicerar lärarens möjliga avslutningspunkt (r. 13, *tavlorna*) när läraren ger anvisning om att de ska leta fram och placera artiklar som eleverna kommer ihåg i olika kategorier men sänker handen när läraren fortsätter på sin tur.

Läraren vänder sig igen mot Ossi när hon efter en kort paus uppmanar eleverna att säga någon nyhet (r. 19, *okej*). Hon vänder sig genast mot klassen (r. 19, *sätter*) och Ossi räcker upp handen (r. 19, *va*). Ossis handuppräckning är en tidig projicering av lärarens avslutning och möjliga turbytesplats. Följande elever räcker upp sina händer på r. 20 (som), närmare lärarens möjliga avslutningspunkt. Läraren håller en lång paus (r. 22) och väntar på att fler elever ska räcka upp handen. Efter en skämtsam uppmaning (r. 23–26) räcker ännu fler upp handen⁵⁴. Läraren nominerar Ossi, r. 29.

Sahlström (1999: 99; 2003) rapporterar i sin studie, att lärare ofta belönar elever som bland de sista visar sitt deltagande i form av handuppräckning. Denna praxis hävdar Sahlström är ett effektivt verktyg att hålla eleverna koncentrerade på den aktuella aktiviteten. Sahlström menar att om man som lärare belönar elever som snabbt visar sitt deltagande riskerar man att andra elever tappar intresset och inte följer med

⁵⁴ Dessa syns inte från kameravinkeln men kan antas på basis av lärarens följande tur ”bra det hjälpte ingen fick risbastu här”.

undervisningen. I min studie har det visat sig att läraren frekvent använder sig av nominering av elev som bland de första visar sitt deltagande.

De följande initiala förstaleden, alltså frågorna, konstrueras också med handuppräckning. Praktiken fungerar likadant, läraren riktar sin blick- och kroppsorientering mot klassen i slutet av sin uppföljande kommentar och i början av följande initiala förstaled. Att se på klassen kollektivt är en markering av läraren att vem som helst kan be om ordet.

I det andra exemplet (ex. 27) har eleverna gått fram till läraren en och en och visat sina temahäften för att redogöra för om de hade förstått uppgiften rätt (tidigare var det diskussion om hur uppgiften skulle göras). I den här situationen konstrueras turtagningen utan handuppräckningar.

Exempel 27. Lektion 5, 8:15:30–8:17:12, olika typer av media.

01 L: [Okej] nu har vi fått höra va ni har
[*((läraren tittar ner mot boken))*]



Läraren tittar ner mot katedern (r. 1, okej).

Bild 5. Läraren tittar mot katedern.

02 valt för andra me:dier eller var ni har
03 letat efter samma nyhet [som eventuellt

[((läraren ser ut över klassen))]



Läraren ser ut över
klassen (r. 3, som).

Bild 6. Läraren ser ut över klassen.

04 fanns då i gårdagens Vasabl[†]ad
(1,6)

05 Fö vem gick det nu på det sätte att ni hade sett
06 ut en nyhet o o så försökte ni se på (.) tv eller
07 lyssna på radio och så så fanns int (.) [den
[((handuppräckning))]

08 nyheten [där
[((handuppräckning))]

09 (3,0)

10 L: [Jo för några gick det på det här
[((handuppräckning))]

11 sättet, [just det] [Nå (.) fö
[((händerna sänks))]
[((Läraren ser på Miika))]



Läraren ser på Miika första gången i god tid innan möjlig turbytesplats (r. 11, *nå*). Läraren tittar fram och tillbaka ner på katedern och ser på Miika på nytt när hon inleder sin fråga (r. 16, *va:r*).

Bild 7. Läraren ser på Miika.

- 12 de flesta gick det då på ett
 13 annorlunda sätt [hopperligen fanns den där nyheten
 [*((läraren ser ner på katedern))*]
 14 också eller den nämndes i något annat
 15 (.)sammanh[↑]ang]
 16 [Va:r fick du tag i nyheten ska du Miika berätta
 [*((läraren vänder blicken mot Miika))*]
 17 M: I Vasabladet o(ch) Pohjalainen
 18 L: O vi(l)ken var nyheten
 19 M: Ö att Iran inte gjorde ö (xxx)
 20 L: <Precis det här var en sån här
 21 typisk faktatext en nyhetsartikel>
 22 Nå hhh (.) hur upplevde du det var det
 23 ungefär samma innehåll
 24 M: I Vasabladet var det det där mycket större
 25 L: Jaha så man fick mera information om
 26 M: ja
 27 L: samma sak. [>Intressant så de hade gett som ett
 [*((läraren ser ner på katedern))*]
 28 större utrymme för just den nyheten<
 29 M: mm

30 L: Hmm [det råkade sig på det] [sättet
 [((läraren ser ut över klassen))]
 [((läraren vänder sig mot Ossi))]



Läraren vänder blicken mot Ossi i god tid före möjlig turbytesplats (r. 30, *sättet*).

Bild 8. Läraren vänder blicken mot Ossi.

31 Se_{re}:n Ossi

Inledningen, summeringen (r. 1–4), som fungerar som en inledning till aktiviteten fokuserar inte någon elev speciellt. Läraren ser ner mot sin bok på katedern (r. 1, *okej*) och ser ut över klassen (r. 3, *som*). Vid den första IRU-sekvensen ställer läraren en fråga (r. 5–8) som hon initierar med sin blickorientering mot klassen som kollektiv. Elevernas respons är paralingvistisk i form av handuppräckning (r. 8). Den här sekvensen konstrueras på liknande sätt som den initierande IRU-sekvensen i exempel 26.

Efter den inledande frågan, i slutet av sin uppföljande tur vänder sig läraren mot en enskild elev, Miika (r. 11, *nå*). Läraren använder personpronomen *du* i initiativet samt i nomineringen av eleven som hon har riktat blicken mot, r. 16 (användningen av personpronomenet *du* förekommer dock även i situationer då läraren talar till klassen kollektivt). Nomineringen följer frågan utan paus. I den här situationen räcker

ingen av eleverna upp händerna. Eleverna tolkar situationen som en elevs, i detta fall Miikas, rätt och skyldighet att svara på frågan. Under dialogen håller läraren blickorienteringen mot Miika. Turtagningen följer i detta exempel de principer som McHoul (1978) redogör för (se avsnitt 3.2.1), dvs. att eleven har rätten och skyldigheten att svara eftersom han har blivit utsedd.

I slutet av uppföljningen till Miikas respons (r. 30) vänder läraren blicken mot följande elev och nominerar honom till nästa talare (r. 31). Man skulle kunna tänka sig att eleverna kan projicera en möjlig avslutningsplats även i en uppföljande tur, precis som i en fråga. Eleverna räcker dock inte heller här upp händerna för att visa sitt deltagande och sin vilja att redogöra för sin prestation. Läxförhöret fortsatte enligt samma praktik så att alla elever fick ge sitt svar på samma fråga i tur och ordning enligt sittordningen i klassrummet.

I de flesta situationer där klassen kollektivt går igenom t.ex. läxor eller har andra typer av förhör räcker eleverna sällan upp handen. Istället nominerar läraren eleverna att svara i tur och ordning. Att läraren och eleverna tillsammans konstruerar sådana situationer visar exempel 28:

Exempel 28. Lektion 5, 08:22:23–08:22:37, Miia.

01 L: (...)Niilo?

02 M: MIIA

03 L: Ai Miia (.) oj Miia ursäkta mig

04 M: Jag har hittat från Pohjalainen och Vasabladet och det

05 var det här snö kulturer

06 L: (...)

Läraren har alltså i denna aktivitet från början nominerat eleverna att svara i tur och ordning. Att läraren nominerar Niilo (r. 1) istället för Miia upplevs åtminstone av Miia vara felaktigt då hon säger till om att det är hennes tur (r. 2). Denna bedömning gör Miia på basis av att Miia och Niilo inte sitter vid samma pulpetgrupp och de som har svarat innan lärarens nominering av Niilo var svar av elever i Miias grupp. Även

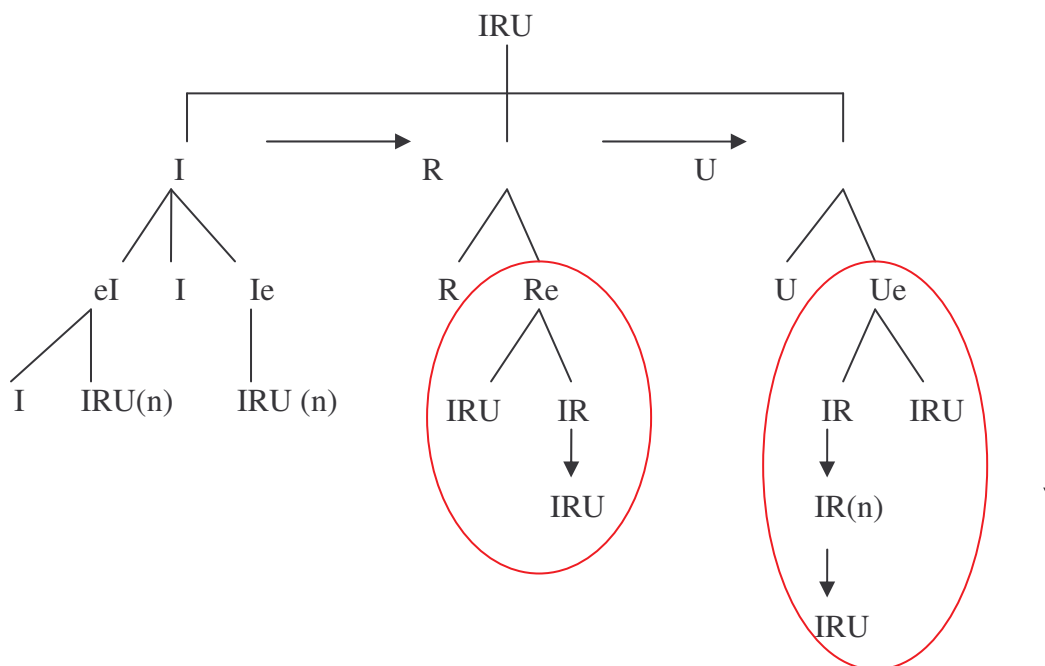
läraren håller med om att hon har gjort ett misstag (r. 3) vilket blir en bekräftelse på Miias upplevelse och därmed får Miia framställa sitt svar (r. 4–5). I den här typen av situationer bekräftas lärarens organiserande roll som även eleverna orienterar sig mot.

Läraren utför uppmaningar till deltagande och ger eleverna tid att visa sitt deltagande. Sahlström (1999: 99) anser att lärarens omformuleringar är av mer interaktionell än av kognitiv karaktär (den kognitiva aspekten redogörs för bl.a. av Cazden 1986: 432–464). Vad han menar är att trots att man kan tänka sig att omformuleringar sänker den kognitiva, och i språkbadssammanhang den språkliga nivån, är intresset i detta sammanhang snarare interaktionellt. Genom att använda sig av omformuleringar görs eleverna i kollektiv bemärkelse mer delaktiga i aktiviteten. Läraren nöjer sig inte med att bara få ett svar utan att se att eleverna deltar. När läraren använder sig av denna praktik deltar eleverna genom att vara aktiva lyssnare, beredda på att ge ett svar på följande fråga.

Turtagning i frågesekvensernas expansioner

Tidigare konstaterade jag att turfördelningen i helklassituationer följer ett visst mönster. Praktiken för elevernas handuppräknings och den blick- och kroppsorientering som hör till handuppräkningsen följer samma principer som Sahlström (1999) har redogjort för.

Elevernas agerande styrs av lärarens blick- och kroppsorientering. Om vi ser på fenomenet i illustrationen (figur 11) så har jag beskrivit turfördelningen vid det initiala I, förstaledet. (Pilarna anger den temporala riktningen.) Figuren visar att dessa tre led förekommer i olika typer. I sin enklaste form består således en IRU-sekvens av ett I, ett R och ett U. Detta är dock inte den vanligaste typen utan IRU-sekvenserna brukar expanderas. Vid R, responsen, kan det alltså förekomma ett problem, vilket i sig leder till en frågesekvens (IRU eller IR). Problemet måste lösas innan man kan gå vidare till U, att följa upp responsen. U, uppföljningen, i sig kan också expanderas, dessa frågor måste också besvaras och eventuellt delvis accepteras innan de slutligen kan anses vara avslutade. Att initiativet expanderas kan vara i form av att man leder in på ett ämne eller att den initiala frågan leder till ett problem som måste lösas.



Figur 11. Begreppssystem över en IRU-sekvens i min analys.

Vad händer då med turtagningen när läraren och eleven har etablerat en dialog i IRU-sekvensernas expansioner? I mitt material visar det sig fungera på det sättet att den elev som har etablerat en dialog med läraren har rätten och skyldigheten att fortsätta dialogen. Vid de expanderade sekvenserna behövs varken lärarens blick- och kroppsorientering eller elevernas handuppräcktning. Detta ser vi både i exempel 27 och 29.

Exempel 29. Lektion 2, del B, 12:38:09–12:39:03, olika typer av texter i tidningen.

- 30 (0,3)
- 31 O: [Kalle] Palander hade vunnit igen.
[((händerna sänks))]
- 32 L: Oj en stor gratulation för Kalle
- 33 Palander va har han gjort nu då?
((läraren tar samtidigt fram artikeln))
- 34 O: Han vann den där ö: världscup den där
- 35 L: O det var redan andra gången här under
- 36 en jättekort tid Palander vann
- 37 slalomtävlingen i Österrikiska (.)

38 <Schladming> på
39 tisdagen. Hans tid var så har de tiden här
40 (.) fantastiskt tänk att en finländare har
41 blivit sådär duktig på storslalom tror jag
42 det var, det finns väl många olika grenar



Läraren ser på Ossi (r. 42) när hon följer upp hans svar. Hon vänder sig mot svarta tavlan (bild 5, r. 43, *också*), vänder sig mot klassen som kollektiv (bild 6, r. 43, *va:r*) och bjuder in andra till att svara på frågan. Första handuppräcningen förekommer på r. 44, (*sätter*), följande under pausen, r. 46. De sänks när Ejja ger sitt svar efter att ha blivit nominerad av läraren (r. 48).

Bild 9. Läraren vänder sig mot tavlan.

43 där [*också. J↑a och?*] [*Va:r nånstans under*
[*((läraren vänder sig mot svarta tavlan))*]
[*((vänder sig mot klassen))*]
44 vilken rubrik [*sätter vi den här*
[*((handuppräcning))*]



Läraren vänder sig mot klassen som kollektiv. Det tolkas av eleverna som en inbjudan att vem som helst kan räkna upp handen för att få ordet.

Bild 10. Läraren vänder sig mot klassen.

45 <ny:heten>?
 46 (0,8)
 ((handuppräckningar))
 47 Eija?
 48 E: [Sports
 [((händerna sänks))
 49 L: Sport. Sen?

Fortsättningen av exempel 27 visas alltså i exempel 29. På r. 30 ger Ossi sitt svar på lärarens fråga. Läraren inleder ytterligare en fråga på basis av Ossi svar, alltså expanderar sekvensen finalt (r. 33). Samtidigt vänder sig läraren om och går mot svarta tavlan, mot rubrikerna, när Ossi responderar lärarens initiativ (r. 34). Läraren kan inleda en fråga om samma ämne och rikta sin blick och kropp mot något annat än den elev som hon har inlett dialogen med och ändå förvänta sig att samma elev fortsätter. Läraren behöver således inte längre rikta sin uppmärksamhet direkt mot den elev som tillsammans med läraren har påbörjat dialogen. Eleven verkar tolka situationen som sin rätt och skyldighet att svara då han utan handuppräckning fortsätter dialogen med läraren.

Läraren utvidgar Osis svar (rad: 36–43). Vid inledningen till ytterligare en final expansion vänder hon sig först mot svarta tavlan (r. 43, *också*) men nästan genast tillbaka och tittar ut över klassen (r. 43, *va:r*). Liksom i Sahlströms studie projicerar eleverna avslutningen i lärarens fråga genom att räcka upp handen innan läraren har kommit till möjlig avslutningspunkt (r. 44). Händerna sänks när den elev som blivit nominerad som nästa talare börjar ge sin respons, sitt svar (r. 48). När läraren håller kvar sin blick mot klassen som kollektiv tolkar de lärarens initiativ som en kollektiv fråga och räcker upp händerna. Därmed är det läraren som genom sin blick- och kroppsorientering styr praktiken för turtagning i klassrummet. Utgående från hennes agerande upprätthåller eleverna tillsammans med läraren situationer då deltagandet visas med eller utan handuppräckningar. Läraren har rätten att avbryta en dyad, en dialog med två deltagare, och göra andra elever delaktiga i aktiviteten.

I exempel 27 är läraren vänd mot Miika under hela den tid som de talar med varandra, en praktik som fortsätter under hela aktiviteten. I den här situationen får eleverna redogöra för sina prestationer som de har gjort hemma och andra elever tas inte med i diskussionen. En anledning kan vara att alla elever får presentera sin prestation i tur och ordning, en annan kan vara att endast den elev som inleder sitt svar kan återge sin egen prestation.

Sammanfattning

Studerat ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv visar det sig att mitt material innehåller några olika sätt som lärare och elever i en språkbudsklass använder sig av för att konstruera turtagning. Min studie visar att både lärare och elever deltar i att konstruera turtagning. Läxförhören är trots sin friare karaktär fortfarande en undervisningssituation där läraren har rätten till kontroll av turtagningen.

I de studerade IRU-sekvenserna påverkas elevernas handuppräckningar av lärarens blick- och kroppsorientering. Det finns främst tre olika typer av turtagningar i mitt material: 1) lärarens blickorientering är mot klassen som kollektiv, dvs. blicken ”sveper” över klassrummet, eleverna räcker upp händerna innan möjlig avslutningspunkt och turbytesplats. 2) När läraren orienterar blicken mot en enskild

elev utan att se på klassen som kollektiv räcker ingen upp handen. Lärarens blickorientering är då mot eleven innan möjlig avslutningspunkt och stannar mot elevens riktning även under elevens respons. 3) Lärarens blick- och kroppsorientering är mot något annat än eleverna, mot tidningen, övningshäftet eller svarta tavlan.

I de IRU-sekvenser där turtagning konstrueras med handuppräckningar väljs nästa talare enligt praktiken ”först till kvarn”, vilket betyder att de elever som bland de första eleverna har räckt upp handen som markering för uppvisat deltagande blir nominerad. Detta resultat är det motsatta jämfört med vad Sahlström (1999) har redogjort för. Sahlström menar att läraren riskerar att tappa andra elevers intresse om hon är för snabb i turfördelningen, dvs. för snabbt utser nästa talare. Dessutom anses nominering av elever som sent visar sitt deltagande vara ett sätt att belöna dem för deltagandet. I mitt material visade det sig att belöningen kom främst för elevens projicering av uppvisat deltagande.

I de IRU-sekvenser där turtagningen konstrueras utan handuppräckningar nominerar läraren eleverna i tur och ordning (som på ett möte) enligt sittordning. I dessa situationer är lärarens blick- och kroppsorientering endast mot en elev. Blickorienteringen riktas mot en enskild elev i god tid, vid slutet av tredjeledet, dvs. uppföljningen samt i början av det initiala förstalet.

I det studerade materialet *Tema Dagstidningen* förekommer det frekvent IRU-sekvenser som konstrueras utan elevers handuppräckningar. Sahlström (2003: 68) har konstaterat att det s.k. turtagningsmaskineriet i ett klassrum är ett effektivt verktyg för att upprätthålla ett samtalstempo. Genom att läraren använder sig av nomineringar utan elevers handuppräckningar upprätthåller hon ett högt samtalstempo i fråga om turfördelning. I de frågesekvenser där hon riktar frågan till klassen som kollektiv arbetar både läraren och eleverna för att uppehålla intresset på den aktuella aktiviteten och på intresset att visa sitt deltagande.

Trots att nominering av elev en efter en är ett effektivt verktyg för att i rask takt gå framåt i aktiviteten är det jämfört med praktiken med handuppräckningar ett sätt där

andra elever riskerar att koncentrera sig på annat (se bilderna i exempel 2). Trots att man bygger upp dialoger utan handuppräckningar skulle man kunna göra andra elever mer delaktiga på samma sätt som i exempel 1.

I de expanderade sekvenserna har läraren och eleven redan byggt upp en dialog. Elevens rätt och skyldighet att vara delaktig vid en etablerad dialog kvarstår, läraren kan t.ex. vända sig mot svarta tavlan och förvänta sig att dialogen fortsätter. Likaså behöver inte eleven längre räcka upp handen för att få talturen. Lärarens kontrollerande roll kvarstår ändå i slutändan: det är hon som avbryter dialogerna och det är hon som bjuder in nya deltagare i det offentliga samtalet. Å andra sidan ger en etablerad dialog mer frihet åt eleverna. När de vet att rätten och skyldigheten att ingå i dialogen fortsätter när dialogen är etablerad kan de själva ta initiativet utan att bli sanktionerade för det. Interaktionen ändras så att den i viss mån liknar vardagliga samtal, eleven har vetskap som inte läraren har, får visa den och får bekräfta lärarens förståelse av vad eleven har sagt.

Exemplen visar dock att de flesta elever har varit aktiva lyssnare genom att de har lärt sig den sociala praktiken av vad det innebär att vara elev i situationen: de kunde urskilja vilket innehåll läraren bedömde som tillräckligt och de kunde använda sin svarstur till att visa och språkligt prestera ett kvalitativt och kvantitativt mer utvecklat svar.

Genom att räcka eller inte räcka upp handen för att visa deltagande har eleverna inflytande på lärarens initierande turer samt på samtalstempot. Om eleverna räcker upp händerna snabbt påskyndar det lärarens tur medan långsamma handuppräckningar sänker tempot.

4.3 Diskussion

Både ur det socialkonstruktionistiska och etnometodologiska perspektivet kan man hävda att genom att se på *hur* deltagarna interagerar, agerar och reagerar, hur de tolkar varandras handlingar, kan man visa deltagarnas kunskap om sina möjligheter till och begränsningar av deltagande. Denna kunskap konkretiseras via språket (jfr Saari 2006: 279, avsnitt 1.1 i denna studie).

Min analys av interaktion mellan lärare och elev i olika helklassituationer har visat att de interaktionsmönster som bäst beskriver interaktionen är s.k. lärarmonologer och IRU-sekvenser. Lärarmonologerna uppvisar mycket av dialogiska drag trots att de verbalt är lärarens turer. Monologerna förekommer när läraren ger anvisningar och information om vad eleverna förväntas göra, dvs. i metodgenomgångsfasen samt när hon summerar vad klassen har gjort under lektionen i den s.k. avslutningsfasen.

Jag har inlett det här kapitlet med att beskriva s.k. monologiska sekvenser. Att jag har valt att kalla det för ”monologiskt” i kontrast till det ”dialogiska” betyder dock inte en ”traditionell” tudelning där man uppfattar klassrum som monologiska och dialogiska för den inriktning som är mer önskvärd. Monologisk och dialogisk är i sig trubbiga och förenklade formuleringar. Med monologisk avser jag ett sätt att beskriva skillnaderna i de olika faserna och sekvenstypen syftar på det verbala talutrymmet och den funktion som den har. Monologisk sekvens är alltså inte synonym med envägskommunikation.

Självfallet kan man kritisera klassrum för att vara monologiska, trots att det förekommer t.ex. tredelade frågesekvenser, just sådana som de enkla IRU-sekvenser som typiskt förekommer i monologer. Dessa dialoger är egentligen i den kontexten monologiska dialoger eftersom den främsta funktionen är att fungera som lärarens verktyg för att kontrollera deltagande.

Klassrumssamtal är dock fortsättningsvis ett undervisningssammanhang, ett institutionellt samtal där ena parten representerar experten och andra parten lekmannen. I de faser av lektionen som kan beskrivas som monologer kan det hävdas att de är nödvändiga. Läraren innehar rollen som expert och organisatör, hon har helhetsansvaret. Det finns ett behov av att ge ramarna för aktiviteterna, instruera eleverna i deras arbete och sedan följa upp och kommentera hur det har lyckats. Dessa faser tenderar att vara verbalt monologiska. Min analys visar ändå att eleverna är aktiva deltagare och medkonstruktörer i interaktionen. Därför skulle jag hellre vilja kalla dem för dialogiska monologer.

Att man i detta språkbadsklassrum kan tala om dialogiska monologer är delvis för att undervisningen är av den typen att den knyter an till elevernas egna erfarenheter. Samtalet används för att främja elevernas lärande i ett socialt sammanhang, inte för att kontrollera kunskap som på förhand har bestämts av läraren. Dysthe (1995: 232ff) påpekar att dialogisk undervisning lyckas när man som lärare använder sig av autentiska och öppna frågor för att de då knyter an till elevernas egen verklighet och deras egna erfarenheter och reflektioner.

IRU-sekvenserna är till största delen tredelade frågesekvenser. De består antingen av leden initiativ-respons-uppföljning, alltså fråga-svar-kommentar som utgör en s.k. bassekvens eller så expanderas bassekvensen initialt, medialt eller finalt.

Den relation som de enkla IRU-sekvenserna har i förhållande till den pågående aktiviteten har jag valt att beskriva enligt hur framträdande fenomenet är, om sekvensen är primär eller sekundär, med vilket jag menar i vilket förhållande sekvensen står i interaktionen. Under t.ex. en monologisk läsningsekvens som består av multipla TKE:n är monologen den primära sekvenstypen och enkla IRU-sekvenser är sekundära sekvenser i aktiviteten. Aktiviteten i fråga styr i sig utformningen av interaktionen, vilket gör att ett interaktionsmönster är i en lektionsfas primär eller sekundär i förhållande till ett annat. Raevaara (1997: 86) konstaterar att analys av förekomsten av turer, närhetspar eller sekvenser i samtal och i större sammanhang är central i en samtalsanalytisk studie för att dessa har olika funktioner i olika positioner

och i olika sammanhang. Enkla IRU-sekvenser förekommer som en del av monologer (högläsning), istället för monolog (i en metodgenomgångsfas), i upptaktsfaserna (organisering) samt vid genomgång i helklass (rapportering av genomförd uppgift).

I mitt material visar det sig att enkla IRU-sekvenser inte egentligen förekommer, dvs. det förekommer få enkla IRU-sekvenser i primär position. De kan vara primära som kontroll av närvaro eller deltagande, de förekommer således främst i upptakts- eller helklassarbetsfaserna. I sekundär position förekommer enkla IRU-sekvenser vid monologiska sekvenser såsom i metodgenomgångsfaser, i helklassarbetsfaser då läraren läser och i elevarbetsfaser då eleverna läser, i läxförhör samt i diskussion i helklass. Av dessa situationer är de IRU-sekvenser som förekommer under läsning typiska medan de enkla IRU-sekvenser som förekommer vid de andra situationerna är mer atypiska då de förekommer sporadiskt i materialet.

De olika typerna av expansioner har många olika funktioner, såväl pedagogiska som interaktionella. Det har blivit tydligt att expansionerna har som uppgift att försäkra att den pedagogiska verksamheten förs framåt. De mediala expansionerna görs för att deltagarna ska kunna uppnå intersubjektivitet och genomföra uppgifterna. Trots att en stor del av expansionerna berörde språket kan man se att det även i ett samtal som detta, som är av institutionell karaktär, finns sätt att beröra problem som är vanliga i vardagliga samtal (ex. kandidatförståelser). Analysen av finala expansioner är exempel på hur läraren knöt an till elevernas upplevelser (affektiva), hur hon fick eleverna att reflektera över det som talas om i de uppföljande frågorna. Att som lärare använda sig av frågetyper som inte är s.k. kunskapsfrågor (frågor som läraren vet svaret på förhand), utan av s.k. verkliga frågor, ger upphov till genuint intresse och leder interaktionen till språkanvändning som läraren inte kan förutspå, men även på spår där läraren kan se vilka styrkor och svagheter eleverna tar fram och vad de är intresserade av.

Samtidigt som språkbudet har uppställda mål om olika ämnen har de även mål för utvecklingen av språket. Den analys som jag har gjort berör interaktion i s.k. offentlig kommunikation mellan lärare och elev(er). En stor del av elevernas produktion styrs

starkt av lärarens tal. Därför tror jag att lärarna borde fästa mer uppmärksamhet vid språklig planering så att elevernas uttrycksförråd ständigt växer och de kan använda sin svenska mångsidigt också i olika sekvenser. Man skulle explicit kunna lyfta fram språket ur språkutvecklingens synvinkel.

I detta institutionella samtal är deltagarna i interaktionen på olika språkliga nivåer. Flera excerpt av analysen visar dock att den klassrumsinteraktion som läraren och eleverna konstruerar strävar efter en enspråkig klassrumsinteraktion. Man skulle kunna tro att interaktionen verkar begränsande vad gäller deltagande under aktiviteterna eftersom eleverna ofta ger ett minimalt svar och därmed inte använder sin chans att använda andraspråket i en begränsad situation. Läraren visar dock att hon vill att eleverna ska ta ansvar för sitt arbete och redogöra för det själva. En möjlig förklaring till begränsad respons kan vara elevernas vetskap om att läraren framställer en längre typ av yttrande efter elevens respons då hon preciserar och expanderar innehållet i elevens respons.

5 LÄRARENS AGENDA OCH ELEVERNAS LÄRANDE SOM FÖRÄNDRANDE DELTAGANDE

I kapitel 4 gjorde jag i min analys en beskrivning över de interaktionsmönster som präglar interaktion mellan lärare och elever i ett språkbadsklassrum i helklass. I detta kapitel kommer jag att dels diskutera varför dessa sekvenser ser ut som de gör, förklarar ur lärarens agenda, dvs. lärarens förhandsplaner som uppvisas i interaktionen. Dels kommer jag att diskutera elevernas lärande som förändrande deltagande ur diskurs-, ämnes- och språkrelaterade aspekter.

Syftet med detta kapitel är alltså tudelat. I avsnitt 5.1 diskuterar jag hur olika aktiviteter upprätthålls över kedjor av sekvenser (och till och med lektionsfaser) på basis av en på förhand uppställd plan, s.k. agenda. Analysen av agendan belyser olika sätt som läraren använder sig av för att få samtalet styrt mot det som läraren uppvisar som planerat. Eftersom läraren i en språkbadsklass har både en innehållslig och en språklig roll kan det antas att interaktionen styrs av lärarens planer, roller och mål. Med tanke på den roll som en språkbadslärare har att utveckla elevernas innehållsliga kunskaper såsom i vilket skolprogram som helst och de språkliga färdigheter som är uppställt för programmet är det troligt att agendan kan studeras på samma sätt som i andra institutionella samtal såsom t.ex. televisionssamtal och bibelstudiestunder. Hur mycket styr agendan verksamheten? Vilka möjligheter ger det eleverna? I dessa sekvenser tar jag fasta på såväl diskurs- som språk- och ämnesrelaterade aspekter. Min analys syftar till att analysera agendan även på ett mer övergripande plan än i tidigare studier (jfr Lehtinen 2002; Nuolijärvi & Tiittula 1997), dvs. genom olika pedagogiska verksamheter under en lektion. I avsnitt 5.2 visar jag hur det finns möjligheter för eleverna till en annan typ av interaktion när de lär sig vad läraren förväntar sig av dem.

5.1 Lärarens agenda

Med agenda menar Nuolijärvi och Tiittula (1997: 41) ett manuskript, en plan över vad man pratar om, i vilken ordning och hur länge. I Nuolijärvis och Tiittulas studie av televisionssamtal utgick de i sin analys från ett skrivet manuskript. I min definition av agenda syftar jag enbart, såsom Lehtinen (2002: 62), på den agenda som görs synlig i samtalet. Min definition av agenda i klassrum rör sig på flera olika nivåer, dels den lokala, IRU-sekventiella agendan som ofta är ämnesmässigt eller språkligt bunden, dels den globala, övergripande agendan som är verksamhetsbunden. För att här förtydliga skillnaden mellan sekvens och aktivitet (och även episod), består en aktivitet och episod av flera enkla eller komplexa IRU-sekvenser. I en aktivitet, såsom läxförhör är det agendan genom hela uppgiften som studeras, i en episod handlar det inte nödvändigtvis om en hel uppgift utan en helhet som består av flera sekvenser men avgränsas ur en aktivitet på så sätt att sekvenserna är sammanhängande enligt den diskuterade topiken, alltså samtalsämnet. Heritage och Sorjonen (1994: 4) gör en liknande definition för att urskilja expanderade sekvenser och kedjor av sekvenser i form av aktiviteter.

Agendan i Nuolijärvis och Tiittulas (2000; 1997) studie i ett televisionssamtal var tydlig då reportrarna på förhand hade skrivit manuskriptet och planeringen hade varit noggrann. I vissa fall hade reportrarna till och med försökt förutse hur gästerna i programmet skulle svara på frågorna vid intervjun. Lehtinen (2002: 65ff) har i sin studie studerat hur agendan kommer fram i interaktionen i en bibelstudiegrupp. Liksom Nuolijärvi och Tiittula (2000: 204), konstaterar även Lehtinen (2002: 65) att agendan är synlig och kan studeras i själva samtalet. I båda studierna framkom det att agendan görs synlig främst i form av metakommunikation när man uppmanar deltagarna att gå vidare i diskussionen eller i frågesekvenser i form av preciserande frågor.

En stor del av verksamheten i ett klassrum baseras på planer på olika nivåer: den nationella, kommunala och skolvisa läroplanen samt på års-, sekvens-, vecko- och

lektionsplanerna. Typiskt för språkbadsundervisningen är även temaplaner. (Om språklig progressiv helhetsläroplan för språkbad se t.ex. Buss 2004: 15). Eftersom läraren gör upp en temaplan för olika tematiska områden samt en lektionsplan för en lektion där en uppgift behandlas i olika situationer bör lärarens plan vara synlig över en längre utsträckning än på en sekventiell nivå. En erfaren lärare, såsom den jag studerar, gör inte manuskriptaktiga lektionsplaner där hon planerar och försöker att förutsäga hur samtalet fortskrider. Trots att läraren skapar planer kan hon på förhand inte bestämma hur samtal aktualiseras på en tur-för-tur-basis. Hon kan ändå styra samtalet mot det mål som hon har tänkt sig. Därmed är det meningsfullt att studera hur agendan kommer fram dels i topikalt sammanhållna episoder, dels på aktivitetsnivå. Analysen baseras därmed på det studerade samtalet, inte som en jämförelse med lärarens tema- eller lektionsplan (jfr t.ex. Nuolijärvi och Tiittula 1997). Planen över vad man pratar om i vilken ordning och hur länge är naturligtvis inte likadan i ett klassrum som för t.ex. ett televisionssamtal. Läraren har dock ändå i hög utsträckning en plan för vad eleverna ska prata om inom olika aktiviteter och uppgifter. I vilken ordning och hur länge blir främst ett beslut för eleverna när de själva tar ansvar för att orientera sig mot och nå ett gemensamt mål.

Som jag i avsnitt 3.1.2 beskrev kan en lektion delas in i olika typer av lektionsfaser: upptakts-, metodgenomgångs-, elevarbets-, helklassarbets- och avslutningsfas. Dessa lektionsfaser präglas av olika typer av interaktionsmönster, främst monologer och IRU-sekvenser (se 4.1 och 4.2). Agendan syns i dessa olika faser på något olika sätt. I vissa faser är agendan mer explicit eller implicit, dvs. mer eller mindre synlig i samtalet.

Explicit agenda i lärarens monologer

Metodgenomgångsfasen och även delvis helklassarbetsfasen är alltså de typer av faser som består av lärarens monologer. Monologerna består av handlingar såsom information och anvisningar. Anvisningarna (främst) i metodgenomgångsfasen skapar ramen för verksamheten i klassen (Einarsson & Hultman 1984: 119–120). Anvisningarna som ges i metodgenomgångsfasen i ett klassrum är en typ av agenda som inte har framkommit i t.ex. Lehtinens (2002) eller Nuolijärvis och Tiittulas

(1997) studie. Anvisningarna är lärarens explicita avslöjande av vad hon har planerat att eleverna ska göra under lektionen. Lärarens inlägg fungerar som ett förstaled som ställer en förväntan om ett andraled, en reaktion av eleven, antingen en språklig eller icke-språklig reaktion (Goodwin, M. 1990: 65). Denna reaktion är dock inte omedelbar, utan aktualiseras först i elevarbetsfasen. Dessa delar skapar således sekventiellt gemensamt ett närhetspar. Strukturellt sett förekommer dessa handlingar dock inte som närhetspar, som två (eller flera) turer efter varandra. I ett klassrum kan således inte dessa anvisningar inför en uppgift endast ses som lokala sammanhängande inlägg, närhetspar, utan måste även studeras i ett vidare sammanhang via den plan som läraren presenterar.

I exemplet (30) för läraren en monolog där hon ger kontexten för den kommande aktiviteten och explicit uppvisar sin agenda för lektionen.

Exempel 30. Lektion 8–9, 10:24:28–10:35:38, jag vill att ni ska göra.

01 L: Men tänk att den första sidan para:den här >ettan< som
 02 är ti:dningens viktigaste si:da har blivit tom (.)
 03 >tänk att de inte har märkt de< MEN inte så farligt med
 04 de:t för att vi alla här är ju experter på tidningen
 05 >nu i det här skedet då vi har pratat så mycket om
 06 dagstidningen och vad den innehåller< så vi måst ju
 07 komma ur den här pinsamma situationen och göra nånting
 A åt saken. Det är vi som får rädda >rädda hela
 A situationen här< och göra en första sida en paradsida
 10 ö: det här är då dagens tidning och den första sidan
 11 fattas (.) Annors är den helt som den var <då den kom i
 12 posten i morse>
 ((*rader borttagna*))
 A Yhym okej och det som jag då vill att ni ska göra är
 A att ni planerar den här sidan. Vi har den här
 A dubbeltimmen på oss. Vi ska också hinna i slutet av
 A timmen presentera våran första sida och ö motivera då
 A varför vi har valt då nån viss nyhet som som
 A huvudartikel till exempel att man kan sen i korthet

A berätta varför er paradsida ser ut som den ser ut. Så
 20 att om vi börjar här så småningom så har ni en
 21 halv timme eller så tid på er. Det betyder ju att man
 22 inte kan göra så där väldigt väldigt noga petarbete.
 23 Jo sen hörni också en sådan sak att om ni vill ö
 24 använda någon av de bilder som finns inne i tidningen
 25 så får man göra det men man får också göra egna bilder.

Läraren tar explicit fram vad hon har för övergripande mål för uppgiften, rad 7–8: *göra en första sida en paradsida*, rad 11>: *det som jag då vill att ni ska göra att ni planerar...* I den här typen av monologiska sekvenser visar läraren sin roll som informant och organiserare i klassrummet. Anvisningarna skapar således de ramar i klassrummet inom vilka läraren förväntar sig att uppgifterna genomförs. Reportrarna och diskussionsledarna i Nuolijärvis och Tiittulas samt Lehtinens studier, avslöjar inte sin agenda, dvs. ger inte explicita anvisningar för vad de har planerat att samtalsparterna ska göra.

Det har visat sig att lärarens avslöjande av agendan har som främsta uppgift att organisera verksamheten, att få eleverna att göra det läraren har tänkt sig. Detta explicit uppställda mål har med ämnet att göra, läraren säger endast en gång explicit vad hon vill att eleverna ska fokusera på språkligt.

Elevernas respons på lärarens anvisningar i metodgenomgångsfasen aktualiseras alltså i elevarbetsfasen. När läraren bedömer att det är dags att gå vidare till diskussion i helklass gör hon det genom att knyta an till sina anvisningar i metodgenomgångsfasen (jfr ex. 30 med ex. 31 nedan). I tidigare studier av agenda har man konstaterat att den samtalsparten som representerar en institution explicit för samtalet vidare, knyter samman olika sekvenser eller hindrar deltagarna från att diskutera en topik som är planerad till ett senare tillfälle. Detta gör den s.k. ledaren genom metakommunikation. (Lehtinen 2002: 62.)

Exempel 31. Lektion 8–9, 11:14:59–11:15:37, då är det deadline.

27 L: Då är det deadline (.) tidningen ska vara klar (1.8)
 28 Vik snabbt ihop alla extra tidningar så börjar vi med
 29 presentationerna.
 30 (19,0)
 31 >Man måste städa undan efter
 30 arbetsdagen det gör de säkert också<

Läraren avbryter elevarbetsfasen med att knyta samman med den tidsbegränsning som hon i metodgenomgångsfasen talade om, d.v.s. när paraden ska vara färdig, med *Då är det deadline*. På detta sätt styr hon även uppmärksamheten och samtalet mot kollektivt samtal istället för gruppsamtal. Läraren fortsätter med att genom metakommunikation uppmana eleverna att orientera sig mot presentationerna. Det som alltså oftast sker i helklassarbetsfaserna i slutet av lektionerna är dels det att läraren knyter ihop handlingarna i de tidigare faserna, dels att man skiftar mellan olika aktiviteter och olika kommunikationssituationer. I dessa situationer utvecklar hon inte uppgiften eller topiken utan uppmaningen är starkt knuten till den omedelbara kontexten för den kommande presentationen (jfr t.ex. Clayman & Heritage 2002: 190).

Sacks (1995: 521–541) visade att närhetspar (som fråga och svar) oftast förekommer vid olika nyckelpositioner i samtal, i början eller i slutet samt vid övergång från ett samtalsämne till ett annat. Läraren visar explicit sin agenda inför samt vid avslutningen av en uppgift (eller aktivitet) och styr möjligen under aktiviteten med anvisningar så att eleverna gör det som förväntas. Man kan därmed säga att lärarrollen förstärks när det är lärarens agenda som görs explicit synlig vid dessa positioner i interaktionen.

Implicit agenda: lärarens initierande yttranden

Det som man kan kalla för implicit agenda kan främst studeras i de sammanhängande kedjorna av de olika IRU-sekvenserna. Ett vanligt och ekonomiskt sätt att låta eleverna delta är med hjälp av nominering, detta såg vi exempel på i avsnitt 4.2.3 där

jag diskuterade hur turtagning konstrueras i frågesekvenserna. När man ser på ett läxförhör där eleverna ska svara på samma fråga eller på en helklassdiskussion där eleverna redogör för sitt resultat är det interaktionellt ekonomiskt att göra s.k. förenklingar. Det finns led som därför är avvikande från den allmänna formen IRU. Dessa led kan i viss bemärkelse påminna om expansioner. Ett sådant led är initiativet. En del initierande led förändras i kontexten, i aktiviteten. Den grundläggande strukturen i sekvensen är tredelad. Den initierande turen, initiativet, utvecklas från det traditionella, en fråga, till att bli en nominering.

För att förtydliga detta kan vi se på den sekvensen som jag tidigare analyserade ur annan synvinkel i ex. 26. I denna aktivitet börjar läraren fråga eleverna vad de minns från tidningen som de just har bläddrat i.

Exempel 32. Lektion 2, 12:37:33–12:56:01, va som helst.

I L: Okej, då sätter vi igång va som helst som
 19 ni kommer att tänka på som ni vet att
 20 fanns i dagens tidning
 21 (9.6)

22 Ar:made unge som inte sträcker upp handen
 23 och p(h)åst(h)år s(h)ig (h)inte m(h)innas
 24 nånt(h)ing ö(h)verhuvud(h)taget
 25 (2.5)

26 bra, det hjälpte ingen fick risbastu här
 27 Ossi?
 28 (0,3)

R O: Kalle Palander hade vunnit igen.
 ((15 rader borttagna))

In L: Sen? Elli?

46 E: Serier.
 ((18 rader borttagna))

In L: Hanna?

66 H: Jag minns inte men det var någon °att man längre med
 67 euro°

Det grundläggande mönstret under aktiviteten är alltså en IRU-sekvens där läraren ställer en fråga, som besvaras av en elev och kommenteras av läraren. Det initiala ledet (I) kan man säga är en uppmaning snarare än en fråga, *då sätter vi igång (.) vad som helst som ni kommer att tänka på som ni vet att fanns i dagens tidning*. Efter det är det en paus, några elever räcker upp händerna. Läraren nominerar Ossi. Ossis handuppräknings och lärarens nominering är alltså i detta sammanhang ännu en typisk och förväntad klassrumspraxis, en mellansekvens.

I avsnitt 4.2.2 gjorde jag en redogörelse över nomineringssekvenser som en typ av mellansekvens. I dessa sekvenser består nomineringssekvensen av a) en dyad, ett förstaled i form av en elevs handuppräknings och ett andraled i form av lärarens nominering. Alternativt består nomineringssekvensen enbart av b) en nominering av läraren, speciellt i de sekvenser visar sig vara av problematisk karaktär (långa pauser, upprepningar, uppmaningar o.s.v.) eller där eleverna får svara i tur och ordning (se vidare avsnitt 4.2.3).

I exempel 32 kan man se hur nominering som handling förändras under en aktivitet. Efter den inledande frågan är nomineringen en mellansekvens. När läraren avslutar frågesekvensen där Ossi ger sitt svar upprepar hon inte den fråga som hon ställde i det initiala ledet (I) utan nomineringssekvensen ersätter initiativet. I det här exemplet räcker eleverna upp händerna för att markera att de vill framföra ett svar. I en del andra situationer får eleverna svara i tur och ordning enligt hur de sitter. Då förekommer inte nomineringen som en sekvens som ersätter det initiala ledet (I), utan enbart lärarens nominering ersätter den initiala frågan. Lärarens nominering av elev framkommer även i andra positioner i interaktionen, relativt frekvent som förstaled, initiativ, i en sekvens. Dessa nomineringar förekommer främst i situationer där eleverna ska svara på samma fråga en och en. Nomineringen ersätter lärarens fråga från och med lärarens andra nominering, d.v.s. när läraren i den inledande sekvensen framställer sin fråga för uppgiften och nominerar en elev. När denna sekvens är genomförd ställer inte läraren samma fråga på nytt utan genom att ersätta frågan med en nominering markerar hon att hon förväntar sig ett nytt svar på samma fråga.

Lärarens och elevernas orientering är mot att alla får en chans att presentera sitt resultat. Eleverna räcker inte upp handen en enda gång under uppgiftens gång för att få presentera sina resultat utan klassen orienterar sig enligt sittordningen. Läraren nominerar nämligen eleverna en efter en enligt hur de sitter. Denna orientering enligt lärarens plan är tydlig just där nomineringen ersätter lärarens fråga. Genom att använda en subjunktion *sen* (sedan) och namn (r. 45) markerar hon att de går vidare i aktiviteten och hon förväntar sig ett nytt svar på samma fråga. Läraren kan förvänta sig att eleverna är aktivt delaktiga och förstår att denna handling är en förenkling av det initiala ledet. Formen förenklas i följande IRU-sekvens ännu mer, i det initierande ledet (I) uttalas till slut endast elevens namn (r. 65). Läraren använder sig vid andra liknande situationer av *sen*, *okej*, och *så har vi* som är dels framåt- och bakåtsyftande diskursmarkörer för eleverna: bakåtsyftande markering att läraren är nöjd med elevens svar och framåtsyftande genom att använda nominering av följande talare.

Genom 11 cykler av IRU-sekvenser, 18 minuter senare orienterar sig fortfarande läraren och eleverna mot samma aktivitet; att en nominering är en markering för eleverna att läraren väntar sig ett svar på den fråga som hon initialt har ställt. Det är ekonomiskt att inte behöva upprepa frågan hela tiden. Denna sekvens visar att interaktionen i ett klassrum sträcker sig längre än några turer bakåt och framåt, i detta fall till och med över flera sekvenser under en lång tidsperiod. Läraren och eleverna orienterar sig gemensamt mot att visa och kontrollera kunskap enligt en plan som läraren har. Läraren får därmed en styrande roll i situationen dels just i form av orienteringen mot en fråga som har ställts tids- och turmässigt för länge sedan, dels genom att läraren står för första- och tredjeledet. Detta exempel visar att man med hjälp av samtalsanalysen kan ta fasta på handlingar som går igenom aktiviteter och sträcker sig längre än vad man traditionellt analyserar inom samtalsanalysen, några turer framåt och bakåt. (Jfr Heritage 1984.)

Genom att binda samman IRU-sekvenserna via modifieringarna i det initierande ledet visar läraren sin agenda för vad hon vill att klassen ska orientera sig mot. Förutom det initierande ledet kan man även studera elevernas svar, alltså responsen och hur lärarens uppföljningar ser ut.

Implicit agenda: rätt svar för att gå vidare

I frågesekvenser, såsom i läxförhöret nedan, kommer lärarens agenda fram på flera olika sätt som är relevanta för en beskrivning av klassrumsinteraktion. I den här situationen ställer läraren frågor ur *Tidningen om dagstidningen*. Eleverna har haft i läxa att läsa ett stycke, *Tidningens olika avdelningar*.

Exempel 33. Lektion 3–4, 10:14:47–10:16:28, vad heter de här personerna?

01 L: Nå vad heter de här personerna som jobbar på en
 02 <tidning>
 03 (4.0) ((*inga handuppräckningar*))
 04 L: Säg nå:t exempel.
 05 (4.7) ((*tre räcker upp handen*))
 06 L: Loviisa?
 07 Lo: °Journalist°
 08 L: <Journalist ja:> vad gör en <journalist>
 09 (5.1) ((*inga handuppräckningar*))
 10 L: °Vi prata mer om ö: redaktörer igår
 11 (1.5) ((*inga handuppräckningar*))
 12 L: men va vad gör en redaktör eller en journalist
 13 (1.7) ((*inga handuppräckningar*))
 14 L: Berätta med egna ord i korthet
 15 (4.7) ((*inga handuppräckningar*))
 16 L: Laura försöker förklara
 17 La: (xxx)
 18 L: Va gjo:rde <herr Bla:dman till exempel> han var ju en
 19 <journalist> ((*en räcker upp handen*))
 20 T: (xxx)
 21 L: öm (.)
 22 T: de va [-]
 23 L: [Byg]ga hus o
 24 M: ja men skriva o
 25 L: J↑a: han skr↑i:ver vad skr↑i:ver han då
 26 (1.8)
 27 Tänk helt jordnära nu >vad gör en journalist utan att
 28 att vi ens sku ha pratat om det igår så <så tror jag de
 29 flesta vet> Ossi?

30 O: En journalist skriver de där nyheterna till den där
 31 °tidningen»
 32 L: (.)Precis, <för de e ju ny:heter vi vill läsa om i
 33 tidningen> Ok↑ej, sen finns det olika typer av nyheter

Det här läxförhöret består av flera frågesekvenser, jag kommer dock att koncentrera mig på den del av sekvensen som tydligt visar lärarens orientering mot ett rätt svar, främst från r. 8 och framåt. Läraren inleder förhöret med att fråga om olika arbetsuppgifter vid ett tidningshus. Lärarens formulering av den inledande frågan kan vara en orsak till varför eleverna är ovilliga att svara på frågan. Den är i form av en frågeordsfråga som markerar att det finns flera svar än ett (*de här personerna*, se t.ex. Gustavsson 1988). Trots att man anser att frågeordsfrågor ger mer utrymme för längre svar är lärarens fråga delvis begränsande (*vad heter*). Att läraren ställer en begränsande frågeordsfråga kan bero på att hon kan ha planerat att kort gå igenom olika arbetsuppgifter som finns på en tidning. Dessa benämningar har eleverna jobbat med under de två inledande lektionerna samt via sina hemläxor.

Hon får ingen respons vid möjlig TRP (4 sekunders paus) vilket leder till att hon uppmanar någon att svara (r. 4) genom att markera att eleverna kan ge ett svar (*nå:t*). Några elever räcker upp handen under en lång paus (jag kan dock inte säga hur många som gör det på grund av att kameran inte visar hela klassen, för mer om handuppräkringar se t.ex. Sahlström 1999). Läraren nominerar Loviisa som ger en respons på lärarens fråga (r. 7). Genom att läraren upprepar elevens respons jakande markerar hon att svaret är rätt. För eleverna kan *personerna* alltför starkt associeras till att de uppfattar att läraren frågar efter personnamn (vilka också nämndes i samband med genomgången) och de är relativt omöjliga för eleverna att minnas. Den långa pausen efter frågan stöder detta antagande då ingen av eleverna räckte upp handen.

Man skulle kunna anse att ämnet slutar vid lärarens accepterande. Att läraren direkt efter accepterandet går vidare till nästa fråga tyder på att hon egentligen vill diskutera en journalists arbetsuppgifter. Eftersom det har uppkommit problem, vilket kan ses i

form av att få elever räcker upp handen (r. 3, 5) indikerar detta att det finns ett problem med inläringen av benämningar av arbetsuppgifter. Läraren tycks bedöma att det finns ett behov av att precisera den inledande frågan till att behandla vad en journalist gör (r. 4). Eleverna verkar ha problem med att besvara lärarens fråga *vad gör en journalist* (r. 8) eftersom ingen räcker upp handen och pausen är lång. Detta leder till att läraren ger en synonym till journalist (> redaktör). Läraren väntar en kort stund och repeterar sin fråga. Trots detta räcker fortfarande inte någon av eleverna upp handen. Läraren uppmanar eleverna att ge ett svar (r. 14), hon väntar igen en lång stund.

När ingen räcker upp handen nominerar hon en av eleverna (r. 16) som sitter närmast henne och som läraren har bedömt som en duktig elev, både språkligt och innehållsligt. Eleven ger ett svar som dock är ohörbart. Att eleven har gett ett fel svar kan man förstå av att läraren inte följer upp svaret på något sätt utan exemplifierar arbetsuppgiften (r. 18–19) från en tidigare kontext som är bekant för eleverna. Då markerar en elev. En annan elev, Maria nominerar sig själv (r. 22, 24) och inleder ett svar som läraren inte markerar som fel men inte heller som rätt, hon drar ut på sitt uppbackande ja (r. 25), skämtar om journalistens uppgifter vilket gör att eleven preciserar sitt svar. Då backar läraren upp svaret och ställer en ny frågeordsfråga. Ossi som har räckt upp handen under en längre tid (nu räcker även två andra elever upp handen) får svara på frågan som läraren sedan bedömer som rätt.

Eftersom ingen räcker upp handen nominerar hon en av eleverna att svara. Elevens svar (r. 17) hörs inte. Det finns dock implikationer på att svaret inte är det prefererade eftersom läraren fortsätter utan att kommentera elevens svar. Läraren fortsätter sin fråga genom att använda herr Bladman som exempel på en person som eleverna har läst om (r. 17–18). En elev försöker svara på frågan vilket verkar vara fel eftersom läraren inte kommenterar svaret utan börjar ge förslag på vad en journalist gör, *bygga hus*. Detta förslag är helt andra typer av uppgifter än vad en journalist gör. Då ger en av eleverna ett allmänt svar på lärarens initiala fråga som direkt följs upp av lärarens accepterande i form av att hon repeterar elevens svar, denna gång genom att dra ut på orden och höja tonläget i uttalet för att markera att en journalist *skriver*.

Utan paus fortsätter läraren genom att precisera sin initiala fråga för att få samtalet i den riktning dit hon initialt syftade, alltså vad en journalist gör. Efter en paus uppmanar hon eleverna att delta, och antyder implicit det rätta svaret genom att hänvisa till vad de gjorde förra lektionen (r. 27–29) då de gick igenom olika typer av nyheter. Denna fråga är en stark orientering mot agendan som läraren här gör synlig. Efter fem reparationer får läraren det svar hon var ute efter. Detta bekräftas genom att läraren i uppföljningen talar långsammare och betonande. Det bekräftas även genom att just *nyheterna* är länken mellan denna sekvens och nästa fråga.

Att läraren och eleverna fick jobba en hel del för att komma fram till det svar som läraren hade tänkt sig visar även det att efter att denna fråga besvarats fortsatte läraren inte med att fråga efter andra arbetsuppgifter som finns vid ett tidningshus, vilket kan antas på basis av den initiala frågan i pluralis, utan bytte ämne till att fråga om olika typer av nyheter. Trots att denna sekvens kan ses som en final expansion är det dock snarare frågan om problem som utlöstes i lärarens initiala fråga. Innan detta problem löstes kunde eleverna inte ge svar på frågan. Denna sekvens är ett tydligt exempel på lärarens roll i klassrummet: att på basis av sin agenda styra samtalet i problemsituationer mot agendan, i detta fall det rätta svaret på frågan.

Indikationer på problem är t.ex. de långa pauserna (under vilka ett fåtal elever räcker upp handen för att svara på frågan), att läraren i varje sekvens efter sin fråga måste framföra uppmanande anvisningar till eleverna (i form av imperativ). Efter uppmaningarna förekommer det flera handuppräckningar som uppföljs av nomineringar av nästa talare.

5.2 Lärande som förändrande deltagande

Utgångspunkten för min syn på lärande och språktillägnande i detta sammanhang kan beskrivas som ett förändrande deltagande (se avsnitt 2.3). I lärande som förändrande

deltagande är begrepp som situerat och socialt centrala. Med detta menar man att lärande som förändrande deltagande sker i en viss situation i ett visst socialt sammanhang. Denna syn baserar sig på Lave och Wenger (1991) samt Lave (1993) som introducerat begreppet situerat lärande, som senare har kommit att fördjupas av Säljö (2000). Kortfattat kan man säga att Laves och Wengers syn syftar inte enbart på lärande av ett innehåll i skolan utan också på de roller som man i det sociala sammanhanget lär sig att representera samt på att en individ lär sig i ett visst sammanhang att bli en del av gemenskapen, genom att agera och reagera på basis av sitt och andras deltagande.

Lärande är tillägnad kunskap av någonting. Vad detta någonting är kan kallas för lärandets objekt. Ur elevperspektiv är lärandets objekt ofta ett speciellt innehåll, men ur lärarens perspektiv är det även det (önskade) handlandet och deltagandet. Man kan därmed anta att lärare strävar efter att eleverna ska uppnå lärandets objekt både i form av *vad* och *hur*. Hur medvetet eller utarbetat lärarens objekt för lärande än är betyder det inte att det alltid är tydligt och samma lärandets objekt som för eleverna. Lärande är därmed tillägnad kunskap av någonting som konstrueras av deltagarna tillsammans i interaktionen. (Marton, Runesson & Tsui 2004: 4–5.)

Nedan är två exempel på förändrande deltagande. Det första excerptet koncentrerar mer på lärarens handlingar, det andra på elevernas. Exempel 34 är ur ett förhör från den inledande delen av temat. Eleverna får berätta om olika artiklar som de kommer ihåg att de har läst i dagens tidning. Läraren har klippt artiklarna ur tidningen och hon placerar artiklarna i olika kategorier, s.k. avdelningar, varefter de behandlas. Exemplet 34 består av tre delar, ur början (r. 27–43, som delvis är samma exempel som ex. 32), i mitten (r. 101–121) och i slutskedet av genomgången (r. 170–176).

Exempel 34. Lektion 2, 12:38:04–13:01:31, va som helst.

27 L: Ossi?

28 (0,3)

29 O: Kalle Palander hade vunnit igen.

30 L: Oj, en stor gratulation för Kalle Palander, va har

31 han gjort nu då?
 32 O: Han vann den där (0,4) världscup den där
 33 L: >O det var redan< andra gången här under en jättekort
 34 tid Palander vann slalomtävlingen i Österrikiska
 35 (0,3) Sch•ladning• på tisdagen. Hans tid var >o så
 36 har de< tiden här, <fantastiskt> Tänk att en
 37 finländare har blivit sådär duktig på (,) storslalom
 38 tror jag det var, det finns väl många olika grenar
 39 här också.
 (0,2)
 ((vänder blicken ut mot klassen))
 40 Ja, och va:r nånstans, under vilken rubrik
 41 sätter vi den här nyheten? Elina?
 42 E: Sports
 43 L: Sport.

((58 rader borttagna))

101 L: Jaha, då får Loviisa berätta följande?
 102 L: Sen det var nånting om de där flyktingar,
 103 •flyktingar där i•
 104 L: Just det vet du jo det var en nyhet om flyktingar,
 105 men men va va ville de berätta
 106 L: Dom hade kommit till någon •ensam dit till (xxx)•
 107 L: <En sexårig flicka som hade kommit ensam> det
 108 reagerade jag för att oj <det måste vara ganska
 109 tufft> (0,2) ja:, till Oravais, där har de nån
 110 såndär som tar emot flyktingar för att de sen kanske
 111 flyttar till någon annan ort. <Flyktingbarnen har
 112 åter ett eget hem> och det var också en bild häran
 113 den sexåriga flickan här på framsidan. <Nykoming,>
 114 jag läser bildtexten här <Sara är så blyg som en sex
 115 åring i främmande land kan förväntas vara inför
 116 fotografen men handledaren Marit Nyman som jobbar
 117 där> i Oravais då så, <hennes famn förefaller ändå
 118 trygg> Flickan känner sig trygg i hennes famn. Jaha,
 119 och den här nyheten placerar vi, Leena?
 (0,8)

120 L: Utrikes eller lokalt och inrikes

121 L: Jo för de hade kommit då hit till Finland, precis.

((49 rader borttagna))

170 L: O Hanna?

171 H: Pommern hundra år

172 L: Jo, Pommern hundra år fanns också bland sånahär

173 korta notiser gällande hemlandet och här fanns också

174 andra sånhäna <Mopedist kolliderade med lastbil> och

175 typ liknande lokala och inrikes korta nyheter med

176 rubriken notiser, så.

Under den första delen av genomgången av vilka artiklar eleverna kommer ihåg får Ossi inleda redovisningen (r. 27). Ossi får utveckla sitt svar som läraren sedan backar upp, delvis genom att läsa en bit från den artikeln som Ossi nämner. Läraren bjuder in de andra eleverna att delta genom att vända blicken ut mot klassen som kollektiv när hon frågar till vilken kategori artikeln tillhör.

En stund senare får Loviisa berätta om en artikel. Det finns några indikationer på att Loviisa dels vet vad artikeln handlar om, dels inte. Loviisa markerar, på samma sätt som jag redogjorde för i avsnitt 4.2.2.2, med pronomenet *någoting* (el. *nånting*, *något*, r. 102) för att markera osäkerhet i sitt svar. Loviisa uttalar slutet av sitt svar tystare och framställer inte ett hörbart syntaktiskt och pragmatiskt fullständigt svar. Läraren vet dock vilken artikel Loviisa menar och ställer en preciserande fråga som markerar att svaret delvis är rätt men att det centrala egentligen inte har sagts ännu, läraren betonar frågeordet *vad*. Elevens svar fortsätter att vara osäker vilket leder till att läraren tar ordet och berättar vad artikeln handlar om. Efter det återgår de till samma praktik som tidigare, att alla får vara delaktiga i att visa sitt deltagande för att placera artikeln i en kategori.

Den tredje sekvensen under samma aktivitet är i slutskedet av genomgången. Vid det här skedet har aktiviteten pågått i drygt 20 minuter. Sekvensen består av en enkel IRU-sekvens där läraren på ett traditionellt sätt markerar svaret som korrekt genom att upprepa det och att tillägga ytterligare information i sin uppföljning. I detta skede

nominerar inte läraren någon för att placera artikeln i en kategori utan hon gör indelningen själv.

Det verkar vara en utveckling i aktiviteten så till vida att läraren ger eleverna utrymme i början av aktiviteten för att framställa sina svar om de artiklar som de kan berätta om. Samtidigt testar hon genom placeringen i olika kategorier om de har förstått innehållet i artiklarna. Genomgången utvecklas så att när eleverna har fått berätta om de artiklar som de faktiskt kan något om och de blir tvungna att berätta om artiklar som de kommer ihåg någonting om så leder till osäkra svar och läraren ingriper för att det ska bli klart för alla vad artikeln handlar om. Vid det här skedet verkar nomineringen av annan elev främst fungera som ett sätt att hålla elevernas intresse mot aktiviteten. I slutskedet, när det finns få artiklar kvar och lektionen börjar närma sig mot sitt slut, men några elever ännu räcker upp händerna, behandlar läraren de sista snabbt. Analysen av den tredje delen av exemplet visar dock inte om den snabba genomgången beror på lärarens evaluering av att eleverna kan de olika avdelningarna som tidningen består av eller om tiden börjar ta slut, eller både och.

Det andra exemplet som fokuserar elevernas förändrande deltagande är ur det läxförhör som jag presenterade i avsnitt 4.2.2.3. Den analyserade sekvensen är alltså ur ett läxförhör där alla elever får ge svar på samma fråga.

Exempel 35. Lektion 5, del A, 8:16:26–8:17:12, olika typer av media.⁵⁵

- 01 L: Va:ar fick du tag i nyheten=ska du Miika berätta
 02 M: I Vasabladet o(ch) Pohjalainen
 03 L: O vi(1)ken var nyheten
 04 M: ö att Iran inte gjorde ö (xxx)
 05 L: <Precis det här var en sån här
 06 typisk faktatext> en nyhetsartikel
 07 L: Nå hhh (.) hur upplevde du det var det
 08 ungefär samma innehåll
 09 M: I Vasabladet var det det där mycket större

⁵⁵ Jag har valt att dela in exemplet i indragna sekvenser så att det blir lättare för läsaren att urskilja de olika delar analysen består av.

- 10 L: Ja↑ha (.) så man fick mera information [om samma
 11 M: [ja
 12 L: sak >Intressant så de hade gett som ett större
 13 utrymme för just den nyheten<
 14 M: Mm
 15 L: Hmm det råkade sig på det sättet, Se↑e:n Ossi

På raderna 1–2 framställer läraren och eleven det första närhetsparet (fråga och svar). Man skulle kunna hävda att eleven har gett ett tillräckligt svar på lärarens fråga, men läraren verkar inte döma svaret som tillräckligt när hon inleder sin uppföljande fråga med konjunktionen och (*o*, r. 3). Efter elevens svar markerar läraren med *precis* att svaret är godkänt. Läraren expanderar ännu ämnet med att be eleven berätta om hur han upplevde medierna. Elevens svar (r. 9) *mycket större* gör att läraren måste kontrollera om hon har förstått eleven genom att erbjuda två olika alternativ för vad eleven menade (kallas för kandidatförståelse, r. 10; 12–13). Det senare av alternativen är en omformulering av det första.

Något senare fortsätter elevernas redogörelse för vilka medier de har använt.

Exempel 36. Lektion 5, del B, 8:20:49–8:21:51, olika typer av media.

((*rader borttagna*))

- 73 L: Jussi
 74 J: Jag hittade från Vasabladet och Helsingin
 75 Sanomat om den där influenss↑an men i Helsingin
 76 Sanomat hade man nästan en halva sida och i
 77 Vasabladet var det bara en sån där mm ganska liten,
 78 L: Jo ja↑ha: så det är så att de har samma
 79 epidemi då där [i huvudstadstrakten
 80 J: [Ja
 81 J: O man lite berättade mera i
 82 Helsingin Sanomat och inte bara koncentrera sig i
 83 skolorna utan lite mera,
 84 L: (xxx) överlag såhär hur hur utspridd den är kanske
 85 den där epidemin,
 86 L: Jaha nå har du nu nå: intressant att

87 berätta för oss andra nu då som du fick veta,
 88 J: Nå att den är också där i armén ganska
 89 L: Ja (.) och där sprider det sig otroligt
 90 snabbt också
 91 J: jo
 92 J: men sen äldre människor har bättre
 93 att det kommer inte så (.) till
 94 L: >Äldre människor?<
 95 J: Ja
 96 L: På vuxna?
 97 J: Jo
 98 L: ↑Jo (.) det är det jag också hoppas på
 99 att det stämmer så att jag skulle få
 100 hålla mig frisk, vi får se (.)
 101 intress↑ant tack Jussi,

Nomineringen av Jussi på rad 73 är en förenkling av den initiala frågan som läraren ställde i början av aktiviteten. I och med denna nominering vet eleven att han ska svara på samma fråga. I sitt svar binder Jussi ihop de tre första svaren som Miika hade gett till ett enda. Detta leder till att läraren genast framställer en kandidatförståelse av vad Jussi har sagt i stället för att fördjupa Jussis svar (såsom hon gjorde med Miika). I detta skede är det eleven som är innehavaren av kunskapen, vilket gör att han i den situationen kan nominera sig själv till nästa talare (behöver inte be om ordet) och ytterligare expandera sitt svar. Detta gör han genom att initiera yttrandet med konjunktionen och (*o*) (jfr läraren tidigare).

I exemplet har Jussi lärt sig under aktivitetens lopp vad läraren vill att eleverna ska redogöra för. Dels är det vilka medier de har använt sig av, vilken nyhet de har valt och hur de behandlas i de medier som eleven har använt sig av. Till skillnad från tidigare svar tillhandahåller Jussi information som läraren inte vet, att samma epidemi finns också i Helsingforstrakten. Vad som händer är att läraren gör en kandidatförståelse (r. 78–79).

Med en kandidatförståelse syftar man på den handling som man i samtalet gör för att visa sin förståelse av vad den andre just har sagt (Kurhila 2003: 217). Kurhila beskriver kandidatförståelser som handlingar för att lösa problem. I den här situationen handlar det dock snarare om tolkning än problemlösning. Interaktionsprinciperna följer dock dem som Schegloff, Jefferson och Sacks (1977) har redogjort för: när ett reparationsbehov initieras av samtalsparten, såsom en kandidatförståelse, måste den bekräftas eller avvisas av talaren innan samtalet kan föras vidare.

Eftersom det är läraren som gör en kandidatförståelse är det eleven som måste bekräfta eller avvisa lärarens förståelse. Innehavaren av informationen är således inte i detta fall läraren utan eleven, vilket inte är vanligt i klassrumsinteraktion. När situationen ur ett vetandeperspektiv kan beskrivas som ”ombytt roller” blir turtagningen friare. Jussi kan ta och tar initiativet (r. 82 och 92) för att berätta mera om artikeln. I en sådan här situation har eleven rätten att nominera sig själv till nästa talare.

Läraren har under hela aktiviteten upprätthållit samma möjlighet för alla elever, att de får några extrafrågor förutom den initiala som alla förväntas svara på. Läraren ber Jussi expandera svaret (på liknande sätt som r. 8–9), vilket leder till reparationsbehov (*äldre människor*). I tredelade frågesekvenser som dessa är det läraren som framställer en avslutande kommentar som delvis evaluerar elevens prestation, dels fungerar som en markör för eleverna att de går vidare i aktiviteten.

Läraren och eleverna förflyttar sig i interaktionen dels från att behandla ämnet som en uppgift till att diskutera ämnet. Dels konstruerar deltagarna en social praktik av hur turtagning kan ske när båda deltagarna förstår vad situationen går ut på, dels konstruerar de rollerna av vad det innebär att vara lärare och (aktiv) elev.

I situationer där läraren ställer frågor, ofta är det läxförhör eller helklassdiskussioner då eleverna redovisar för sina resultat, utvecklas interaktionsmönstret till olika typer av s.k. IRU-sekvenser. I mitt material har det visat sig att varje ”förhörsliknande”

situation konstrueras situationellt och varje situation är unik. För att eleverna ändå ska känna igen en situation som ”förhörsaktig” finns det element som för deltagarna kan uppfattas som lika. Det som händer i de här situationerna är att den elev som får svara på den första frågan är en slags försökskanin; tillsammans med läraren konstruerar han/hon formen för hur förhöret förs vidare under den första IRU-sekvensen. Detta reproduceras (modifierat) i de följande IRU-sekvenserna så att eleverna lär sig tolka lärarens agenda, dvs. vad som förväntas av dem. Således kan de diskurs-, ämnes- och språkmässigt förändra sitt deltagande så att det ger nya möjligheter i alla tre avseenden.

5.3 Diskussion

I detta kapitel har jag ur två synvinklar delvis belyst varför de interaktionsmönster som jag har redogjort för i kapitel 4 ser ut som de gör. 1) Först har jag redogjort för lärarens explicita och implicita agenda, dvs. den plan som läraren i sina turer uppvisar. 2) Sedan har jag visat hur läraren och eleverna visar sin tolkning av interaktionen i form av förändrande deltagande.

Agendan är explicit när läraren avslöjar målet med uppgiften för eleverna eller då hon inleder helklassarbete. De för klassrumsinteraktionen typiska IRU-sekvenserna i mitt material innehåller samma typer av agenda, metakommunikation och preciserande frågor, som finns i Lehtinens (2002) samt Nuolijärvis och Tiittulas (2000) studier. Läraren gör det tydligt för eleverna vad hon har för plan, t.ex. genom att inte ställa samma fråga på nytt utan genom att nominera nästa talare och på så sätt knyta an till den initiala frågan. Till denna praktik, och för att eleverna ska kunna tolka situationen, hör även en specifik tradition av blick- och kroppsorientering som jag redogjorde för i 4.2.3. Å andra sidan kan läraren även styra samtalet mot ett innehåll som hon har tänkt sig i form av preciserande frågor för att komma vidare i samtalet. Till skillnad från vardagliga samtal är lärarens frågor ofta kunskapsorienterade eller

annars starkt knutna till temat vilket betyder att lärarens främsta mål med frågorna är att kontrollera kunskap.

Analysens andra del visar hur både lärare och elever ändrar sitt deltagande under aktiviteterna samt hur eleverna lär sig tolka lärarens agenda. Läraren visar att hon tar initiativ till att genomföra en aktivitet annorlunda om eleverna uppvisar problem i sitt deltagande. Enligt min uppfattning ska lärare hela tiden vara lyhörda för hur aktiviteterna framskrider och för hur eleverna deltar i konstruerandet så att de vid behov kan ändra på aktiviteten.

Läraren anger oftast i början av en aktivitet vad hon förväntar sig, det gör hon även inför förhör. De expansioner som läraren tar initiativ till är i början preciserande frågor till elevens svar. Dessa expansioner förekommer så många gånger tills läraren verkar bedöma det som ett innehållsligt nöjaktigt svar. De andra eleverna lär sig känna igen vad läraren förväntar sig av eleverna. Lärandet sker som ett förändrande deltagande såtillvida att eleverna lär sig under läxförhöret att till ett enda svar binda ihop de element som andra elever har gett tidigare i sina svar. Läraren och eleverna har alltså ett gemensamt objekt för lärandet.

När eleverna framställer sådana svar som läraren har uppvisat som mål leder det till svar som läraren explicit måste kontrollera sin förståelse av. Läraren gör alltså en kandidatförståelse. När läraren gör en kandidatförståelse måste eleven bekräfta eller avvisa den. Elevens ställs då i en position som innehavaren av kunskap, vilket i klassrumssammanhang inte är typiskt. I den positionen kan eleven ta initiativ utan att bli sanktionerad för det. Eleverna lär sig alltså den sociala praktiken att delta som elev i ett läxförhör. När de visar sitt aktiva deltagande i form av lärande som förändrande deltagande blir svarstyperna och turtagningen av det slag att interaktionen inte kan beskrivas med det som hävdas vara klassrumsinteraktion i traditionell bemärkelse. Interaktionen förändras så att den i viss mån liknar vardagliga samtal, eleven har vetskap som inte läraren har, får visa den och får bekräfta lärarens förståelse av vad eleven har sagt. Läraren är ändå den som till slut avslutar sekvensen och tar initiativ till ny ämnesinledning. Eleverna kan alltså med

sitt aktiva deltagande skapa situationer, tillfällen för användning av muntligt andraspråk.

Exemplen visar att de flesta eleverna har varit aktiva lyssnare genom att de har lärt sig den sociala praktiken av vad det innebär att vara elev i situationen: genom att de kunde urskilja vilket innehåll läraren bedömde som tillräckligt samt genom att de kunde använda sin svarstur till att visa och språkligt prestera ett kvalitativt och kvantitativt mer utvecklat svar. Enligt denna analys är eleven en aktiv aktör i interaktionen. Ur ett språkdidaktiskt perspektiv kan man också hävda att eleverna får möjligheter att utveckla sina språkkunskaper och använda svenska i varierande funktioner när aktiviteten strukturellt närmar sig vardagliga samtal snarare än lärarledda klassrumssamtal. Att vara så att säga först ut som elev i en frågesekvens är ur ett språk-, ämnes- och diskursrelaterat perspektiv en otacksam position eftersom den eleven måste visa vägen för de andra eleverna hur just den situationen konstrueras. De elever som är s.k. efterträdare får större möjligheter att i sina turer visa sina ämnes- och språkkunskaper. Dessutom kan de utföra handlingar som inte är möjliga för den första eleven i den första IRU-sekvensen.

För lärare kan det vara av värde att på basis av en studie som denna förstå vilka konsekvenser interaktionen och möjligheterna till deltagande har i klassrummet. Att ställa sådana frågor som alla får svara på ger möjligheter för varje elev att delta men samtidigt måste man som lärare variera turtagningen så att alla elever har möjlighet att dels ibland vara en s.k. försökskanin som visar vägen mot lärarens agenda, dels ibland vara en nästan fullvärdig deltagare som får visa sin förståelse av lärarens agenda.

6 FRÅN SPRÅK TILL INNEHÅLL I TEMAT DAGSTIDNINGEN

I detta kapitel kommer jag att göra en kvantitativ analys av interaktionen under tema Dagstidningen. Jag kommer att diskutera vad en kvantitativ analys kan tillföra den kvalitativa, och göra en redogörelse över hur tidsanvändningen fördelas och förändras under ett tema samt göra en statistisk översikt i form av absoluta tal över förekomsten och spridningen av olika interaktionella fenomen.

6.1 Vad berättar en kvantitativ granskning om ett interaktionellt fenomen?

Kvantifiering kan studeras på flera olika sätt, med komplexa former eller enkel statistik. Den kvantifiering som har gjorts i tidigare klassrumsstudier har varit av enkel karaktär. Man har främst använt två olika mätmetoder: mätningar i tid och enkel statistik (se t.ex. Hultman och Einarsson 1984; Leiwo m.fl. 1987; Sahlström 1999). Jag kommer att använda mig av båda typerna av mätmetoder. Resultaten granskar jag övergripande i den helhet som de förekommer i.

Tid⁵⁶ är något vi lever i och med varje dag, i hemmen, på arbetsplatserna, i skolan, ja överallt. Tid har olika betydelser i olika sammanhang. Dels kan vi prata om den fysiologiska, universella tiden som är mätbar, som många gånger styr våra handlingar – en tillgång som vi har mer eller mindre av. Dels kan vi prata om den biologiska, filosofiska, sociologiska eller psykologiska tiden som vi upplever, den verkar t.ex. att gå fort eller långsamt.

⁵⁶ Jag har inte för avsikt att redogöra för tidsbegreppet ur olika discipliners synvinkel men jag vill ta ställning till vad jag i min studie menar med tid och hur jag relaterar en tidsstudie i ett klassrum till den kvalitativa analys som jag använder mig av.

Tid som forskningsobjekt har varit föremål för debatt under flera århundraden. Tidsforskningen kan enligt t.ex. Lundmark (1989 ur Westlund 1998: 11) delas in i fyra olika forskningsfält och därmed är det viktigt att tydligt definiera vilket fält ens egen tidsstudie ingår i. De fyra forskningsfälten omfattar fysikaliska, psykologiska, filosofiska och sociologiska fält (även biologiska kan tilläggas). Adam (1995) menar dock att dessa discipliner överlappar varandra. En övergripande genomgång av dessa discipliner presenteras t.ex. i Westlund (1998). Jag kommer här att koncentrera mig på den fysikaliska och sociologiska tiden.

Den fysikaliska tiden har uppmärksammats främst inom naturvetenskapen. Den mest kända definitionen av tid är av Newton (via Kern 1983). Enligt Newton är tiden objektiv, den kan mätas, delas och kvantifieras. Tiden är mekanisk och absolut. Einstein (Kleppe 1991) och Prigone (Prigone & Stengers 1984) bland andra inom fysiken har senare kritiserat Newtons objektiva tidsbegrepp. De utgår i sina definitioner av tid mer från subjektiva och relativistiska synsätt. Trots kritik har Newtons tidsbegrepp varit det som använts speciellt under 1800-talets industrialisering då arbetstiden skulle vara mätbar och kontrollerbar (Mumford 1949). Tidsschema i sig är inget nytt fenomen (jfr t.ex. klockordning i kloster på 1200-talet), inom industrialismen handlade det mer om effektivitet och lönsamhet. Uret blev ett redskap för makt. (Thompson 1983; Sandemose 1986). Westlund (1998: 18) menar att även glödlampan har i början av 1900-talet förändrat vår syn på tid. Arbetstiden var inte längre beroende av naturen (solens upp- och nedgång), dagsrytmen ändrades. Arbetstiden kom därmed att bestämma dygnets andra timmar. Sedan 1800-talet har arbetstiden alltså grundats på klockan. Den objektiva, mätbara tiden har fått en överordnad ställning. Den är en värdefull resurs som inte ska slösas bort.

Lundmark (1989: 15) menar att den resurs som tid utgör även hänger samman med den sociala organisationen eftersom tid värderas olika i olika samhällen (se även Elias 1992). Elias anser att den ontologiska tiden (den upplevda tiden) definieras på basis av vilken funktion den har enligt hur människorna organiserar sig socialt, ekonomiskt och kulturellt. Enligt Elias ska tiden således undersökas som ett socialt faktum. Zerubavel (1981) bland andra studerar den ontologiska tiden som socialt

konstruerad i olika institutioner. Han ställer fyra frågor om tid i en organisation: den sekventiella strukturen, varaktigheten, förekomsten av olika tidssekvenser och omfånget av sekvenserna. Varje kultur skapar enligt Zerubavel tidskonventioner som talar om i vilken ordning, hur länge, när och hur ofta.

Zerubavels syn på tiden som socialt konstruerad liknar den socialkonstruktionistiska syn som mitt arbete representerar. Klassrummet styrs dock av olika temporala ramfaktorer, såsom lektionslängd, timantal per vecka osv. Lektionslängden är stipulerad till en viss tid, lärare och elever konstruerar dock tillsammans dessa lektioner som delar av teman.

Förutom tidsstudier kan man även använda sig av kvantifiering av olika fenomen. Det primära syftet med statistik är att kvantitativt beskriva fenomen, undersöka samband mellan olika variabler och undersöka skillnader mellan eller inom kategorier i något avseende. Med hjälp av s.k. beskrivande statistik kan man ge en överskådlig sammanfattning av data, se på frekvenser, centralmått (dvs. vad som är framträdande) och spridningsmått (dvs. variationen). Genom statistiska analyser kan man ta fasta på skillnader i olika kategorier vid samma tidpunkt, inom samma grupp över tid eller samband mellan olika kategorier. (Se t.ex. Kröner 2002.)

Inom samtalsanalysen är åsikterna om att kvantitativt granska interaktionella fenomen tudelade. Heritage (1999: 70) konstaterar att samtalsanalysen inte traditionellt har utfört kvantifieringar men att intresset för det kommer att växa i framtiden. En explicit diskussion om behovet av kvantifiering har förts speciellt i början av 1990-talet av bl.a. Schegloff (1993) och i en samling artiklar i *Research on Language and Social Interaction* 26, också från år 1993. Denna diskussion har följts bl.a. av Haakana (1999; 2002), Heritage (1999) samt Heritage och Roth (1995) (se även Hutchby & Wooffitt 1998 samt ten Have 1999).

Enligt Schegloff (1993: 101) är en kvantitativ granskning av ett (eller flera) interaktionella fenomen ofta för tidig. Man kan inte enligt Schegloff ersätta kvalitativ analys med kvantitativ analys. Han anser dock inte att kvantitativ granskning inte alls

skulle kunna användas. Vad som behövs är att man först noggrant analyserar enstaka belägg kvalitativt. Dessutom ska man fråga sig om en kvantitativ granskning är relevant.

Begreppet relevans har dubbel betydelse i detta sammanhang. Enligt Schegloff (1993: 101) är *ett* belägg av ett fenomen tillräckligt för att det ska existera (en. *One is also a number*). Detta betyder att i en kvantitativ studie koncentrerar man sig ofta på statistisk relevans. Man orienterar sig nödvändigtvis inte mot det som i en viss situation är relevant för deltagarna. I ett språkbudsklassrum skulle det kunna handla om att det är relevant för språktillägnet om eleverna ofta statistiskt sett själviniterar reparationer som berör problem med talet. Ur elevernas synvinkel är den typen av själviniteringar inte nödvändigtvis relevant i situationen. Å andra sidan kan det förekomma sådana situationer som förekommer endast en gång (och således inte är statistiskt relevanta) men som för deltagarna kan vara ett interaktionellt hinder som direkt påverkar både genomförandet av aktiviteten och elevernas förståelse. För genomförandet av en aktivitet samt för språktillägnet kan ett belägg alltså vara relevant oavsett om det statistiskt sett skulle vara det.

Haakana (2002: 208) konstaterar i sin kvantitativa analys av skratt att kvantifieringen framhävde intressanta tendenser i hans material som inte framgick av den kvalitativa analysen. Haakana poängterar att han inte har strävat efter bättre analytiska kategorier utan att utvidga vetenskapen om fenomenet. Även Heritage (1999: 70) påpekar att det finns studier med kvantitativa aspekter som har varit speciellt betydelsefulla för samtalsanalysen, t.ex. Jefferson (1988 via Heritage 1999) visade att en sekund av tystnad är den maximala accepterade tystnaden i vardagssamtal. I sin analys (Jefferson 1988) använde hon sig av ett stort material och mätte pauser och kom till slut fram till ett medeltal på en sekund.

Tracy (1993: 198) anser att det kan vara intressant att kombinera kvalitativ och kvantitativ analys. En forskare riskerar dock dels att bli kritiserad för sitt tvärvetenskapliga arbete, dels att använda sig av sådana metodurval som inte är de mest gynnsamma för att nå de mål man har uppställda. En kombination av en

kvalitativ och kvantitativ metod som lyckas fånga det goda i båda metoderna ger å andra sidan mycket (Tracy 1993: 198).

Den kvantifiering som förekommer i samtalsanalytiska studier görs implicit (Schegloff 1993: 99). I olika studier används beskrivningar över interaktionella fenomen som förekommer *ofta*, *frekvent*, *sällan* osv. (se t.ex. Heritage 1999: 70 och Schegloff 1993: 99: *massively*, *overwhelmingly*, *regularly*, *ordinarily*). Schegloff förklarar den indirekta kvantifieringen med att en forskare känner till sitt material så pass väl att man kan beskriva ett fenomenets förekomst som *frekvent*, *ofta förekommande* osv.

Anledningen till att man inom samtalsanalysen är försiktig med statistisk kvantifiering är att den förutsätter en enklare typ av kategorisering än vad kvalitativa studier gör för att man ska kunna påvisa statistisk relevans. Schegloff (1993: 99) anser att kvantifiering förenklar de interaktionella fenomenen. I en kvantitativ analys är det svårt att ta hänsyn till sådana element som ur ett samtalsanalytiskt perspektiv är viktiga i analysen. Dessutom finns det risk för att en kvantitativ redovisning ger en förvrängd bild av fenomenen (Haakana 2002: 209).

Vad kan då en kvantifiering tillföra min studie? Vad kan en kvantitativ analys tillföra samtalsanalytiska studier?

Mitt avhandlingsprojekt startade ursprungligen genom mitt intresse att studera vilka möjligheter till muntlig språkanvändning elever har i ett språkbadsklassrum (senare kom även intresset för begränsningar av muntlig språkanvändning). Traditionellt har klassrummet beskrivits som lärarcentrerat där läraren talar 2/3 av tiden (se t.ex. Chaudron 1988; Einarsson & Hultman 1984; Mehan 1979). Intresset för elevernas möjligheter till muntlig språkanvändning baserar sig på en av grundprinciperna inom språkbud, dvs. utan att använda språket i naturliga kommunikationssituationer kan man inte tillägna sig det. Eftersom språkbadsundervisningen genomförs i s.k. temahelheter bestämde jag mig för att studera interaktion under ett helt tema. Det

studerade materialet har jag avgränsat till situationer då lärare och elever interagerar i helklass.

För att angripa frågan om interaktion i klassrum är så lärarcentrerad som den traditionellt har beskrivits valde jag samtalsanalysen som metod för att induktivt studera interaktionen. För att mikroanalytiskt kunna studera deltagarnas (både lärarens och elevernas) deltagande i interaktionen har jag använt mig av den s.k. verktygslåda som samtalsanalysen är känd för: turtagning, närhetspar, preferens och reparationer. I analysen studerar man enstaka fall noggrant och ser på möjliga avvikelser.

Vilka aspekter kan samtalsanalysen inte ge svar på? Samtalsanalysen i sig är inte ett verktyg med vilket man studera förändring i interaktionen över en längre tidsperiod, som t.ex. över ett tema. Statistiskt kan man undersöka t.ex. skillnader inom samma grupp över tid. För en studie i klassrumssammanhang där undervisningen ges på ett andraspråk är det rimligt att hävda att olika fenomenens frekvens i olika typer av sekvenser har relevans inte bara för språktillägnet utan också för hur aktiviteterna genomförs. Heritage (1999: 72) anser att en kvantifiering av förekomsten av olika interaktionella fenomen möjligtvis kan visa på ändringar i en social praktik.

Vad är då ett sådant möjligt fenomen? Haakana (2002: 209) och Schegloff (1993: 99) anser att kvantitativa analyser kräver enklare kategorier än kvalitativa analyser och att det finns en risk för att kvantifiering ger en förvrängd bild av fenomenen. Ett möjligt fenomen skulle kunna vara reparationer. Reparationer är relativt enkla att avgränsa, man kan dela in dem enligt vem som initierar till reparation och vem som gör själva reparationen (själv- eller annaninitierad själv- eller annanreparation). Funktionen hos reparationer är att behandla problem i tal, hörsel eller förståelse för att kunna gå vidare i samtalet (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 361f). Eftersom en avgränsning av fenomenet reparation torde fungera, kan man hävda att reparation bör fungera lika väl i en kvalitativ som i en kvantitativ kategorisering. Vad ger då en kvantifiering av reparationer?

För det första kan man studera en viss typ av reparationer och dess förekomst under en viss tid, t.ex. under ett helt tema. För det andra kan man jämföra vilka typer av reparationer som förekommer i början, i mitten och i slutet av temat. Vad ger då detta? En reparation kan ur ett språktillägningperspektiv vara relevant; hur frekvent förekommer reparation under ett tema? Sker det en förändring om man studerar reparationer i början, i mitten och i slutet av temat?

Spridnings- eller centralmått ger en helhetsbild av fenomenen. Det numeriska resultatet måste dock relateras till den kontext som fenomenen förekommer i. Det betyder att man måste återgå till sin kvalitativa analys för att kunna tolka det numeriska resultatet.

En statistisk översikt i form av absoluta tal över förekomsten och spridningen av olika interaktionella fenomen kan även kompletteras med en temporal översikt av ett tema. Heritage (1999: 70) påvisade att en tidsstudie av tystnad var av betydelse i interaktionen. Vad annat kan en tidsstudie, t.ex. en översikt, berätta? En temporal översikt kan tillföra min studie nya dimensioner eftersom studien görs i ett klassrum med utgångspunkten i att handlingar konstrueras av deltagare tillsammans i en kontext med vissa förväntningar och traditioner under en begränsad tid. Min studie är alltså ett sätt att kombinera det ontologiska, universella, tidsbegreppet med det sociala tidsbegreppet.

Om man utgår ifrån att kommunikationssituationer konstrueras gemensamt kan man mäta t.ex. kommunikationssituationernas längd. Att mäta längden på talturer i sin tur är mer problematisk, en taltur påbörjas nödvändigtvis inte (och oftast inte) när man börjar tala utan i samband med talturer gör vi icke-lingvistiska handlingar, som vänder blick- och kroppsorienteringen åt ett håll eller deltagarna talar samtidigt (se t.ex. Goodwin 1981; 2000; Niemelä 2006; 2007; Sahlström 1999). Så om man har för avsikt att mäta talturer måste man, som Haakana och Schegloff konstaterade, förenkla den analytiska kategorin taltur. I mitt fall betyder det att när en taltur mäts i tid, mäts det verbala från att det påbörjas till det att talet avslutas med alla pauser inom talturen. Trots en sådan kompromiss gällande de analytiska kategorierna så kan man

göra olika jämförelser, t.ex. hur tiden fördelas mellan lärare och elev eller mellan elever. Eller så kan man studera hur tidsanvändningen ändras över en tidsperiod eller om längden på lärarens och elevernas talturer ändras under temat.

6.2 Tidsstrukturer i ett klassrum

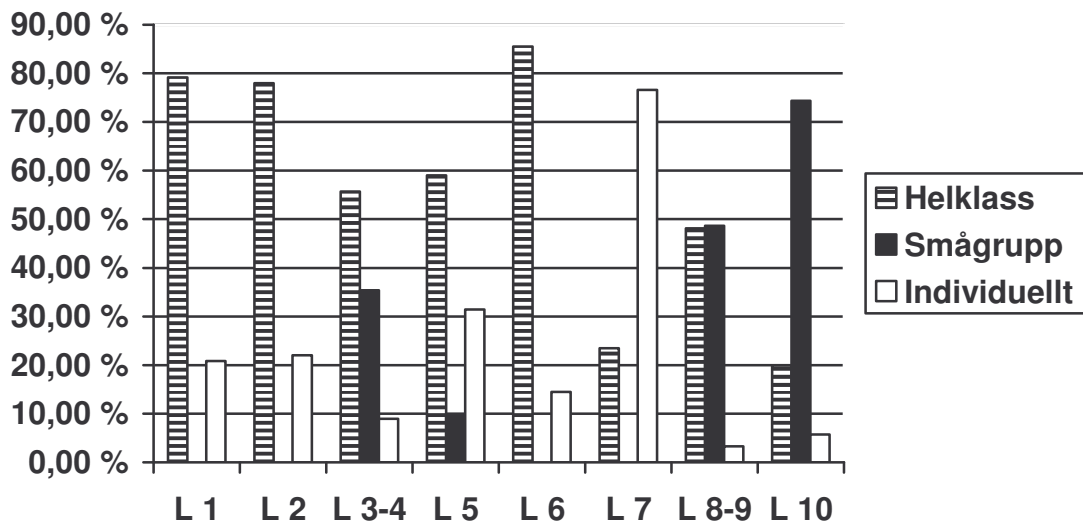
Tema Dagstidningen består sammanlagt av 10 undervisningslektioner, varav sex lektioner är enkellektioner stipulerade till à 45 minuter och två lektioner är dubbellektioner, stipulerade till à 90 minuter. Temat genomförs under en två veckors period (beskrivning av temat finns i avsnitt 1.2). Enkellektionerna varar i genomsnitt i ca 42 minuter (med en variation från 33 minuter till 57 minuter), dubbellektionerna i medel i 84 minuter. Den enkla förklaringen till varför lektioner sällan varar exakt den stipulerade tiden är att eleverna är på rast eller lunch, läraren fungerar som rastvakt eller deltar i möte osv. I språkbad är det vanligt att eleverna själva tar ansvar för sina uppgifter och påbörjar arbetet redan under rasten. I mitt material förekom det ett försök till det när läraren gav anvisningar och uppmanade eleverna att självständigt börja följande lektion. Eleverna väntade dock på läraren p.g.a. att de elever som ombads framföra anvisningarna hade glömt att göra det.

Enligt en tidigare studie i klassrumsinteraktion har lektioner kategoriserats i plenar- och arbetslektioner enligt de interaktionsmönster som förekommer inom olika aktiviteter i materialet. Interaktionsmönstren i olika typer av aktiviteter inom lektionerna är så pass lika att det räcker med en grov tudelad indelning. Under en och samma lektion kan båda dock förekomma vilket gör att den tredje typen av lektion kallas för blandad lektion. (Sahlström 1999: 64f).

Till skillnad från t.ex. Sahlströms (1999) studie är alla lektioner i den studerade temahelheten s.k. blandade lektioner. Den framträdande kommunikationssituationen är helklassarbete (se diagram 1), under den första delen av temat bestod lektionerna i

genomsnitt av ca 60 % helklassarbete (55–85 %). Detta kan förklaras med temaundervisningens uppbyggnad med introduktion till och genomgång av det nya innehållet (lektionerna 1 och 2). I mitten av temat jobbar klassen både kollektivt och individuellt samt en del i grupper. Mot slutet av temat gav läraren tid till eleverna för att jobba självständigt med sina kunskaper inom temat samt att under de sista lektionerna (8–9 samt 10) arbeta i grupper (ca 49 % och 74 %). I diagram 1 presenteras tidsfördelningen mellan tre olika typer av kommunikationssituationer.

Diagram 1. Fördelning av tidsanvändning mellan tre olika kommunikationssituationer: kollektiv kommunikation, smågruppskommunikation och individuell kommunikation under tema Dagstidningen (observera att lektionerna 3–4 och 8–9 är dubbelktioner).



Av hela temat består 54,1 % av helklassarbete, 27,9 % av smågruppsarbete och 18 % av individuellt arbete. Helklassarbete framkommer vid varje lektion under temat. Utvecklingen under temat ser ut att vara sådan att helklassarbete som kommunikationssituation minskar mot slutet, medan smågruppsarbete ökar. Individuellt arbete är relativt jämt fördelat (förutom L 7).

Tidsmässigt är smågruppskommunikation den kommunikationstyp som i genomsnitt varar längst, i ca 29 min (spridning mellan 4 och 43 minuter), trots att situationer av den typen till antalet är minst (4/29 situationer). Trots att helklasskommunikation är

den dominerande kommunikationssituationen (16/29) är variationen i längd stor, mellan en minut upp till 34 minuter. Den individuella kommunikationen förekommer relativt ofta (9/29) under lite kortare tid (ca 8 minuter). Längden på de olika kommunikationssituationerna under en lektion beror delvis på vilken lektionsfas de förekommer i (jfr Liljestränd 2002: 67).

En stor del av kommunikationssituationerna består av helklassarbete. Interaktionsmönstren i dessa situationer är främst IRU-sekvenser (se kapitel 4). Temat Dagstidningen påverkar aktiviteterna på så sätt att de situationer då eleverna jobbar enskilt läser de mycket i dagstidningen.

Räknat i antal turer under helklassarbete fördelas turerna mellan läraren och eleverna ganska jämnt. Läraren använder ca 52 % av talturerna i de lektionsfaser där både lärare och elever talar. Det är dock inte hela sanningen att ange fördelningen mellan lärarens och elevernas tal i form av turer p.g.a. av under en och samma taltur gör speciellt läraren flera olika handlingar. Som jag i kapitel 4 visade består interaktion i helklass av monologer och tredelade sekvenser. Under en och samma tur kan läraren därmed både följa upp elevens respons, svaret, och ställa en ny fråga. Tidmätningen av dessa talturer visar ett annat resultat (se tabell 1). Mätt i form av objektiv tid dominerar läraren tidsanvändningen i klassrummet. Upptaktsfas (92,3 %), metodgenomgång (98,6 %) och avslutning (100 %) är de lektionsfaser som jag i kapitel 4 beskrev som monologiska. Jag påpekade dock att dessa faser som verbalt och ur tidmätningens synvinkel ser lärardominerande ut ändå är situationer som med andra medel konstrueras dialogiskt.

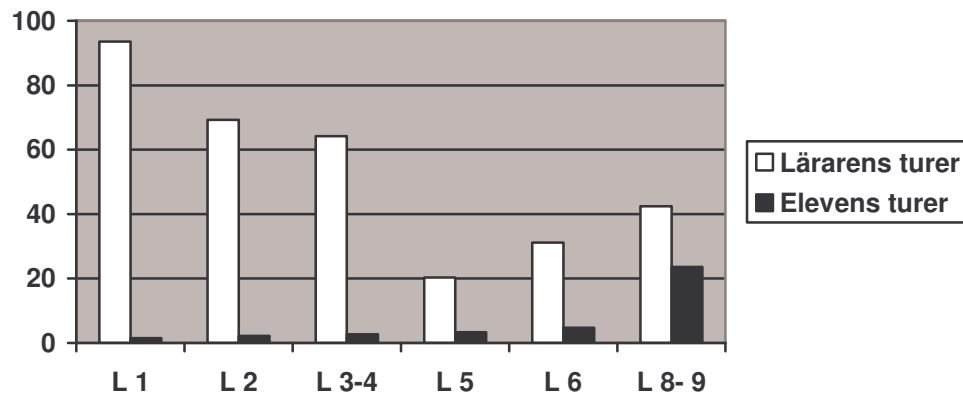
Tabell 1. Procentuell fördelning av taltiden mellan lärare och elev i de olika lektionsfaserna.

	Upptaktsfas %	Metodgenomgång %	Helklass %	Avslutning %
Läraren	92,3	98,6	85,5	100
Eleven	7,7	1,4	14,5	0
Totalt	100	100	100	100

Trots att man i språkbad betonar kommunikation, möjligheter till att använda språket, så har undervisning ett institutionellt särdrag i form av traditioner som skapats genom tiderna (Säljö 2005). Läraren har inte alltid för avsikt att erbjuda eleverna möjligheter att aktivt använda språket. I varje undervisningssituation då lärare och elever interagerar, även i sådana där eleverna främst fungerar som respondenter, använder de andraspråket åtminstone passivt. Lärarens tal fungerar i alla situationer som viktig input för eleverna.

I tidigare studier har klassrumssamtal beskrivits som lärardominerade där läraren har rätten till varannan tur, att hon talar 2/3 av tiden och att eleverna är mer av passiva deltagare (se Chaudron 1988; Einarsson & Hultman 1982; Sahlström 2004). De tidigare studierna har inte mätt talturerna i objektiv tid utan i form av talturer och antal ord per tur. I helklass talar läraren 85,5 % av tiden. Interaktion i helklass är främst de faser i temat då läraren har läxförhör eller eleverna redovisar sina prestationer.

Genom att studera hur tiden fördelas mellan lärare och elever under *helklassdiskussioner* kan man se en förändring under temat. Elevernas turlängd ökar för varje lektion. Efter lektion 8–9 ligger elevernas turlängd i genomsnitt på 23,6 sekunder.

Diagram 2. Genomsnittslängden på lärarens och elevernas turer, mätt i sekunder.

Lärarens turer blir i sin tur kortare under temats lopp. I början av temat är lärarens turer under helklassdiskussion mellan 60 och 90 sekunder långa. Turlängden hos läraren blir under temat kortare, under lektion 8–9 var de i genomsnitt 45 sekunder långa. Varför förändras längden på turerna? Vad är det som händer i interaktionen när elevernas svar blir längre? Dessa frågor besvarar jag i följande avsnitt.

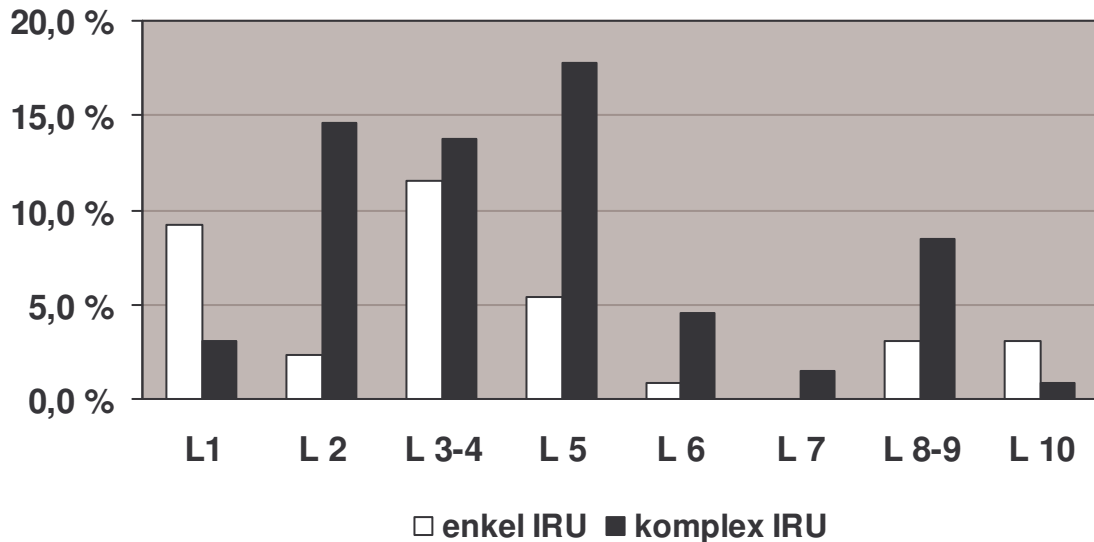
6.3 Kvantitativ granskning av interaktionella fenomen

I kapitel 4 beskrev jag de mest typiska interaktionsmönstren i helklasskommunikation, speciellt helklassdiskussion, som IRU-sekvenser och monologer. Eftersom jag i den kvalitativa analysen och i tidmätningen har koncentrerat mig på de sekvenser där elevernas responser och deltagande är i form av verbala handlingar, vill jag även i kvantifieringen koncentrera mig på IRU-sekvenserna. Under tema Dagstidningen förekom det under helklassarbete totalt 130 IRU-sekvenser, varav 125 var lärarinitierade. Under dessa sekvenser ställde läraren sammanlagt 359 frågor.

Ca 2/3 av IRU-sekvenserna var komplexa. Om man ser på förekomsten av komplexa IRU-sekvenser (se diagram 3) under tema Dagstidningen så förekommer de främst i

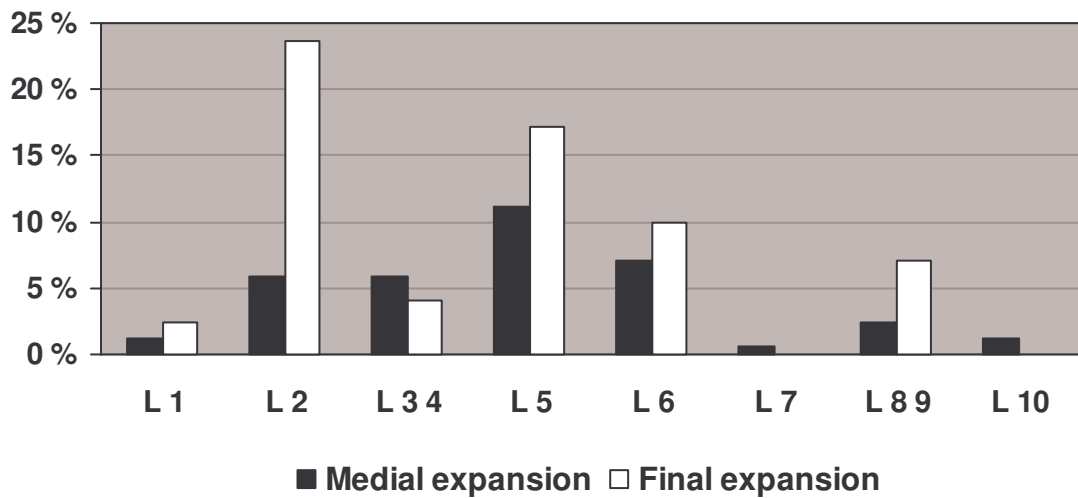
arbets- och avslutningsfasen, de enkla IRU-sekvenserna dominerade i början på temat.

Diagram 3. Procentuell fördelning mellan enkla och komplexa IRU-sekvenser under temat.

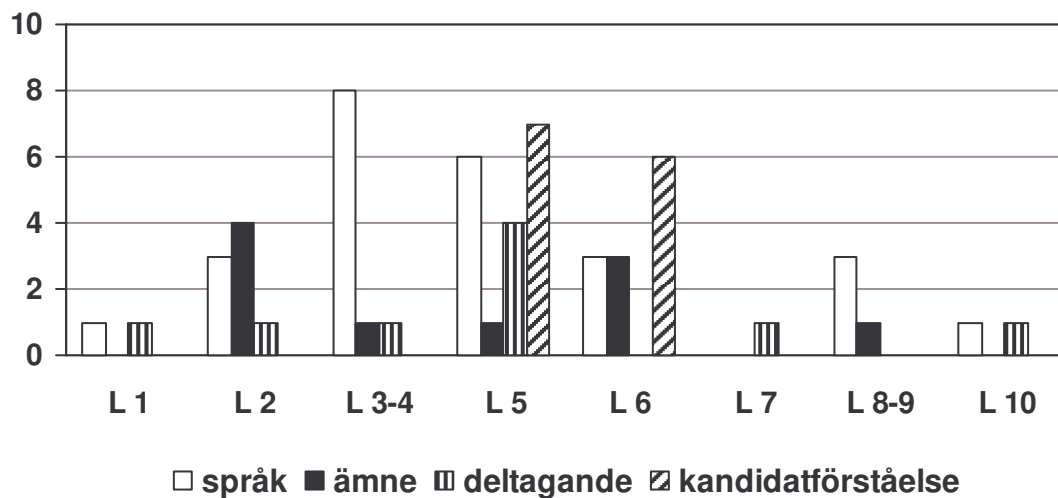


Båda typerna av IRU-sekvenser minskar mot slutet av temat. En naturlig förklaring är att helklass som kommunikationssituation är kortare under lektion 7 och 10. Interaktion i helklass under lektion 8 är dock ganska likt L 3–4 och 5. Att antalet komplexa IRU-sekvenser är mindre i L 8 än L 3–4 och 5 kan anses vara en förklaring till varför elevernas svar blev längre under temat. Vad är det då som händer i de komplexa IRU-sekvenserna? Grovt indelat finns det tre typer av komplexa IRU-sekvenser: initialt, medialt och finalt expanderade. Antalet initiala expansioner är så lågt så jag har valt att inte granska dem närmare. Antalet finala expansioner är högt i början av temat och minskar mot slutet av temat, medan antalet mediala expansioner är högst i mitten av temat. Elevernas svarslängd utvecklades från att i början vara drygt 1 sekund till att i slutet av temat vara i genomsnitt 24 sekunder långa. Det kan finnas en korrelation mellan elevernas svarslängd och antalet finala expansioner såtillvida att när eleverna producerar längre svar finns det mindre behov av att göra finala expansioner.

Diagram 4. Förekomsten av mediala och finala expansioner under helklassdiskussion.



Vad är det då som händer i de mediala expansionerna? Diagram 5 visar fördelningen över de olika typerna av mediala expansioner. I sammanfattningen av avsnitt 4.2.2.2 presenterade jag ett begreppssystem över den kategorisering som jag har gjort av mitt material. De analytiska kategorierna var problem (med tal, hörsel eller förståelse), korrigering, kandidatförståelse och deltagande. I diagrammet nedan presenterar jag fördelningen av dessa belägg så att alla de belägg som berörde problem av något slag, oavsett om de var tydliga eller inte, presenteras under *språk* eftersom de alla hade med den lexikala nivån att göra. Dessutom har jag räknat med de få belägg som förekom under kategorin korrigering av språk. Den andra kategorin *ämne* står för analyskategorin korrigering som berörde nästan bara korrigering av ämnesinnehåll. Kategorierna deltagande och kandidatförståelse är de samma som i avsnitt 4.2.2.2.

Diagram 5. Fördelningen mellan olika typer av mediala expansioner i helklassdiskussion.

Språk repareras mest under första halvan av temat, medan ämnet repareras mellan lektionerna 2 och 8–9. Att språket repareras främst i början av temat kan förklaras med att elevernas ordförråd och förmåga att uttrycka sig om ämnet inte ännu kan vara utvecklat. Antalet reparationer av ämne sjunker mot slutet av temat. Elevernas utveckling i att uttrycka sig kan man också se genom att antalet reparationer för förståelse förekommer i mitten av temat, alltså då de börjar kunna uttrycka sig. Antalet sjunker mot slutet av temat vilket kan förklaras med att de under temat lär sig mer både om det ämnesmässiga språket samt om sättet att uttrycka sig. Reparationer p.g.a. hörsel och deltagande förekommer relativt jämnt över hela temat. Det är typer av reparationer som egentligen inte har med språk- eller ämnesutvecklingen att göra. Lektion 5 innehåller många olika typer av reparationer, under lektion 5 och 6 är reparationerna klart övervägande i form av kandidatförståelser.

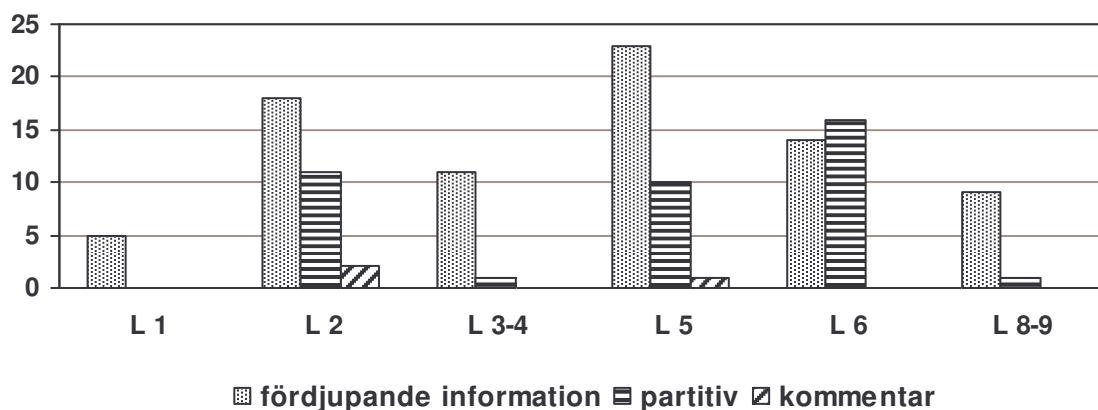
Kvantitativt sett så verkar alltså talet utvecklas enligt det sätt som kan anses vara naturligt: eleverna måste ha en möjlighet att först utveckla sin språkliga kompetens för att kunna utvecklas inom ämnet. Man kan hävda att det är naturligt att när eleverna har det språk de behöver för att jobba med ämnet så berör de eventuella reparationsbehoven ämnet. Produktion av ämnet och förståelse repareras främst under L 2–L 6. När eleverna har tillägnat sig kompetens att språkligt uttrycka sig om temat

och innehar kunskap om det kan de producera sådana svar där läraren inte längre koncentrerar sig på att reparera språk och ämne utan tolkar och uttrycker sin förståelse av elevernas svar.

Kandidatförståelserna är också bevis på att man mot slutet av temat kan fokusera mera på ämnet. I de expansioner där läraren gör en kandidatförståelse ställs eleven i en ställning av att vara innehavare av kunskapen, något som inte har beskrivits som typiskt för klassrumsinteraktion. Det förekommer även omformuleringar där läraren frågar eleven om hon kan säga sitt svar på ett annat sätt. Läraren förväntar sig alltså att elevens färdigheter har utvecklats så att hon på ett mångsidigt sätt kan ge sitt svar.

Vad händer då med de finala expansionerna som är ämnesutvecklingar eller fördjupningar? Som jag redan tidigare konstaterade så minskar de mot slutet av temat vilket då delvis kan förklaras med svars längden och att elevernas svar är kvalitativt bättre.

Diagram 6. Fördelningen mellan olika typer av finala expansioner i helklassdiskussion.



De finala expansionerna som är ämnesfördjupningar är de vanligaste under hela temat. När eleverna har färdigheter och kunskaper att framställa längre svar är svaren även kvalitativt bättre. Antalet fördjupande expansioner minskar mot slutet av temat. Att antalet partitiva expansioner är högst under lektion 6 kan delvis förklaras med uppgiftsredovisningen under den lektionen. Alla elever i varje grupp ger ett delsvar

till den fråga som läraren har ställt (projekt *gallup*, se figur 8). Under lektion 2 och 5 har klassen (läx)föreläsning som leder till att läraren måste ställa partitiva frågor för att eleverna ska framställa ett svar som är innehållsligt tillräckligt.

6.4 Diskussion

I detta kapitel har jag med hjälp av två sätt att kvantifiera gett en beskrivning dels av Tema Dagstidningen som helhet, dels av IRU-sekvenserna. Kvantifieringen har jag gjort i form av tidmätning samt enkel statistik.

Resultaten visar att över hälften av temat (54 %) består av helklasskommunikation. Längden på dessa kommunikationssituationer ändras under temat så att de blir kortare mot slutet av temat. Av de olika lektionsfaser där interaktion i helklass förekommer är helklassdiskussion den fas där eleverna har störst möjligheter att tala (14,5 % av den objektiva tiden). Längden på lärarens och elevernas talturer ändras så att lärarens talturer i slutet av temat är hälften så långa som i början. Elevernas talturer ökar från att vara en sekund till nästan 24 sekunder långa.

Den enkla statistiska analysen visar att både de enkla och de komplexa IRU-sekvenserna minskar i antal mot slutet av temat. Ett samband kan vara ökningen på talturernas längd. Enligt spridningsmåttet verkar de reparationstyper som förekommer i de mediala expansionerna i början beröra språket och problem med förståelse, medan tolkning av elevernas tal förekommer i mitten av temat. De mediala expansionerna minskar betydligt i antal mot slutet av temat. Den slutsats som man kan dra av kvantifieringen är att interaktionen gällande de mediala expansionerna verkar utvecklas så att fokus på språket är större i början medan fokus på ämnet är större mot slutet av temat. Detta kan anses vara ett trivialt resultat med tanke på att eleverna utvecklar sitt ämnesspecifika språk speciellt i början av temat för att kunna delta i interaktionen. När den kompetensen är nådd kan interaktionen skifta mot att

koncentrera sig på ämnet. Även de finala expansionerna stöder denna slutsats. Också bland de finala expansionerna förekommer de expansioner som speciellt koncentreras på språket i början av temat.

För en studie i klassrumssammanhang där undervisningen ges på ett andraspråk är det rimligt att hävda att frekvensen av expansioner har relevans för inte bara språktillägandet utan också för hur aktiviteterna genomförs. Med hjälp av kvantifieringen kan man beskriva t.ex. utvecklingen av förekomsterna av interaktionella fenomen under ett tema. Heritage (1999: 72) poängterar just detta: en kvantifiering av förekomsten av olika interaktionella fenomen kan möjligtvis visa på ändringar i den sociala praktiken. Lärare och elever skulle enligt min mening inte kunna ändra sitt deltagande om inte växelverkan mellan deltagarna skulle fungera. De förändringar som sker i den sociala organiseringen skulle inte vara möjligt utan lärande.

Den kvantifiering jag har gjort i detta kapitel har gett en helhetsbild av interaktion i helklass, speciellt gällande de interaktionella fenomenen. Som även Heritage (1999: 72) antog så har analysen möjliggjort att se en utveckling i den sociala praktiken i ett större perspektiv, något som den kvalitativa analysen inte har kunnat visa. För att tolka resultaten från kvantifieringen har jag även gått tillbaka till den kvalitativa analysen, dels för att kategorierna är förenklade i kvantifieringen, dels för att förstå vad kvantifieringen har för betydelse.

7 SLUTDISKUSSION

Det övergripande syftet med min avhandling har varit att studera vilka möjligheter till och begränsningar av muntlig användning av andraspråk elever har i interaktion med sin lärare i en språkbadsklass. Intresset för denna fråga väcktes av en av språkbadets grundläggande didaktiska principer, dvs. att eleverna ska ha möjligheter till och att de ska uppmuntras till muntlig andraspråksanvändning. Genom att använda språket kan man mest effektivt tillägna sig det. För att komma åt frågan har jag i min analys koncentrerat mig på hur man i interaktion i ett språkbadsklassrum håller språk, ämne och diskurs i fokus samt hur man konstruerar roller som lärare och elev. Med detta menar jag hur deltagarna gör språket, ämnet eller deltagandet i interaktionen, i situationen lokalt relevant. I en studie i språkbad som flerspråkigt undervisningsprogram skulle man kunna hävda att interaktionen alltid handlar om språket. Analysen visar dock hur fokus skiftar mellan språk, ämne och diskurs. Att klassrumsinteraktion har beskrivits som lärardominerad och att tredelade frågesekvenser har ansetts vara en modell för hur en lärare inte ska undervisa var en annan orsak till att jag intresserade mig för att induktivt granska vilka möjligheter och begränsningar deltagarna har i interaktion i helklass.

Mitt bidrag är en fortsättning på den språkbadsforskning som har utförts vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. Tidigare forskning i interaktion i språkbad berör daghemsnivå och studerar lärarens och barnens tredelade sekvenser där lärarens strategier för barnens andraspråksproduktion är i fokus (se Södergård 2002). Detaljerade analyser i språkbadsklassrum med äldre elever har gjorts i begränsad utsträckning (se t.ex. Lehti-Eklund 2002). Däremot har interaktion i klassrum har enligt den etnometodologiska samtalsanalysen studerats en hel del (se t.ex. Hester & Francis 2000: 1–19). Mitt bidrag till språkbadsforskningen är en studie som ökar förståelsen för hur interaktionen mellan lärare och elev i s.k. offentlig klassrumsinteraktion konstrueras. Det har inte bara saknats detaljerad kunskap om hur lärare och elever interagerar i språkbad utan även om hur temaundervisning

genomförs och vilka möjligheter och begränsningar interaktion i temaundervisning skapar. Eftersom det var viktigt för mig att följa upp temaundervisningen i språkbad ledde uppföljningen till att jag har på ett nytt sätt kombinerat samtalsanalysen med kvantitativa metoder för att beskriva interaktionen som en helhet under ett tema. Kombineringen av kvalitativ och kvantitativ metod förefall naturligt i detta sammanhang. Tidigare forskning om turtagning och olika typer av sekvenser i klassrum som har varit av värde för min studie om interaktion mellan lärare och elev är Hellerman (2003, 2005), Liljestrand (2002), Macbeth (1990), Margutti (2006), McHoul (1978), Mehan (1979), (2002) och Sahlström (1999). Mitt bidrag rör sig inom något som Firth och Wagner (1997) kallar för ett möjligt utvecklingsområde inom andraspråksforskningen, när de inom forskningen eftelyser en starkare kontextuell och interaktionell inriktning snarare än kognitiv syn på språktillägnande.

Jag har byggt upp analysen så att jag i det första analyskapitlet (kap. 4) beskriver hur interaktionen mellan lärare och elever ser ut i helklass. Följande kapitel (kap. 5) beskriver hur lärarens plan för olika aktiviteter kommer fram i interaktionen och hur planen gör att interaktionen ser ut så som den gör. Dessutom visar jag hur eleverna lär sig vad läraren förväntar sig av dem och vilka möjligheter det ger för interaktionen samt hur det i sin tur påverkar interaktionsstrukturen. Till sist (kap. 6) ger jag med hjälp av en kvantitativ analys en helhetsbeskrivning av interaktionen och olika interaktionella fenomen. De detaljerade analyserna skulle inte vara möjliga utan de data som inspelningarna har gett tillgång till. Analysen har ställt höga krav på både kvaliteten av inspelningarna och transkriptionerna.

Denna slutdiskussion består förutom inledningen av tre delar; en kort sammanfattning av resultaten, reflektion kring hur samtalsanalysen och en studie i andraspråkstillägnande kan kombineras och tankegångar om hur resultaten av analysen kan användas för (främst) fortsatt arbete i läroplansarbete på temanivå och för lektionsplanering.

En stor del av forskningen inom andraspråkstillägnande har i sin tolkning utgått från Vygotskijs sociokulturella teori att lärande och språktillägnande sker socialt men att det ändå är frågan om en individuell process. Min syn på lärande och

språktillägnande följer den sociokulturella synen, utvecklad på basis av Vygotskij, enligt vilken lärande och språktillägnande sker socialt. Det är således fråga om en social process. I min analys har jag velat lyfta fram hur interaktion i språkbud, där lärande och språktillägnande blir synligt, konstrueras socialt och situerat.

Eftersom socialkonstruktionismen inte egentligen har gett några verktyg för hur man kan beskriva deltagarnas kunskapskonstruktion, har jag socialkonstruktionismen främst som ett övergripande perspektiv för min egen förståelse. Jag har synliggjort deltagarnas kunskapskonstruktion genom att använda mig av den etnometodologiska samtalsanalysen samt genom att kvantifiera. Genom att beskriva hur lärare och elev visar för varandra hur de tolkar sin vardag, i en kommunikationssituation, och genom att kvantitativt placera in den uppvisade förståelsen har jag med hjälp av de ovan nämnda perspektiven kunnat säga något om hur deltagarna visar och ändrar sin kunskap, språkligt, ämnesmässigt och diskursivt.

Resultat

Min studie om en språkbudsklass i åk 6 under en temahelhet, Tema Dagstidningen, visar att både lärare och elever är aktiva deltagare i konstruktionen av möjligheterna till och begränsningarna av deltagande i interaktion i helklass. Interaktionen mellan lärare och elev(er) består främst av lärarens monologer och s.k. IRU-sekvenser. IRU-sekvenser består i sin allra enklaste form av ett initiativ (oftast en fråga), en respons (ett svar) och en uppföljning i form av en evaluering eller en kommentar av hur svaret förhåller sig till frågan. Den här typen av interaktionsstruktur där läraren initierar, eleven responderar och läraren följer upp responsen anses vara typisk i klassrumsinteraktion. Denna beskrivning har dock även resulterat i att klassrum har beskrivits som lärardominerade och eleven framställs som en respondent utan inflytande på hur interaktionen framskrider. IRU har ansetts vara en modell för hur en god lärare inte ska göra eftersom eleverna blir låsta i roller som styrs av läraren. Min analys på mikronivå visar dock att eleverna är aktiva medaktörer i konstruerandet av både lärarens monologer och IRU-sekvenser. IRU behövs i helklassdiskussioner eftersom det är i de situationerna som projekten rapporteras. Trots att interaktionen har institutionell karaktär och deltagarna innehar olika roller så är rollerna inte låsta

utan de konstrueras och rekonstrueras hela tiden i interaktionen. Begränsningarna kan också vara god pedagogik eftersom begränsningarna fungerar som stöd för eleverna och läraren inte riskerar att utöva det som Saari kallar för ”flumpedagogik”.

Läraren styr interaktionen i olika skeden av lektionerna, s.k. lektionsfaser. De lektionsfaser som främst består av lärarens monologer är upptakts-, metodgenomgångs- och avslutningsfasen. Trots att jag har valt att kalla dem för monologiska faser så innehåller dessa monologer mycket av dialogiska fenomen. Med hjälp av diskursmarkörer, ändringar i taltempot och prosodin samt definitioner och omformuleringar av (ämnes)specifika ord visar läraren för eleverna vad som är i fokus. Genom monologerna, som kan bestå av en summering av vad de har gjort, högläsning av läraren eller anvisningsgivning inför en uppgift, lär sig eleverna att känna igen dessa diskursiva hjälpmedel. Eleverna förstår inte allt vad läraren säger (eller läser), och det behöver de inte heller. Detta är något de lär sig ända ifrån att de börjar i språkbad. Att lärarens monologiska sekvenser konstrueras och rekonstrueras med hjälp av dessa medel gör att eleverna lär sig att känna igen medlen, eftersom de lär sig att fokusera på det som är viktigt för att kunna vara delaktiga i interaktionen. Även Södergård (2002: 241) har konstaterat att barnen med tiden lär sig det signalsystem med vilket läraren implicit visar vad hon förväntar sig. Dessutom har eleverna en chans att uppfatta hur lärarens monologiska sekvenser görs relevanta senare under lektionen. Läraren visar med sina handlingar som sträcker sig över långa tidperioder att hon även förväntar sig att eleverna uppfattar hur olika aktiviteter, speciellt pågående, görs relevanta senare. Sahlström (2008: 31) anser att eleven har olika s.k. lyssnarpositioner. Eleverna kan vara aktiva lyssnare och visa sitt deltagande genom att vara vända mot och/eller genom att titta på läraren, genom att nicka, räcka upp handen osv.). De är passiva lyssnare då de inte visar att de lyssnar på läraren men de talar inte samtidigt med någon annan elev heller. Eleverna kan också vara passiva deltagare då de inte följer undervisningen utan talar med en annan elev. Eleverna påverkar med sin egen lyssnarposition hur lärarens monologiska sekvenser framskrider.

I de situationer då eleverna inte gör det som förväntas, t.ex. inte lyssnar aktivt under högläsning, stannar läraren upp aktiviteten för att få elevernas uppmärksamhet. Detta gör hon genom att ställa en fråga i anknytning till det lästa. Frågan är av den typen att den leder till en s.k. enkel IRU-sekvens. Min analys av IRU-sekvenser visar att interaktionen till en liten del består av endast tre led: ett initiativ, en respons och en uppföljning. Dessa sekvenser har vanligtvis en sekundär funktion i sammanhanget. De enkla IRU-sekvenserna är ett sätt att kontrollera elevernas delaktighet eller förståelse, speciellt i de situationer då läraren innehar ordet under en längre tid. För att läraren ska försäkra sig om att undervisningen går till på det sätt som hon har tänkt sig måste hon ägna en del tid åt att försäkra sig om att eleverna är aktivt delaktiga i undervisningen. Ju fler som visar sitt deltagande, desto mindre är risken för att undervisningen störs. De enkla IRU-sekvenserna kan ur den synvinkeln vara ett effektivt verktyg för att föra undervisningen vidare.

Vad är det som händer i interaktionen på ett andraspråk när de flesta frågesekvenserna är av komplex karaktär? Som Met (1998: 40) har konstaterat, planeras undervisningen så att den motsvarar vardagliga situationer och det viktigaste som förmedlas är ämnesinnehållet, inte språket. Min analys stöder Mets syn, analysen visar att ämnesinnehållet är det som fokuseras framom språket. De expansioner som förekommer i de tredelade sekvenserna har olika pedagogiska och interaktionella uppgifter. En stor del av alla tre typer av expansionerna koncentrerar sig på att föra verksamheten vidare. De initiala expansionerna bygger upp kontexten och ramarna för deltagandet, de mediala expansionerna försäkrar att deltagarna förstår varandra och att man uppnår s.k. korrekta svar, och de finala expansionerna ser till att ämnet behandlas på ett meningsfullt sätt.

Resultaten av min studie kan man sammanfatta enligt följande: analysen av interaktionen visar ur flera olika synvinklar att språk, ämne och diskurs är i fokus i interaktionen under hela temat. Fokus skiftar dock, både inom aktiviteterna och under temat. Början av temat karakteriseras av ett behov av att behärska språket för att kunna delta i interaktionen medan slutskedet av temat karakteriseras av att eleverna visar att de behärskar ämnet. Detta resultat stöder projekt(metoden) som

undervisningsmetod i språkbad. Brotherus m.fl. (1999: 137) anser att projekt bör planeras i inlednings-, arbets- och avslutningsfaser på det sättet att eleverna först får tillgång till språket för att sedan kunna jobba mångsidigt med innehållet. Att eleverna behärskar språket, innehar kunskap om ämnet och att de kan samtalets spelregler ger dem möjligheter till språkanvändning på nya sätt. Detta är speciellt viktigt för språkbad som ett flerspråkigt undervisningsprogram.

I det analyserade materialet konstruerades turtagning och deltagande tillsammans av läraren och eleverna. Turtagningen i de studerade IRU-sekvenserna, dvs. främst tredelade frågesekvenser, konstruerades med hjälp av lärarens blick- och kroppsorientering samt elevernas handuppräckning. Det visade sig att när läraren sveper med blicken över klassrummet räcker eleverna upp handen innan möjlig avslutningspunkt och turbytesplats (TRP). Men när lärarens blick- och kroppsorientering är mot en enskild elev innan möjlig TRP räcker ingen upp handen. De elever som projicerar en möjlig avslutningspunkt blir belönade genom att de får talturen. Det finns risk för att lärarens sätt att nominera de elever som bland de första räcker upp handen får andra elever att tappa intresset. Dessutom vet eleverna att om de inte räcker upp handen bland de första så har de missat sin chans. Att nominera elever enligt sittordning är också tidsmässigt ett effektivt sätt att konstruera turtagning. Även i dessa situationer finns det dock risk för att eleverna tappar intresset eftersom eleverna vet när de ska framställa sitt bidrag.

Varje enskild situation, som t.ex. (läx)förhör, ska varje gång konstrueras och rekonstrueras. När eleverna deltar, aktivt och passivt, lär de sig spelreglerna för varje situation. När elevernas språkliga och ämnesmässiga kunskaper utvecklas kan de modifiera sitt deltagande, vilket möjliggör olika sätt att delta. Projektmetodens styrka ligger i att deltagarna tillsammans får konstruera vad som socialt är betydelsefullt i respektive projekt. Att språkbad förverkligas i form av temahelheter ger unika möjligheter till språkanvändning och deltagande (och skiljer sig kanske från den reguljära undervisningen?), vilket kan vara en förklaring till språkbadets goda resultat för språktillägnande.

Att min analys visar en utveckling från (större) fokus på språk i början och på ämne mot slutet av temahelheten är enligt min uppfattning inte enbart planerat utan också en följd av det som deltagarna uppvisar som relevant i interaktionen. I avsnitt 5.2 visade jag dels hur läraren förändrar sina initiativ och uppföljningar enligt elevernas deltagande och dels hur eleverna ändrar sina svar på basis av hur de tolkar läraren. I det förstnämnda handlar det om att läraren i början av aktiviteten visar sin agenda om olika artiklar som de ska behandla. Elevernas svar gör dock att läraren ändrar sitt deltagande när hon märker att kraven för den pågående aktiviteten är ställda för högt. När eleverna i sin tur lär sig att känna igen vad läraren förväntar sig för svar innehållsligt, kan eleverna utnyttja detta när deras tur kommer. Eleverna följer alltså aktivt med trots att de inte blir nominerade eller då de måste vänta på sin tur. På det sättet kan man säga att de elever som är ”först ut” i olika helklassdiskussioner är försökskaniner. De lägger grunden för hur turtagningen konstrueras, för vad läraren uppvisar att hon förväntar sig i svaren, för hur hon förstår elevernas kunskapsnivå i uppgiften och för vilket deltagande som är acceptabelt. Eleverna är inte enbart respondenter, de har med sitt deltagande inflytande både på lärarens följande turer och på samtalstempot.

CA för SLA

Mitt inträde för språkbad, språktillägnande, interaktion och språkdidaktik ledde till att min avhandling placerar sig i ett spänningsfält mellan två traditioner. Det finns forskare som anser att det är svårt att kombinera CA (*samtalsanalys*, en. *conversation analysis*) och SLA (*andraspråkstillägnande*, en. *second language acquisition*). Samtalsanalysen utvecklades inom medelklassen i USA, som sociologiskt inriktad. Den var inte från början avsedd för analys av två- (eller fler)språkiga kontexter och den har således inte ambitioner om att säga så mycket om språktillägnande. I samtalsanalytiska studier strävar man efter mer detaljerade analyser, mikroanalyser, av interaktion än inom studier i andraspråkstillägnande. För att kunna göra detaljerade analyser har jag alltså koncentrerat mig på en typ av kommunikationssituation, interaktion i helklass. Analysen ger möjligheter till att studera en och samma sekvens ur flera olika synvinklar, som t.ex. excerptet *Olika typer av media* (ex. 22, 25, 25, 35 och 36), där eleverna skulle redogöra för en nyhet

som de har följt med i två olika medier. Denna sekvens beskrev jag ur flera synvinklar: turtagningen, sekvensstrukturen, lärarens agenda och elevernas lärande som förändrande deltagande och alla de fenomen som dessa innehar. Jag har kunnat säga något om var de olika sekvenstyperna förekommer i ett större sammanhang och vilken funktion sekvenserna har haft i sin kontext, något som enligt Raevaara (1997: 86) är centralt. Analysen visar samtidigt hur betydelsefulla små enstaka handlingar är och vilka konsekvenser de har. Det bör ändå påpekas, i linje med min syn på urval av material, att den kommunikationssituation som jag har beskrivit ändå bara är en liten del av verkligheten. Därför ska man förhålla sig till analysen just på det sättet, ett sätt att beskriva interaktion i språkbad. Beskrivningen är ändå ytterligare ett verktyg både för forskare i fortsatta studier och för lärare att (kritiskt och) konstruktivt iaktta och utveckla sitt arbete.

Cromdal (2003: 103) konstaterar att man med hjälp av samtalsanalysen (han använder sig av termen konversationsanalys) kan visa på mycket olika saker i data. Men om man vill se på ett specifikt fenomen inom språktillägnande, som t.ex. kodväxling, så är samtalsanalysen inte den bästa metoden att välja, eftersom den inte säger så mycket om fenomenet i sig, åtminstone inte om man är intresserad av fenomenet snarare än av den sociala interaktionen. Mitt syfte har inte varit att egentligen säga så mycket om *språktillägnande*, utan om möjligheterna till och begränsningarna av användning av andraspråket som möjlighet till språktillägnande. För detta syfte är samtalsanalysen ett bra verktyg, för att säga någonting om *språkanvändning*. Long (1997: 322) tvivlar på att en studie om språkanvändning kan säga så mycket om språktillägnande. I den analys som jag har gjort har jag dock visat, trots att det inte var ett av mina mål, att analys av språkanvändning också kan säga en del om språktillägnande.

Inom samtalsanalysen har man traditionellt begränsat sig till att turer konstrueras sammanhängande så att de är kontexttolkande och kontextförnyande främst i den föregående turen och i den nästa turen. I min analys har det visat sig att speciellt lärarens handlingar i klassrumsinteraktion är av det slag att samband mellan turer kan ses genom längre episoder, inte endast några turer bakåt och framåt. Läraren knyter

an till sina anvisningar, visar i sina initiativ att hon förväntar sig svar på en fråga som hon har ställt för flera sekvenser sedan osv. I motsats till miljöer som tidigare studerats är klassrummet en sådan miljö för interaktion där den pedagogiska verksamheten kräver att läraren explicit lägger fram för eleverna vad hon har tänkt att de ska göra i olika situationer. Den typen av agenda är säregen i institutionella samtal. Det förekommer även situationer då läraren styr med olika typer av frågor, mot agendan, speciellt i situationer där det förekommer problem, dvs. det svar som läraren vill ha och försöker få fram fungerar som någon slags länk till följande fråga.

I min analys har jag även kombinerat samtalsanalysen med kvantifiering, något som inte har gjorts i större uträkning inom samtalsanalysen. Kvantifieringen ger en bild av de systematiska förändringarna som sker i interaktionen över tid. Inom den komparativa klassrumsforskningen har Clarke, Mesiti, Jablonka och Shimizu (2006: 23–46) rapporterat för att likanande förändringar som min analys visar sker även i matematikundervisningen. Clarke m.fl. (2006: 45) konstaterar att man måste offra en del av de detaljer som man annars fäster uppmärksamheten vid i en kvalitativ analys. Trots att jag har gjort förenklingar gällande de analytiska kategorierna för att kvantitativt få fram förändringarna i interaktionen, så fungerar kvantifieringen t.ex. på sekvensnivå (så som expansioner). Med tanke på att man i språkbad har uppställda mål både för språk och för ämne har resultaten om expansionernas förändringar varit av speciellt värde. Resultaten kan användas direkt i tema- och lektionsplaneringen. Dessutom har min studie tagit ett till steg inom forskningen om att förstå möjligheterna till och begränsningarna av språktillägnande i språkbad.

Sammanfattningsvis konstaterar jag då det gäller synsätt inom CA och SLA att det är förvånande att trots att samtalsanalysen koncentrerar sig på deltagarnas gemensamma förståelse och studier inom andraspråkstillägnande traditionellt ser på förståelse som individens problem med språket, så tangerar många analyskategorier inom perspektiven varandra.

Temaundervisning

Målet för språkbildning är att uppnå funktionell flerspråkighet. En central princip i språkbildningsprogrammet bygger på att eleverna ska få möjligheter till språkanvändning samt att de ska få jobba med uppgifter som är meningsfulla för dem. Att använda sig av temaundervisning och projekt (metoden) är på basis av de resultat som jag har redogjort för enligt min mening det mest effektiva sättet att förverkliga språkbildning. Språkbildningsläraren (20.5.2003) sade vid en intervju att temaundervisningen kräver mer av läraren i planeringsskedet. De resultat som jag har redovisat, dock endast från ett tema, hoppas jag kan fungera som ett hjälpmedel och ge lärare idéer för hur de planerar olika teman och projekt. Den bild som jag har gett är begränsad till helklassarbete och detta tema genomfördes i klassrummet. En central del av planeringsskedet och genomförandet av temaundervisning är par- och grupparbete samt individuellt arbete. Dessutom förverkligas olika teman i närmiljön, vilket ställer sina krav på planeringen. En aspekt i läroplansarbetet är den samhällsrelaterade synen på lärande och uppfostrande, att eleverna ska bli goda medborgare. Trots att de sociala färdigheterna och deltagande är en central del av de resultat som jag redogör för, så förblir klassrummet ett slags (institutionellt) laboratorium för olika situationer i vardagen.

Av hela temat består 54 % av helklassarbete. Sahlström (2008: 25) rapporterar att studier i Norden visar liknande resultat och att andelen undervisning i helklass minskar. I Kanada har man ansett att läraren bör använda endast 20 % av den totala tiden. Den kvantitativa analys som jag har gjort visar dock en utveckling av helklassarbetet under ett tema så till vida att andelen interaktion i helklass minskar mot slutet av temat. Med tanke på den pedagogiska verksamhet som förs fram i ett institutionellt samtal såsom klassrumsinteraktion, de bestämda målen för detta tema och på den struktur som lektionerna består av är det inte förvånande att andelen är ca 50 %. Andelen kan skilja sig mycket mellan olika teman. I ett helhetsperspektiv verkar temaundervisningens styrka ligga i det faktum att eleverna får en tidsmässig möjlighet att mångsidigt utveckla sitt språk inom ett visst tema.

Det finns lite litteratur om temaundervisning, speciellt den typen som har utvecklats i det praktiska arbetet i språkbadsklassrum. Saaris (2006) avhandling är så vitt jag vet den enda som normativt diskuterar den pedagogiska grunden i språkbad för didaktiskt genomförande. Avhandlingen av Saari (2006) är ett teoretiskt arbete som inte innehåller empiriska analyser. Därmed är betoningen i hans arbete annorlunda än i den föreliggande avhandlingen. Mina resultat av den empiriska analysen kan ändå delvis reflekteras mot den kulturpedagogiska modell som Saari har utarbetat för språkbadet. Enligt Saari (2006: 279) handlar analys av undervisning i språkbadsklassrum om analys av interaktion där barnets förhållande till substansen, kunskapen konkretiseras via språket. På basis av mina resultat vill jag utveckla Saaris syn (jfr avsnitt 1.2). Enligt min uppfattning lyfter inte hans kulturpedagogiska modell tillräckligt tydligt fram det centrala i programmet, språket. I min analys har jag visat att interaktion i språkbad i allra högsta grad handlar om språket, det är inte endast kunskap som konkretiseras via språket utan språket är det medel med vilket man t.ex. blir en accepterad medlem i ett samfund, med vilket man uppnår intersubjektivitet, och i klassrum är det även medlet med vilket man visar sin kunskap. Likaså vill jag kommentera Saaris (2006: 262) syn att kunskap som konkretiseras via språket och interaktionen *leder, styr och kontrollerar* de sociala handlingar som konstruerar och rekonstruerar den kultur deltagarna är delaktiga i. Inom den socialkonstruktionistiska synen, som också Saari vill framhäva, handlar det enligt min mening mera om att *tolka, förstå* och *upprätthålla* de sociala handlingarna.

Med tanke på att språkbad är ett program med integrerad språk- och ämnesundervisning är det förvånande att när expansionerna berör språket är det främst på lexikal nivå. Speciellt med tanke på att analysen berör de situationer då läraren och eleverna interagerar, dvs. när läraren har möjlighet att direkt påverka hurudan uppföljningen av elevernas språk är. När det gäller utvecklingen av språk (och även i viss mån ämne) får man den uppfattningen att lärarens åtgärder för elevernas språkutveckling ligger på en relativt enkel nivå. På basis av min analys kan jag inte ta ställning till hur den språkliga nivån har utvecklats. Jag upplever dock att speciellt då det gäller de finala expansionerna, och mot slutet av temat då eleverna har utvecklats i det ämnesspecifika språket, skulle undervisningen och speciellt diskussions-

stunderna kunna planeras så att eleverna har möjlighet att mångsidigare uttrycka sina svar. Med detta menar jag inte att de mediala expansionerna, reparationerna, inte skulle vara av god kvalitet eller en nödvändighet. Eleverna ska dock uttrycka sig på ett andraspråk och lärarens uppgift är att sträva efter att även språket är så korrekt som möjligt. Samtidigt lyckas klassen bra med att sträva efter, konstruera och upprätthålla en svenskspråkig diskurs som är av vikt speciellt under de situationer då eleverna har en språklig modell av läraren.

Jag vill dock understryka att språkbad är ett effektivt undervisningsprogram för andraspråkstillägnande om man utgår ifrån att tillägnande sker speciellt i de möjligheter som man ger eleverna att använda språket muntligt i meningsfulla sammanhang. Analysen har visat att speciellt reparationer såsom kandidatförståelser ger möjligheter till språkanvändning som inte traditionellt förekommer i (språk)klassrum. Asymmetrin mellan expert och lekman är betydligt mindre när interaktionen och frågorna handlar om ett innehåll som läraren inte på förhand känner till och eleverna själva har fått välja enligt sitt eget intresse. Språkbadslärare anser att det är väldigt krävande av dem att på ett naturligt sätt framställa olika grammatiska konstruktioner i interaktionen och att lärare upplever att det finns ett behov för explicit grammatikundervisning (Språkbadsläraren 20.5.2003). Kandidatförståelser skulle enligt min mening kunna fungera som ett sätt för läraren att fungera som språklig modell för olika (komplexa) grammatiska strukturer i talet och samtidigt göra eleverna delaktiga och till innehavare av ämneskunskapen. För att eleverna ska ha möjligheter till och för att de ska förstå begränsningarna i språkanvändningen måste de själva vara aktiva deltagare, något som eleverna i mitt material har visat att de är. För att dessa möjligheter ska kunna konstrueras är temaundervisningen enligt min mening ett nödvändigt sätt att genomföra undervisningen så att språk- och ämnesutvecklingen är så effektiv som möjligt.

Saari (2006: 173) påpekar att det inom temaundervisningen finns risk för att undervisningen blir splittrad, sambanden mellan de olika projekten är lösa och man tappar lätt fokus från substansen. Ur interaktionens synvinkel, via de resultat som denna avhandling har presenterat, verkar sambanden mellan olika projekt vara

tydliga, både vad gäller språk och ämne. Detta tema hade dock stöd från ett färdigt utarbetat material, något som inte alltid är fallet i språkbadsundervisningen. Läraren visar att hon tar ett större utrymme i interaktionen om det behövs för att fokus på substansen inte ska tappas bort. Trots att dessa resultat är från ett tema och en klass anser jag att lärare kan dra nytta av den kunskap som resultaten visar. Resultaten kan fungera som ett verktyg i planeringsskedet för att undvika de risker som Saari (2006: 173) lyfter fram. Resultaten ger verktyg för att reflektera kring hur undervisningen kan utvecklas då det gäller turtagande och för att planera hur möjligheter till deltagande konstrueras för enskilda elever, enligt vad som är effektivt för respektive situation. Dessutom kan både lärande kring språk och ämne diskuteras trots att avhandlingen inte explicit uttalar sig om kunskap som uppnådd kompetens. Språk och ämne kan speciellt reflekteras under planeringsskedet och vid valen av olika projekt och för planeringen av hur språk fokuseras och utvecklas i interaktionen.

Att som lärare förstå konsekvenserna av de små handlingar som deltagare i interaktion gör kan även höja medvetenheten om att undervisning inte bara handlar om att förmedla kunskap, på ett första- eller andraspråk, utan att det handlar mycket om den växelverkan som deltagarna upprätthåller. Eleverna försöker utveckla sig från att vara perifera deltagare till att bli fullvärdiga medlemmar i klassrummet. Lärarens uppgift är inte bara att vara innehavaren av kunskap som ska förmedlas utan att även vara den mer kompetenta som hela tiden tolkar interaktionen så att den hålls på en nivå så att eleverna har en möjlighet att utvecklas. När detta fungerar sker det förändrande deltagande hos både elever och lärare. De resultat som jag i denna studie har kommit fram till följer till stor del tidigare forskning, speciellt gällande interaktionsmönstren i enspråkiga klassrum. Detta kan verka välkänt, men för ett flerspråkigt undervisningsprogram som språkbad är det ett betydelsefullt resultat.

KÄLLFÖRTECKNING

Adam, B. (1995). *Timewatch. The Social Analysis of Time*. Cambridge: Polity Press.

Ahlberg, Ch. (2004). *SYNVÄNDOR. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in Educational Sciences 206.

Alton-Lee, A., G. Nuthall & J. Patrick (1993). Reframing classroom research: A lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review* 63 (1), 50–84.

Arnau, J. (1994a). Ovatko varhaiset kielikylypyohjelmat toisenlaisia ohjelmia? I: *Kielikylypy: kahden kielen kautta monikielisyyteen*, 13–31. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7.

Arnau, J. (1994b). Teacher-pupil communication when commencing catalan immersion programs. In: *Evaluationg European Immersion Programs: from Catalonia to Finland*, 47–76. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 185. Linguistics 27.

Artigal, J.M. (1993). Catalan and Basque immersion programmes. I: *European Models of Bilingual Education*, 30–53. Red. H.B. Beardsmore. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Auer, J.C.P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

Aulanko, V., J. Hotanen & A. Voitto (1996). *Tee paremmin. Esimies toiminnan kehittäjänä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bellack, A.A., H.M. Kliebard, R.T. Hyman & F.L. Smith (1966). *The Language of the Classroom*. NY: Teachers College Press.

Berger, P. & T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor books.

Berger, P. & T. Luckmann (2000). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsingfors: Gaudeamus.

Berglund, R. (2008). *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia Nr 190. Språkvetenskap 37.

Bergroth, M. (2007). *Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbud*. Acta Wasaensia Nr 182. Språkvetenskap 33.

Bialystock, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell Inc.

Björklund, S., M. Buss, Ch. Laurén & K. Mård (1998). Kielikylypy kielenopettajana. I: *Kielikoulutus Suomessa*, 171–186. Toim. S. Takala & K. Sajavaara. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Brotherus, A., J. Hytönen & L. Krokfors (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.

Brouwer, C.E. (2003). Word searches in NNS–NS interaction: Opportunities for language learning. *The Modern Language Journal* 87 (4), 534–545.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

Buss, M. (2002). *Verb i språkbudselevs lexikon: en sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia No 105. Språkvetenskap 22.

Buss, M. (2004). Progressiv språklig helhetsläroplan för språkbud. I: *Kielikylypy: Kasvua ja kehitystä. Språkbud: Samverkan skapar styrka*, 15–24. Red. S. Björklund & M. Buss. Vaasan yliopiston julkaisuja. Levon-instituutti. Julkaisu No 113.

Buss, M. & K. Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylyvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.

Buss, M. & Ch. Laurén (1998). Samhället som språklärare i språkbud. För att förstå behöver man inte kunna varje ord. I: *Språkbud i ett nötskal 1998*, 5–14. Vasa universitet.

- Buss, M. & Ch. Laurén (1997a). Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana: Asian ymmärtämiseksi ei jokaista sanaa tarvitse tietää. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Sanomalehtiyliopisto 1997*, 6–15. Red. P. Lahesvu. Vaasan yliopisto.
- Buss, M. & Ch. Laurén (1997b). Kielikylpyyn tarvitaan laaja verkosto: Kansainväliset yhteydet tarjoavat uusia virikkeitä opetukseen. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Sanomalehtiyliopisto 1997*, 16–25. Red. P. Lahesvu. Vaasan yliopisto.
- Bäck–Wiklund, M. (1993). Kapitel 3: Fenomenologi: Livsvärld och vardagskunskap. I: *Moderna samhällsteorier*, 67–98. Red. P. Månsson. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Cazden, C.B., V.P. John & D. Hymes (1972). *Functions of Language in the Classroom*. New York : Teachers College Press.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. I: *Handbook on Research and Teaching*, 432–464. Ed. M. Wittrock. New York: Macmillan.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cicourel, A.V., K.H. Jennings, S.H.M. Jennings, K.C.W. Leiter, R. MacKay, H. Mehan & D.R. Roth (1974). *Language Use and School Performance*. New York: Academic Press.
- Clarke, D., C. Mesiti, E. Jablonka & Y. Shimizu (2006). Addressing the challenge of legitimate international comparisons: lesson structure in the USA, Germany and Japan. I: *Making Connections: Comparing Mathematics Classrooms Around the World*, 23–46. Eds D. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka & I. Ah Chee Mok. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Clayman, S., & J. Heritage (2002). *The News Interview: Journalists and Public Figures on the Air*. Cambridge University Press.
- Clayman, S.E. & D.W. Maynard (1995). Ethnomethodology and conversation analysis. I: *Situated Order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* 3, 1–30. Eds P. ten Have & G. Psathas. Washington D.C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis.

Corsaro, W.A. (1981). Entering the child's world – Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. I: *Ethnography and Language in Educational Settings*, 117–146. Eds J. Green & C. Wallat. Norwood, NJ: ABLEX.

Cremin, L.A. (1977). *Traditions of American Education*. New York: Basic Books.

Cromdal, J. (2001). Overlap in bilingual play: some implications of code-switching for overlap resolution. *Research on Language and Social Interaction* 34 (4), 421–451.

Cromdal, J. (2004). Building bilingual oppositions: notes on code-switching in children's disputes. *Language in Society* 33, 33–58.

Davies, N. (1995). Dual focus approach for immersion teaching. Language and content. I: *Rising to the Bilingual Challenge*, 97–119. Ed. M. Berthold. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia.

Dewey, J. (1940). *Education Today*. New York: Putnam.

Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 27–50. Ed. J.P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press.

Drew, P. (1998). An exercise in the comparative analysis of talk-in-interaction in different (institutional) settings: the case of 'formulations'. I: *Samtalsstudier*, 29–42. Red. H. Lehti-Eklund. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:19.

Drew, P. & J. Heritage (1992). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings. Studies in Interactional Sociolinguistics* 8. Cambridge: Cambridge University Press.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, J. & T.G. Hultman (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber förlag.

Elias, N. (1992). *Time; An Essay*. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Evaldsson, A.-C., S. Lindblad, F. Sahlström & K. Bergqvist (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Faerch, C. & G. Kasper (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Faerch, C. & G. Kasper (1984). *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Firth, A. & J. Wagner (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81 (3), 285–300.
- Flanders, N. (1970). *Analysing Teacher Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Forsberg, H. (1998). *Suomen murteiden potentiaali: muoto ja merkitys*. Helsinki: SKS.
- Fortune, T. (2001). *Understanding Immersion Students' Oral Language Use as a Mediator of Social Interaction in the Classroom*. Ann Arbor: UMI.
- Forsblom-Nyberg, Y. (1995). Samtal som transkription. I: *Folkmålsstudier* 36, 53–74. Red. A.-M. Ivars & P. Slotte. Helsingfors: Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi.
- Forskningsetiska delegationen (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Gardner, R. & J. Wagner (Eds) (2004). *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Malden MA: Polity Press & Blackwell Publishing Ltd.
- Garpelin, A., Sv. Lindblad & F. Sahlström (1995). Vikings and hip-hoppers in the classroom. An explorative case study of a cultural conflict in an educational setting. *Young* 3 (3), 38–53.

Gass, S. & E. Varonis (1985). Miscommunication in native/nonnative conversation. *Language in Society* 14, 327–343.

Gass, S. & E. Varonis (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. I: *Input in Second Language Acquisition*, 149–161. Eds S.M. Gass & C.G. Madden. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury House.

Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. (1998). Content-based language instruction. I: *Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Children's Future*, 103–105. Ed. M. Met. Glenview: Scott Foresman – Addison Wesley Educational Publishers Inc.

Gergen, K. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage publications.

Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.

Goodwin, C. (2000a). Practices of seeing, visual analysis: an ethnomethodological approach. I: *Handbook of Visual Analysis*, 157–182. Eds T. van Leeuwen & C. Jewitt. London: Sage.

Goodwin, C. (2000b). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.

Goodwin, M.H. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.

Goodwin, Ch. & M. H. Goodwin (1987). Concurrent operations on talk: notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics* 1(1): 1–55.

Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbad. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium* 2, 5–11. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.

- Haakana, M. (1999). Laughing matters. A conversation analytical study of laughter in doctor-patient interaction. Opublicerad doktorsavhandling. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Haakana, M. (2002). Laughter in medical interaction: From quantification to analysis, and back. *Journal of Sociolinguistics* 6(2), 207–235.
- Hakulinen, A. (1990). Kan man tala om en struktur i dialogen? I: *Svenskans beskrivning* 18, 63–74. Utg. S. Hellberg, U.-B. Kotsinas, P. Ledin & I. Lindell. Lund University Press.
- Hakulinen, A. (1997). Vuorottelujäsennys. I: *Keskustelunanalyysin perusteet*, 32–55. Red. L. Tainio. Tammerfors: Vastapaino.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halonen, M. (2002). *Kertominen terapian välineenä. Tutkimus vuorovaikutuksessa myllyhoidon ryhmäterapiassa*. Helsinki: SKS.
- Have ten, P. (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Heikkilä, M. (2006). *Kommunikativa resurser för lärande: barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 110.
- Heikkilä, M. & F. Sahlström (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8 (1–2), 24–41.
- Heikkinen, M. & B. Kaskela-Nortamo (1994). Ruotsi A-kielenä kielikylpy-menetelmällä. I: *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyteen*, 33–48. Red. Ch. Laurén. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 7.
- Heiskala, R. (1994). *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellerman, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: teacher repetition in feedback moves. *Language in Society* 32, 79–104.

Hellerman, J. (2005). Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk. *Research on Language and Social Interaction* 38 (1), 105–130.

Heritage, J. (1996) [1984]. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.

Heritage, J. & A. Roth (1995). Grammar and institution: Questions and questioning in the broadcast news interview. *Research on Language and Social Interaction* 28 (1), 1–60.

Heritage, J. (1999). Conversation analysis at century's end: practices of talk-in-interaction, their distributions, and their outcomes. *Research on Language and Social Interaction* 32 (1&2), 69–76.

Heritage, J. & M.-L. Sorjonen (1994). Constituting and maintaining activities across sequences: *and*-prefacing as a feature of question design. *Language in Society* 23, 1–29.

Hester, S. & D. Francis (red.) (2000). *Local Educational Order: Ethnometodological Studies of Knowledge in Action*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hutchby, I. & R. Wooffitt (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.

Hägglom, J., H. Melander & F. Sahlström (2003). En kort beskrivning av fältarbetet i FIKS-projektet. I: *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt*, 192–208. Red. H. Pérez Prieto & F. Sahlström. Uppsala: Uppsala universitet. Pedagogisk forskning i Uppsala 149.

Iisalo, T. (1984). *Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890-1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:100. Tutkimuksia.

ISK (2004). *Iso Suomen Kielioppi*. Red. A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T.R. Heinonen & I. Alho. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Jefferson, G. (1988). Notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. I: *Conversation; An Interdisciplinary Perspective*, 166–196. Eds D. Roger & P. Bull. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R.K. & M. Swain (red.) (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, R. & J. Thornborrow (2004). Floors, talk and the organisation of classroom activities. *Language in Society* 33 (3), 233–423.
- Kajanne, M. (2001). *Kansalaiset kysyjinä: Yleisön kysyminen osana vuorovaikutusta television EU-keskusteluissa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kari, J. (red.) (1994). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY.
- Kaskela-Nortamo, B. (2001). En språkbadslärares vardag. I: *Svenskan i Finland* 6, 45–65. Red. M. Nordman, Ch. Laurén, S. Björklund & M. Koskela. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 75.
- Kasper, G. (1997). “A” stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, iii, 307–312.
- Kasper, G. & E. Kellerman (red.) (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Keravuori, K. (1988). *Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssi-rooleista ja –funktioista*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kern, S. (1983). *The Culture of Time and Space 1908–1918*. London: Wiedenfeld & Nicolson.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. *Teachers College Record* XIX, 4, 319–335.
- Kilpatrick, W.H. (1930). What do we mean by progressive education? *Progressive Education. A Review of the Newer Trends in Education* VII (8), 383–386.
- Kleppe, A. (1991). Fysikens tider. I: *Tidskunskap och tidsanda*. Umeå: Forum för tvärvetenskap.
- Korolija, N. (1998). *Episodes in Talk. Constructing Coherence in Multiparty Conversation*. Linköping University. Linköping Studies in Arts and Science 171.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.

Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* 33, 1083–1110.

Kurhila, S. (2003). *Co-constructing Understanding in Second Language Conversation*. University of Helsinki. Department of Finnish Language.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.

Lambert, W.E. & G.R. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Laurén, Ch. (1991). Kielikylpy ja sen taustaa. I: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 11–22. Red. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.

Laurén, Ch. (red.) (1994a). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No. 185: Linguistics 27.

Laurén, Ch. (red.) (1994b). *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7.

Laurén, Ch. (1996). Miksi emme ymmärtäneet sitä aikaisemmin? Kanadalaisittain toteutetusta ruotsin kielikylvystä Suomessa. I: *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*, 9–16. Red. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.

Laurén, Ch. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.

Laurén, U. (1991). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. I: *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*, 23–35. Red. Ch. Laurén. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. I: *Perspectives on Socially Shared Cognition*, 63–82. Eds L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley. Washington, DC: American Psychological Association.

Lave, J. (1993). The practice of learning. I: *Understanding Practice*, 3–32. Eds S. Chaiklin & J. Lave. Cambridge University Press.

Lave, J & S. Chaiklin (1993). *Understanding Practice*. Cambridge University Press.

Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. NY: Cambridge University Press.

Lehti-Eklund, H. (2002). Dictoglossamtal som övningsform i svenska språkbadsklasser. I: *Samtal och interaktion*, 69–148. Red. M. Saari. Helsingfors universitet.

Lehtinen, E. (2002). *Raamatun puhuttelussa. Teksti, kokemus ja vuorovaikutus adventistien raamatuntutkiskelussa*. Acta Universitatis Tampereensis 891. Tampere: Tampere University Press.

Lehtinen, E. (2005). Information, understanding and the benign order of everyday life in genetic counselling. *Sociology of Health & Illness* 27, 575–601.

Leiwo, M., J. Kuusinen, P. Nykänen & M.R. Pöyhönen (1987). *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.

Lemke, J.L. (1983). *Classroom Communication of Science*. Brooklyn, New York: City University of New York.

Lerner, G. (1995). Turn design and the participation in instructional activities. *Discourse Processes* 19, 111–131.

Liljestrand, B. (1986). *Talstrategi*. Göteborg: ESSELTE STUDIUM AB.

Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6.

Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I: *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Red. K. Naclér. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

Lindblad, S. & F. Sahlström (2001). Förord. I: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, 5–8. Red. S. Lindblad & F. Sahlström. Stockholm: Liber.

Lindholm, C. (1999). Frågor och responser i läkare-patientsamtal. Opublicerad licentiatavhandling i nordiska språk. Helsingfors universitet.

Lindström, J. (2006). *Tur och ordning – en svensk samtalsgrammatik*. [Elektroniskt dokument]. Helsingfors: Helsingfors universitet. [Citerat 15.10.2007]. Tillgänglig: <http://www.helsinki.fi/nordica/samgram/index.htm>.

Linell, P. & L. Gustavsson (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköpings universitet. Tema Kommunikation. SIC 15.

Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Linell, P. & I. Marková (1993). Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical inter-acts. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 23, 173–195.

Londen, A.-M. (1989). *Litterärt talspråk. Studier i Runar Schildts berättarteknik med särskild hänsyn till dialogen*. Humanistiska avhandlingar 3. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Long, M. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126–141.

Long, M. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 81, iii, 318–323.

Lundmark, L. (1989). *Tidens värde och tidens gång*. Falkenberg: Författarförlaget.

Lyster, R. & L. Ranta (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37–66.

Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of french immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15, 263–287.

- Macbeth, D. (2000). Classrooms as installations: direct instruction in the early grades. I: *Local Educational Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*. 21–71. Ed. S. Hester & D. Francis. Amsterdam: John Benjamins.
- Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's "Learning Lessons" Reconsidered: On the Differences Between the Naturalistic and Critical Analysis of Classroom Discourse. *American Educational Research Journal* 40, 1, 239–280.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 33, 703–736.
- MacDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. I: *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, 269–305. Eds S. Chaiklin & J. Lave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Margutti, P. (2006). "Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education: An International Research Journal* 17, 313–346.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Martin, C. (2004). *From Other to Self. Learning as Interactional Change*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 107.
- Marton, F., U. Runesson & A.B.M. Tsui (2004). The Space of learning. I: *Classroom Discourse and the Space of Learning*, 3–42. Eds F. Marton & A.B.M. Tsui. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7, 183–213.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. I: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multicultural Education*, 35–63. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- 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.

Modern Language Journal (2004). Markee, N. & G. Kasper (Red.). [Special issue: Classroom talks]. *The Modern Language Journal* 88 (4).

Mondada, L. & S. Pekarek Doehler (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88 (4), 501–518.

Mumford, L. (1949). *Teknik och civilization*. Göteborg: Vilna Press.

Mård, K. (1997). *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 215. Kielitiede 35.

Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia Nr 100. Språkvetenskap 21.

Nassaji, H. & G. Wells (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21, 376–406.

Netten, J.E. & W.H. Spain (1989). Student-Teacher interaction patterns in the French Immersion classroom: Implications for levels of achievement in French language proficiency. *The Canadian Modern Language Review* 45 (3), 485–501.

Niemelä, N. (2007). Interaktion vid ett läxförhör i språkbad. I: *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*, 110–117. Red. S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen. Publikation Nr 126. Vasa universitet, Levón-institutet.

Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

Nummela, K. (1994). I: *Kielikylypy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 11–22. Red. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.

Nuolijärvi, P. & L. Tiittula (1997). *Televisiokeskustelun agenda*. Tutkimukset 1. Helsingfors: Yleisradio.

Nuolijärvi, P. & L. Tiittula (2000). *Televisiokeskustelun näyttämöllä: Televisio-institutionaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa*. Kirjallisuuden seuran toimituksia 768. Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Nuopponen, A. (1994). *Begreppssystem för terminologisk analys*. Universitas Wasaensis Nr 38. Språkvetenskap 5.
- Nyholm, L. (1984). *Helsingforssvenska. Tre studier i talspråk*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Ochs, E. (1979). Transcription as a theory. I: *Developmental Pragmatics*, 43–72. Eds E. Ochs & B. Schieffelin. New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Ollila, N. (2003). *Språkbadsprojektets test och annat material 1987–2002. En deskriptiv genomgång*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 100.
- Opetushallitus (2003). *Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pehkonen, L. (1993). Projektioiskelu koulussa. *Kasvatus* 24, 3, 259–265.
- Pehkonen, L. (2001). *Täydestä sydäimestä ja tositarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 171.
- Peräkylä, A. (1995). *AIDS Counselling: Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on transcripts. I: *Qualitative research: theory, method and practice*, 201–221. Ed. D. Silverman. London: Sage.
- Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as outcome of NS–NNS negotiated interaction. *Language Learning* 38, 45–73.
- Plejert, Ch. (2004). *To fix what's not broken: Repair Strategies in Non-Native and Native English Conversation*. Linköping: Linköpings universitet. Studies in Language and Culture No. 5.
- Polio, C. & S.M. Gass (1998). The role of interaction in native speaker comprehension of nonnative speaker speech. *The Modern Language Journal* 82, iii, 308–319.

Pomerantz, A. & B.J. Fehr (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. I: *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2*, 64–91. Ed. T.A. van Dijk. London: Sage.

Pomerantz, A. (1988). Offering a candidate answer: An information seeking strategy, *Communication Monographs* 55, 360–373.

Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.

Prigone, I. & I. Stengers (1984). *Ordning ur kaos*. Uddevalla: Bohusläningens tryckeri.

Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis: the Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks: Sage.

Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Raevaara, L. (1996). Kysymyksen paikka ja tulkinta. I: *Suomalaisen keskustelun keinoja II*, Kieli 10, 23–46. Red. A. Hakulinen. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Raevaara, L. (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. I: *Keskusteluanalyysin perusteet*, 75–92. Red. L. Tainio. Tampere: Vastapaino.

Research on Language and Social Interaction 26 (1993). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. NY: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Routarinne, S. (2003). Kertomuksen rakentaminen. I: *Keskusteluanalyysin perusteet*. 138–155. Red. L. Tainio. Tampere: Vastapaino.

Rowe, M.B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence in language, logic and fate control. Part 1: wait time. *Teaching* 11, 81–94.

Saari, Mikko (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E 84. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Saari, Mirja (1992). Kommentar till ett samtal: topikstruktur och sociala konventioner. I: *Svenskans beskrivning* 19, 9–22. Red. S. Hellberg, U-B. Kotsinas, P. Ledin & I. Lindell. Lund: Lund University Press.

Sacks, H. (1984): 'Notes on Methodology'. I: *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, 21–27. Eds J.M. Atkinson & J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press.

Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation: Volumes I & II*. Ed. G. Jefferson. Oxford: Blackwell.

Sacks, H., E.A. Schegloff & G. Jefferson (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation. I: *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, 7–55. Ed. J. Schenkein. New York: Academic Press.

SAG = *Svenska Akademiens Grammatik* (1999). Red. U. Teleman, S. Hallberg & E. Andersson. Stockholm: Svenska Akademien.

Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classroom of the Swedish Comprehensive School*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in education 85.

Sahlström, F. (2003). Turfördelning i undervisning. Organisation och interaktionella implikationer. I: *Grammatik och samtal. Studier till minne av Mats Eriksson*, 59–73. Red. B. Nordberg & L. Keevallik. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 63.

Sahlström, F. (2004). På återbesök hos klassrumsforskningens klassiker. I: *Språk som kultur – brytningar i tid och rum. Language as culture – Tensions in time and space*, 177–192. Red. A.-L. Östern & R. Heilä-Ylikallio. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vol. 1. Rapport nr 11.

Sahlström, F. (2008). Tilanteesta toiseen – Oppiminen ja siirtovaikutus keskustelunanalyysin näkökulmasta. Plenarföredrag vid Keskustelun-tutkimuksen päivät 1–2.2.2008, Helsingfors.

Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande – Några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Savijärvi, M. (2008). Growing up bilingual in an immersion kindergarten. I: *Two or more Languages: Proceedings from the 9th Nordic Conference on Bilingualism, August 10–11, 2006, Joensuu*. Eds A. Mikalaev & J. Niemi. Joensuu: Studies in languages. University of Joensuu, 43.

Sandemose, J. (1986). Vad tid är. I: *Häftet för kritiska studier, nr 2*.

Schegloff, E.A. (1980). Preliminaries to Preliminaries: 'Can I ask you a question'. *Sociological Inquiry* 50, (3–4), 104–152.

Schegloff, E.A. (1988). Presequences and Indirection: Applying Speech Act Theory to Ordinary Conversation. *Journal of Pragmatics* 12, 55–62.

Schegloff, E.A. (1990). On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction. I: *Conversational Organization and its Development*, 51–77. Ed. B. Dorval. Norwood, New Jersey: Ablex.

Schegloff, E.A. (1992). "Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation." *American Journal of Sociology* 97(5), 1295–1345.

Schegloff, E.A. (1993). Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction* 26(1), 99–128.

Schegloff, E.A. (1996a). Confirming allusions. Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology* 102, 161–216.

Schegloff, E.A. (1996b). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. I: *Interaction and grammar*, 52–133. Red. E. Ochs, E.A. Schegloff & S. Thompson. Cambridge University Press.

Schegloff, E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis. Volume 1*. Cambridge University Press.

Schegloff, E.A. & H. Sacks (1973). Opening up closings, *Semiotica* VIII(4), 289–327.

Schegloff, E.A., G. Jefferson & H. Sacks (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 2, 361–382.

Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Seppänen, E.-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. I: *Keskustelunalyysin perusteet*, 18–31. Red. L. Tainio. Tampere: Vastapaino.

Shotter, J. (2002). *Spontaneous Responsiveness, Chiasmic Relations, and Consciousness Inside the Realm of Living Expression*. New Hampshire.

Sinclair, J. & M. Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo Akademis Förlag.

Skolans läroplan 6.6.2001.

Snow, M. (1987). *Immersion Teacher Handbook. Centre for Language Education and Research*. Los Angeles: University of California.

Sorjonen, M.-L. (1997). Korjausjäsenys. I: *Keskustelunalyysin perusteet*, 111–137. Red. L. Tainio. Tampere: Vastapaino.

Sorjonen, M.-L. (2001). *Responding in Conversation. A Study of Response Particles in Finnish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Språkbåd i ett nötskal (1998). Centret för språkbåd och flerspråkighet. Publikation 1. Vasa universitet. (3) Pohjalaisen sanomalehtiyliopisto.

Språkbådsläraren. Diskussion 20.5.2003 med läraren i samband med materialinsamlingen.

Steensig, J. (2003). Konversationsanalys och tvåspråkigt samspel – maktkamp och kodväxling i ett turkiskt-danskt tvåspråkigt samtal. I: *Ett vardagsliv med flera språk*, 87–104. Red. J. Cromdal & A.-C. Evaldsson. Stockholm: Liber.

Suoninen, E. (2001). Harold Garfinkel – etnometodologia ja sosiaaliset järjestykset. I: *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*, 365–382. Red. V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki. Tampere: Vastapaino.

Suonuuti, H. (2004). *Terminologiguiden: en introduktion till terminologiarbete i teori och praktik*. Solna: Terminologisentrum.

Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Eds S.M. Gass & C.G. Madden. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, 125–144. Red. G. Cook & B. Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Södergård M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia Nr 98. Språkvetenskap 20.

Tainio, L. (2005). Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. I: *AFinLA:n vuosikirja 2005. Kieli ja sosiaalinen toiminta - Language and Social Action*, 179–192. Red. L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas. Jyväskylä: AFinLA:n julkaisuja 63.

Tainio, L. (red.) (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsingfors: Gaudeamus.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage, *Language Learning* 30, 417–432.

Thompson, E.P. (1983). *Herremakt och folklig kultur*. Falkenberg: Författarförlaget.

- Tracy, K. (1993). It's an interesting article! *Research on Language and Social Interaction* 26(2), 195–201.
- Trelease, J. (1989). *The new Read-aloud Handbook. Including a giant Treasury of great Read-aloud Books*. New York: Penguin Books.
- Turnbull, M., S. Lapkin & D. Hart (2003). Grade 6 French immersion students' performances on large-scale reading, writing and mathematics tests: Building explanations. *Alberta Journal of Education* 49(1), 6–23.
- Turnbull, M., S. Lapkin & D. Hart (2001). Grade three immersion students' performance on tests of literacy and mathematics: Results from Ontario (1998–99). *Canadian Modern Language Review* 58(1), 9–26.
- Tykkyläinen, T. (2005). *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä - ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsingin yliopiston Puhetieteiden laitoksen julkaisuja.
- Utbildningsstyrelsen (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Vammala: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Vammala: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2007). *Suomi-ruotsi koulutussanakirja / Finsk-svensk utbildningsordlista*. [Elektroniskt dokument]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat 5.4.2007]. Tillgänglig: <http://www.edu.fi/oppimateriaalit/sanasto1/kirjain5.html>.
- Uusikylä, K. & P. Atjonen (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Wagner, J. (1996). Language acquisition through foreign language interaction – a critical review of studies on Second Language Acquisition. *Special issue of Journal of Pragmatics* 26, 215–235. Red. J. Wagner.
- Vehviläinen, S. (2001). Neuvomisen ongelmia ja ratkaisuja – vertaileva näkökulma. I: *Institutionaalinen vuorovaikutus*, 39–61. Red. J. Ruusuvoori et al. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education* 5, 1–37.

Veresov, N. (1998). *Vygotsky before Vygotsky. The Path to the Cultural-historical Theory of Human Consciousness (1917–1927). Historical and Methodological analysis*. Acta Universitatis Ouluensis E 30. Department of Behavioural Sciences.

Westlund, I. (1998). *Elevernas tid och skolans tid*. Lund: Studentlitteratur.

Wood, T. (1995). An emerging practice of teaching. I: *The Emergence of Mathematical Meaning. Interaction in Classroom Cultures*. 203–228. Red. Cobb, P. & H. Bauerafeld. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Woods, D. (2004). Diskussion med David Woods i samband med ett Transana skolningstillfälle, april 2004.

Zerubavel, E. (1981). *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*. Chicago: Chicago University Press.

TRANSKRIPTIONSNYCKEL

(.)	paus under 0,2 sekunder
(0,4)	paus mätt med tiondels sekund
[överlappning inleds
]	överlappning slutar
TEXT	uttalat högre än normalt
°text°	uttalat lägre än normalt
>text<	uttalat snabbare än normalt
<text>	uttalat långsammare än normalt
text	betonat
te-	avbrott
=	ingen tystnad mellan två yttranden
:	förlängt uttal
↑	stigande ton
.	sjunkande ton
,	något sjunkande ton
@	animerad röst
he he	skratt
t(h)ext	uttalat skrattande
((text))	min kommentar
(text)	osäker tolkning (av person eller tal)
(xxx)	ohörbart, ett x står för ett ord, två x för två ord, tre x för tre eller flera ord