

## Samma innehåll – olika sammanhang: mikro-longitudinellt lärande i sjuåringars vardag

FRITJOF SAHLSTRÖM, IDA HUMMELSTEDT, LOTTA FORSMAN,  
MICHAELA PÖRN & ANNA SLOTTE-LÜTTGE

### **Bakgrund: lärande och undervisning där och då med relevans för här och nu?**

Syftet med den här texten är att presentera en första beskrivning av några särdrag för lärandeoriterad interaktion.<sup>1</sup> Lärandebegreppet har under de senaste åren förändrats och utvecklats, i riktning mot en alltmer socialt orienterad förståelse. Inom en betydande del av den sentida lärande- och socialisationsforskningen tänker man sig idag att det är själva interaktionsdeltagandet och dess förändringar som *är* lärande och socialisation. Jean Lave (1993) och Barbara Rogoff (2003) har formulerat detta som att lärande ska ses som förändrat deltagande i sociala aktiviteter. Man hävdar alltså att förändringar i den interaktion man studerar är lärande och socialisation *i sig*.

Vid det här laget finns ett betydande antal empiriska studier av lärande och socialisation där man ser fenomenen som i allt väsentligt konstituerade i möten mellan människor och artefakter. Dock finns det fortfarande ett glapp mellan de teoretiska insikterna om lärande och lärandets natur, och empiriska studier som visar hur detta görs i praktiken. I en stadigt växande grupp av samtalsanalytiska studier har man på olika sätt framgångsrikt adresserat precis den här problem-

---

<sup>1</sup> Texten är baserad på resultat från ett forskningsprojekt FLIS (Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skola, [www.abo.fi/pf/FLIS](http://www.abo.fi/pf/FLIS)) som har som mål att på empirisk grund öka kunskapen om hur flerspråkiga barns lärande och identitet konstrueras i interaktion i och utanför skolan. Intresset för flerspråkighet ska ses mot bakgrund av att en allt större del av barnen i de svenska grundskolorna i Finland har en flerspråkig bakgrund. Under den tid som förflutit mellan färdigställandet av denna text och dess publicering har arbetet med att utveckla analyserna fortsatt. I Melander & Sahlström (2010) ingår en kortare och utvecklad version av de resonemang som förs nedan.

ställningen, med argumentet att samtalsanalysens systematiska deltagarorienterade analys kan erbjuda lärandeforskningen nya öppningar.

Den här texten presenterar i korthet en del av den forskningen, och diskuterar främst på en konceptuell nivå några av de pågående spåren i det utvecklingsarbete som vi och andra samtalsanalytiskt inriktade forskare är involverade i just nu, framför allt med avseende på hur man analytiskt kan karakterisera vissa situationer som orienterade emot lärande, ur ett deltagarperspektiv.

### **Lärande i interaktionsstudier**

En inledande utgångspunkt för analyserna är att lärande är konstituerat i interaktion mellan människor, och mellan människor och artefakter i sina sammanhang. På en grundläggande nivå adresserar en betydande del av framför allt den tidigare samtalsanalytiska lärandeforskningen mikroorganiseringen av det sociala (t.ex. Björk-Willén 2006; Cekaite 2006; Liljestränd 2002; Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Sahlström 1999, 2002; Slotte-Lüttge 2005; Vehviläinen 2009). Även om detta inte är en helt koherent grupp av texter kan man säga att de har gemensamt en inriktning mot detaljerade och noggranna analyser av hur sociala praktiker i utbildningssammanhang är organiserade, och vad denna organisering innebär med avseende på deltagande i sociala sammanhang. Gemensamt är också att den analytiska fokuseringen finns på samtalsanalysens mest utvecklade område dvs. beskrivningen av sekventiellt organiserade interaktionsmönster.

Något mindre tydligt i dessa texter är dels hur longitudinell utveckling sker, dels hur analyserna förhåller sig till lärandets innehåll, dvs. det som på engelska beskrivs som 'content' eller 'topic' (och som i de data som granskas i den här texten är räkneord på engelska). I en mindre grupp av studier har det longitudinella fokuserats, där t.ex. Cathrin Martin studerat hur människors deltagande i samtalsstrukturella praktiker förändras över tid (Martin 2004, 2009, se också Hellermann 2008, 2009; Melander 2009; Melander & Sahlström 2009; Slotte-Lüttge, Pörn & Sahlström, *accepterad*; Wootton 1997). På flera håll pågår också arbete med att utvidga samtalsanalytiska lärandestudiers möjlighet att hantera frågor om innehåll (se t.ex. Emanuelsson & Sahlström 2008; Melander & Sahlström 2008).

Före den fortsatta diskussionen om lärande i interaktion över tid är det viktigt att påminna sig om att samtalsanalysens paradombåde är mikrolongitudinell

utveckling, med betoning på *mikro*. Den sekventiella progression som sker inom och mellan talarter är det som samtalsanalysen har ägnat sitt huvudintresse åt – något som illustreras av att Emanuel Schegloffs (2007) lärobok i CA heter just ”Sequence organization in interaction”. Här kan man lära sig om hur turkonstruktionsenheter bygger upp samtalsurer, och hur de är organiserade som eller i relation till en princip om närhetspar, där det finns förstaled som får konsekvenser för andraled som i sin tur kan följas av tredjeled. Det mesta av all samtalsanalys är gjord om och i direkt anslutning till närhetsparskonstituenten, inom ramen för en domän om några turer framåt och bakåt i tiden.

Så snart man rör sig mellan olika situationer är dock den samtalsanalytiska förståelsen mindre utvecklad. Även om det sker en hel del inom detta område så kan man sammantaget fortfarande säga att detta område är under utveckling. Den här utvecklingen är av avgörande betydelse för att man på lite längre sikt ska kunna studera lärande som förändrat deltagande. I den mån man kan säga att det finns ett vanligt sätt att genomföra samtalsanalytiska lärandestudier så har de hittills oftast handlat om att i en rad av inspelningar med samma individ eller individer identifiera ett samtalsanalytiskt fenomen, som ”reparationer” eller ”uppmaningar”. I det insamlade materialet har man sedan gått igenom de situationer där fenomenet förekommer, och studerat huruvida det skett förändringar i deltagandet i de här situationerna.

Den pågående utvecklingen har också synliggjort vissa konceptuella problem med design av det här slaget. Framför allt rör det sig om att det här sättet att konceptualisera lärande bygger på och förstärker en dikotomisering av lärande i en fråga om vad och hur, eller innehåll och form, i rak motsats till några av föresatserna inom de lärandeperspektiv man skriver in sig i. Genom att inte intressera sig för innehåll, eller genom att använda sig av innehåll som i huvudsak en urvalsprincip för avgränsning, riskerar man att förstärka en tänkt uppdelning av lärande i just innehåll och form, något som inte framstår som ett produktivt sätt att utveckla området (se Melander & Sahlström 2008 för en längre diskussion kring detta).

På basis av de här tidigare studierna, och som en del av samma pågående utvecklingsarbete, har vi tillsammans med kolleger i Uppsala och Göteborg under de senaste två åren inlett ett arbete med att på olika sätt försöka hantera frågan om innehåll på ett lite annat sätt än tidigare. Trots att det kan framstå som två något disparata områden visar det här arbetet att det är nödvändigt att ha ett

grepp om hur lärandets innehåll och dess förändringar ska hanteras för att kunna studera förändringar i deltagande som lärande, också inom ett så handlingsinriktat perspektiv som samtalsanalysen.

### **Innehåll som en aspekt av deltagande**

För deltagare i interaktion är innehåll och form inte separata aspekter av sociala handlingar, utan något som är integrerat, på samma sätt som verbala och icke-verbala kommunikativa resurser används integrerat och samtidigt. Att bevara och upprätthålla analytisk precision samtidigt som man behåller den integrerade karaktären hos interaktion är inte helt enkelt. Den enskilde forskare som kanske drivit detta längst är den amerikanske antropologen och språkvetaren Charles Goodwin, som framför allt i sina senare arbeten (t.ex. 2000, 2006) tagit fram både teoretiska och praktiska arbetsätt för att hantera just det integrerade. En teori om sociala handlingar, menar Goodwin, måste kunna handskas med både detaljer i språkanvändning och ”det sätt på vilket den sociala, kulturella, materiella och sekventiella strukturen i det sammanhang i vilket handlingarna försiggår är av betydelse för sammanhangets organisation” (2006 s. 97).

I en studie med syftet att undersöka hur man ska beskriva lärande har Fritjof Sahlström tillsammans med Helen Melander (Melander & Sahlström 2008) använt det goodwinska perspektivet på interaktion med avseende på ”innehåll” i en fallstudie av hur barn i samtal med varandra lär sig mer om valars storlek. Enkelt uttryckt kan man säga att det vi gjorde var att tänka oss att också ”innehåll” är en av de strukturer som är av betydelse, och att förändringar i innehållets karaktär går att tänka på och beskriva som förändringar i deltagande. Det vill säga: vi noterade när barnen i den situation vi studerade pratade om valars storlek, och när man såg på dessa tillfällen fann vi en tydlig utveckling i hur deras förståelse av valarnas storlek gjordes; där det som inleddes som ett utpekande och omnämnande i en bilderbok om att valen är ett jättestort djur utvecklas till en diskussion om valars storlek i förhållande till barnen, skolan, skolgården och havet.

Även om blåvalen-analysen gjordes inom en och samma situation är de till varandra relaterade utdragen av ”storleksdiskussioner” inte sammanhållna av de sekventiella relationer (framför allt närhetsparsorganisering) som utmärker den två- eller treturers zon inom vilken samtalsanalysen är allra starkast. Snarare hålls

de ihop av just deras innehållsliga relation – av att barnen pratar om samma sak i samma bok, vid flera olika tillfällen. I en mer traditionell samtalsanalys av lärande kunde man, som vi också inledningsvis gjorde, försöka att studera möjliga förändringar i mer strikt samtalsanalytiska fenomen (t.ex. reparationer eller uppmaningar) inom de sekvenser som innehöll samtal om valens storlek (som Martin 2004). Detta visade sig dock inte vara särskilt fruktbart, eftersom vi inte kunde få syn på och beskriva förändringar, trots att vi tyckte oss ana att det borde gå att beskriva sådana. Vi valde då att istället fokusera innehåll – inte som en avgränsande urvalsprincip, utan som ett av många konstitutiva element (jfr Goodwin 2000) som tillsammans och sammanhållet utgör barnens deltagande. På det sättet gick det att få syn på förändringar på ett sätt samtalsanalysen inte tidigare riktigt lyckats med (och i rättvisans namn inte heller föresatt sig).

Studien visade att det är möjligt att inte bara tänka sig utan också arbeta med innehåll på ett integrerat sätt som samtalsanalytiker utan att behöva dikotomisera innehåll och form. I förlängningen innebär det också att man kan undvika återvändsgränder som uppdelande av lärande i ”proceduralt” och ”innehållsligt”. Med en bredare samtalsanalytisk blick på förändringar kan man få syn på lärande som deltagandeförändring utan att behöva anta att denna förändring måste gå att få syn på i strukturellt-sekventiella mönster av olika slag, och det går också att på ett annat sätt än tidigare få syn på relationer mellan situationer som inte sker i direkt anslutning till varandra.

Även om det visat sig vara möjligt att adressera frågan om relationer över längre sjok av händelser så kvarstår utmaningen med att hitta sätt att skilja en rutinmässig orientering emot samma innehåll från situationer där denna orientering görs med en empiriskt påvisbar orientering emot situationen som en lärandesituation. Efter en rätt utförlig presentation av hur materialet är insamlat och bearbetat, motiverad av att design och datainsamling i det här fallet är särskilt avgörande för argumentets uppbyggnad, är det just frågan om lärande som aktivitet som fokuseras i återstoden av denna text.

## **Fältarbete och datainsamling**

Inom det tidigare nämnda FLIS-projektet förberedde och genomförde vi under våren 2008 en datainsamling i form av videoinspelningar i en finlandssvensk 1–6 skola i södra Finland. Vi har följt sjuåriga barn i olika situationer, i och utanför

klassrum, i och utanför skola, med syftet att kunna dokumentera och analysera bland annat hur just lärande mellan olika situationer ska beskrivas (för en noggrannare beskrivning, se Hummelstedt, Sahlström, Forsman, Pörn, & Slotte-Lüttge 2008). Inspelningarna genomfördes i skolan och på eftis under fyra vardagar med ett veckoslut i mitten. Vi träffade de utvalda eleverna och deras familjer kvällen innan vi började filma, då de informerades om projektet och fick utrustning för hemmainspelningar.

I vårt material lyser det i början igenom en viss vilja att visa upp sina kunskaper hos båda familjerna. Utgående från inspelningarna kan man ändå se att medvetenheten om kamerans närvaro minskar under tiden filmandet fortgår och diskussionerna normaliseras, särskilt mellan barnen i familjen. Två ur projektgruppen, en per barn, var på plats på morgonen när de inspelade barnen kom till skolan. Vi fäste sändaren på barnet direkt då hon dök upp i tamburen och började filma. Vi följde barnet på nära avstånd i alla aktiviteter utom toalettbesök: undervisning, lek, raster, måltider, på- och avklädning.

När man kommer in som främmande observatör i en skola är det omöjligt att vara helt osynlig och inte skapa reaktioner. De andra eleverna i skolan var de första dagarna väldigt intresserade av kameran, av anledningen till inspelningen och urvalet av elever. Eleverna som filmas blir tydligt utpekade genom inspelningsarbetet och vi var tvungna att betona för de andra att eleverna var slumpmässigt utvalda på grund av sin flerspråkighet. Vi tog en passiv roll med fokus på filmandet för att få eleverna att återgå till en normal skolvardag och inte uppfatta oss som ny personal eller kompisar. Många elever ville själva vara med i bild och tala med oss, vilket gjorde oss tvungna att ignorera uppmärksamheten de gav oss och svara så kort som möjligt på deras frågor. De inspelade eleverna fick stå ut med många frågor om inspelningarna av de andra eleverna, men trots att de tröttnade på uppmärksamheten var det ingen av dem som antydde missnöje med själva filmandet. Hos de inspelade barnen märkte vi två tendenser gällande hur de reagerade på kameran: de använde den och mikrofonen för att visa upp sig, och de talade om den med sina kompisar.

Personalens reaktioner på vår närvaro varierade. En del tog så gott som ingen notis om oss, medan andra till en början uppfattade det som lite obekvämt med uppspelade elever och en kamera som ser då lärarna t.ex. skäller ut eleverna. Under den första dagens lopp talade vi med personalen om hur de upplevde situationen och kunde konstatera att den relativt snabbt normaliserades. Vissa

stälde frågor som tydde på att de inte kände sig välinformerade. Även om vi skickat infobrev och ordnat ett infotillfälle hade dessa möjligheter inte räckt till för dem som inte kunnat närvara vid infotillfället. Det skulle ha varit en fördel att ha träffat all inblandad personal på förhand, även om det är svårt att genomföra. Några lärare blev också intresserade av att veta mera om projektet och skulle antagligen gärna sett att vi haft tid att tala lite mer under dagen än vi kunde när vi var bundna till våra kameror.

### **Analys och urvalsprocess**

Det insamlade materialet från våren 2008 består av en skoldel på fyra skoldagar (ca 32h film per barn) och en hemmadel på fem-sex dagar med 12–16 h film per barn (se Hummelstedt, Sahlström, Forsman, Pörn & Slotte-Lüttge 2008 för en beskrivning av materialet). För att få en överblick av vad materialet innehåller och vilka sekvenser som med tanke på vårt syfte var av intresse för fortsatt analys, valde vi att sätta tid på en genomgång av hela materialet. Katalogiseringen av materialet gjordes i ett databasprogram. Varje klipp representeras av en post i registret. Där antecknades inspelande forskare, barn som finns med på klippet samt deras tillståndssituation, platserna det utspelas på, språk som talas, vilka sorters aktiviteter som sker i vilken mån (*tal om språk, läsande, skrivande, språkbyte, undervisande (i och utanför klassrum), tal om identitet, konflikt och lek*) samt beskrivning av händelserna i korthet.

Genom klippbeskrivningarna hittade vi alla situationer i materialet där ett av de fokuserade förskolebarnen kallat Sara undervisar engelska. Av transkripten sammanställdes en kronologi. Sedan sökte vi efter situationer inom engelskundervisandet som innehållsmässigt relaterar till varandra. I materialet finns det många situationer där Sara använder engelska. Hon gör det i leken, med sin pappa, i små kommentarer som ”*so what?*”, samt för att lära sin närmaste omgivning mera engelska. Vi har hittat ett antal situationer där vi i genomgången av materialet har fått ett intryck av att Sara och hennes kompis Hanna är uttryckligen orienterade emot att lära Hanna engelska. I den här texten kommer vi att diskutera enbart situationer där det förekommer användning av räkneord på engelska. De här tillfällena är tre till antalet. Det första tillfället där en lärandeorientering mot engelska räkneord förekommer är i förskolans hall, det andra är under en längre situation på skolgården senare samma dag, och den tredje

räkneordssituationen återfinns i skogen under nästa dags förmiddag. Utöver dessa räkneordstillfällen finns också ett flertal andra situationer där engelska är fokuserat, med andra innehåll.

I analysen presenteras inledningsvis de tre räkneordstillfällena översiktligt. Därefter diskuteras i anslutning till varje situation de särdrag som vi menar är en början på en karaktärisering av vissa situationer som "lärandesituationer" för deltagarna ur ett samtalsanalytiskt perspektiv: longitudinell orientering, epistemisk positionering, lärande-undervisningsorientering, samt interaktionsmönster för undervisning. Det bör understrykas att de presenterade analyserna inte gör anspråk på att vara uttömmande, utan görs i syfte att pröva möjligheten att studera lärande som en aktivitet inom en samtalsanalytisk grundförståelse.

## Resultat

I den första situationen (transkript 1) där en orientering emot räkneord på engelska förekommer sker som sagt i förskolans hall, när barnen är på väg ut. Precis före transkriptets början har det fokuserade förskolebarnet Saras kompis Hanna tagit fram en lapp som barnen skrivit själva. Dess innehåll är uppenbarligen något redan delvis bekant och pågående i hennes och bästisen Saras värld. Detta illustreras väl på rad 1, där det sätt på vilket Hanna introducerar lappen tydligt ramar in den som redan tidigare bekant.

### Transkript 1. *Anknytning till tidigare innehåll: engelskalappen i hallen*

- 01 Hanna: ja har här den hä engelskalappen  
 02 Hanna: ja kommer int ihåg va va tie å åtta  
 03 Sara: tie å åtta. (1.0) tie å åtta e eight och de e ten  
 04 Hanna: va e de då då (.) nie?  
 05 Sara: va  
 06 Hanna: va e nie då?  
 07 Sara: nine  
 08 Sara: men vi- ha du visa ti dina föräldrar  
 09 Hanna: nå  
 10 Sara: bra  
 11 Sara: hej hej du kan säga hej ja vet ja ha en bra idé du  
 12 kan säga att du till dina föräldrar att ti:tta du ha  
 13 skrivi de här första f-engelska  
 14 Hanna: jo jag lurar dom  
 15 Sara: jo du ska- ha du lura dom igår?  
 16 Hanna: nå ja måst ida ta hem den  
 17 Sara: jo men du måst säga att du ha skrivit dig själv de



I den här inledande situationen menar vi att Sara och Hanna genom sitt gemensamma agerande förhåller sig till den här situationen som en lärandesituation. Ett första sådant särdrag är orienteringen emot ”engelskalappen” som sedan tidigare bekant (rad 1), och dess innehåll som något man borde, men inte ”kommer ihåg” (rad 2). I situationen finns också en orientering emot inte bara tidigare utan också kommande användningar av engelska (rad 11–17). Utifrån detta kan man säga att deras agerande är explicit longitudinellt.

I situationen finns också flera exempel på topikaliserad epistemisk positionering, dvs. att deltagarna explicit förhåller sig till sina anspråk i förhållande till kunnande och vetande i och om räkneord på engelska (se t.ex. Karlsson 2006; Kärkkäinen 2006). Exempel på det här är *ja kommer int ihåg* på rad 2, samt diskussionen om Hanna har visat sin lapp till sina föräldrar, och att om hon inte gjort det så ska hon göra det under förevändning att hon själv skrivit lappen (rad 8–17). Genom detta gör Hanna och Sara frågan om kunnandet av engelska räkneord till något som är värt att veta, och förhålla sig till. Transkript 1 visar också på något som vi funnit i vad vi menar är lärandesituationer: en tydlig orientering emot att vilja lära sig, och en tydlig orientering mot att undervisa. Det här syns i rad 2–7, där Hanna och Sara förhåller sig till deras olika kunskaper som en grund för att lära och instruera.

I nästa situation fortsätter Sara och Hanna att förhålla sig till de engelska räkneorden som ett lärandeinnehåll. Situationen inleds med att Hanna ber Sara om att de ska titta ”på de dä engelska”. Formuleringen *kan vi nu titta på de dä engelska* (rad 1) syftar uppenbarligen på något de diskuterat tidigare och som Hanna nu skulle vilja genomföra. Sara och Hanna fortsätter på rad 10–32 nedan med att komma överens hur de kunde lägga upp sin undervisning och vilket innehållet ska vara. Hanna ber också om en blyertspenna av eftisledaren Emelin för att kunna skriva ner det de går igenom (rad 28–32). Sara och Hanna bestämmer sig för att använda ett papper där det redan står engelska ord.

Transkript 2. *Förhandling om ”lära sig” på gården.*

- 01 Hanna: kan vi nu titta på den dä engelsklappen?  
 02 (2.0)  
 03 Hanna: please  
 04 (1.5)  
 05 Hanna: kan vi (.) pleah(se)  
 06 Sara: va blir de om ja säger nå?  
 07 Hanna: ingenting  
 08 Sara: VA BLIR DE OM JA SÄGER NÄ?

- 09 Hanna: ingenting  
 10 Sara: ja sku villa lära dig ALLA snabbt så snabbt engelska  
 11 (1.0)  
 12 Sara: (vet du) fast du int låter mig å gö de  
 13 Hanna: du får lära mig engelskan  
 14 Sara: ända tills du går hem  
 15 (0.8)  
 16 Sara: lova?  
 17 Hanna: okej men bäst mesta in- mest- men om vi går allti in  
 18 då måst då måst du då måst du skriva ner på ett  
 19 papper engelska  
 20 Sara: jo me[-  
 21 Hanna: [men ja kommer int mera ihåg dom där enkla  
 22 sakerna så kom Emelin kom ut  
 23 (0.8)  
 24 Hanna: kan du lite lära mig någån nu?  
 25 Sara: ja men om du hämtar (din) krita (.) eller (.) om  
 26 du hämtar din blyertspenna eller nånting  
 27 (elev):( ) kan du int skriva den här låten [( )  
 28 Hanna: [EMELIN får  
 29 ja en bly- (.) Emelin  
 30 (pojke):mitä tossa [(lukee)? (ohrbt )  
 vad där [(står )?  
 31 Hanna: [Emelin (0.8) [sku vi få ut en  
 32 blyertspenna?

Saras kommentar om att hon skulle vilja lära Hanna *ALLA snabbt så snabbt engelska* men inte får (rad 10–12), och Hannas kommentar om att hon inte mera kommer ihåg *dom där enkla sakerna* (rad 21–22), visar att de vid något tidigare tillfälle tillsammans gått igenom enkla saker på engelska som skulle vara möjliga att minnas. På samma sätt som i transkript 1 finns även här alltså en orientering emot longitudinalitet, och en topikaliserings av epistemiska anspråk. Situationen innehåller också tydligt en strävan från Saras sida att undervisa Hanna i engelska (*lära dig*, rad 10), och en strävan från Hannas sida att bli undervisad (*lära mig*, rad 13). Saras och Hannas förhandling om huruvida man ska ägna sig åt att ”lära sig” engelska eller inte visar också att själva verksamheten är så pass bekant och för givet tagen att den är möjlig att förhandla om, dvs. ”lära sig” är en aktivitet som inte i första hand är en analytisk abstraktion, utan något deltagare gör.

I aktiviteten bestämmer sig Sara och Hanna för att använda ett papper där det redan står engelska ord. Det är oklart om de förut använt sig av metoden att själva skriva ner, eftersom orden på pappret kan vara skrivna av någon annan. Innan de sätter igång med att skriva ner nya ord läser de vad som står på pappret och positionerar på så sätt vad de redan kan och varifrån de kan fortsätta undervisandet (rad 37–58):

Transkript 3. *Användning av interaktionsmönster för undervisning.*

37 Hanna: ja bakom (.) va står här (.) one?  
 38 Sara: one  
 39 Sara: t[wo  
 40 Hanna: [two  
 41 Sara: t[hree  
 42 Hanna: [three  
 43 Sara: f[our  
 44 Hanna: [four  
 45 Sara: f[ive  
 46 Hanna: [five\*  
 47 Sara: s[ix  
 48 Hanna: [six  
 49 Sara: s[even  
 50 Hanna: [seven  
 51 Sara: e[ight  
 52 Hanna: [eight  
 53 Sara: n[ine  
 54 Hanna: [nine  
 55 Sara: [ten  
 56 Hanna: [(ten)  
 57 Sara: hej he- e (0.5) hi hej  
 58 (1.0)

I transkript 3 ovan läser Sara och Hanna först högt räkneorden ett till tio som står på pappret. Båda gångerna är det Hanna som frågar vad där står, Sara som räknar upp det och Hanna som härmar henne. Det är ändå Hanna som inleder räknandet då hon frågar *va står här (.) one?* (rad 37) och kontrollerar om hon läst rätt. När Sara bekräftar det genom att svara *one* (rad 38) fortsätter hon genast med att säga *two* (rad 39). Hanna börjar säga *two* innan Sara sagt det färdigt (rad 40), och så fortsätter uppräknningen vid varje siffra ända till tio (rad 41–56). I det sätt på vilket uppläsningen genomförs använder sig Sara och Hanna av ett interaktionsmönster för undervisning (se Sahlström 2008 för en aktuell översikt), där den minimala fördröjningen i Hannas läsning kan ses som en variant av de undervisningsmönster där en lärare eller instruktör läser före, och elever följer efter (se också transkript 5 nedan).

Efter genomläsningen går Sara och Hanna och sätter sig vid ett utebord. Under ett tiotal minuter diskuterar de tillsammans vilka ord de kan på engelska. Det går trögt i början eftersom vissa ord Hanna frågar efter är sådana Sara inte förstår på svenska, och andra förstår hon men kan inte översätta till engelska. De lyckas ändå översätta en del ord, Sara hjälper Hanna att skriva ner de ord de gått igenom och Hanna ritar också för att minnas. Aktiviteten avbryts tillfälligt då

ytterligare en flicka, Reetta, kommer och sätter sig med dem och skriver egna ord i ett häfte. Sara och Hanna talar kort med henne mellan varven, men prioriterar hela tiden att hålla sig till sin aktivitet kring engelska.

Trots att diskussionen med Reetta inblandad emellanåt handlar om andra personer, namn och bokstäver kommer Sara och Hanna kontinuerligt tillbaka till engelskundervisningen de hållit på med. De avslutar efter 10 minuter och läser i transkript 4 nedan igenom räkneorden en sista gång innan de går och gungar. Det är Hanna som ber att de ska repetera och återigen hon som upprepar dem efter Sara. Hanna kommer med försenat på *three* men är inte långt efter Sara ända fram till *seven* där hon skyndar sig att säga *e-* i *eight* före Sara. Hanna är ändå inte tillräckligt säker på hur det heter för att säga det före Sara, så hon väntar och lyssnar och hakar sedan på igen vid *nine*. När Sara fortsätter med de svenska orden läser Hanna med parallellt från *tre*. Transkript 4 visar alltså på skillnaden mellan att räkna eller läsa upp något på ett främmande språk eller på sitt modersmål. Hanna använder Sara för varje engelskt ord hon ska läsa upp, men klarar ändå inte alla tio räkneorden (rad 92–93). På svenska behöver hon inte göra detta eftersom hon redan kan orden, och kan därför läsa med Sara så fort hon hinner märka att Sara gått över till svenska (rad 94–95).

Transkript 4. *Återaktualisera räkande.*

- 91 Hanna: kan du läsa en gång till?  
 92 Sara: >one two th[ree four five six seven (.) eight nine ten<  
 93 Hanna: >[three four five six seven e- nine ten<  
 94 Sara: ett två [tre fura fem sex sju åtta nie tie  
 95 Hanna: [tre fyra fem sex sju åtta nie tie  
 96 Hanna: ja för den här hit

Också i transkript 4 finns några av de särdrag vi menar är utmärkande för lärandeinteraktion: longitudinell orientering (*kan du läsa en gång till*, rad 91), och användande av interaktionsmönster för undervisning (rad 92–95). De orienterar sig mot lärandet av engelska som en aktivitet, och situationen handlar om att upprepa för att lära sig de engelska räkneorden.

Nästa dag, fredag förmiddag leker Sara och Hanna Harry Potter i skogen. Sara tar initiativ till att fortsätta engelskalärandet då hon plötsligt frågar om Hanna har med sitt engelskapapper. Utan desto mera diskussion står det klart att de ska repetera vad där står (rad 1–19), något de gör på olika sätt under hela

transkriptet, med förhandlingar om vad och hur räknandet ska göras, och med olika försök att åstadkomma den önskade listan från ett till tio på engelska.

Transkript 5. *Sifferpapper i skogen.*

01 Sara: har du blyertspenna me?  
 02 Hanna: (nä)  
 03 Sara: har du din engelskapapper?  
 04 Hanna: ja  
 05 (2.4)  
 06 Sara: du kan räkna nu  
 07 (0.5)  
 08 Sara: du kan nu räkn- försöka nu räkna utan de  
 09 (0.2)  
 10 Sara: du kan läsa  
 11 Hanna: nej du får läsa fö ja säger efter okej (.)  
 12 sådär som (0.7) som (.) Marina sa (0.2) ( ohr[bt)  
 13 Sara: [alltså  
 14 de där ga- när gatan gick sönder  
 15 Hanna: ((tar fram pappret)) ja så kan du nu gör de här att  
 16 vi räknar också samma sak  
 17 Sara: °(okah)°  
 18 (2.8)  
 19 Sara: ja måst först gör den här ti att dofta brinn  
 20 ((hackar en sten))  
 21 Hanna: ja för de där va va de blir (nu säg)  
 22 Sara: one  
 23 Hanna: one  
 24 Sara: two  
 25 Hanna: two  
 26 Sara: vänta du måst säga efter mig ja säger se- (.)  
 27 one  
 28 Hanna: t[wo )  
 29 Sara: [tw-) three f-  
 30 Sara: eiku du ska va tyst (.) >one two three four five  
 31 six seven eight nine ten okej din tur<  
 32 Hanna: nununu säger vi tisammans  
 33 Sara: nä du får försöka  
 34 Hanna: nä (0.2) ja kan b[a lite )  
 35 Sara: [försöka)  
 36 Hanna: one two  
 37 (0.5)  
 38 Hanna: three  
 39 (0.6)  
 40 Hanna: four  
 41 (0.7)  
 42 Hanna: five längre kan ja int  
 43 Sara: o[kej  
 44 Hanna: [°s-° seven  
 45 Sara: si- okej okej du kan [ba de)  
 46 Hanna: [iti)  
 47 Hanna: ja kan [ba- )

- 48 Sara: [okej) såg one two three four five six seven  
 49 Sara: eight nine te[n]  
 50 Hanna: [e)ight eight nite  
 51 (1.0)  
 52 Hanna: va kommer sen?  
 53 Sara: >ja kan ja kan ja kan< säga  
 54 (0.4)  
 55 Sara: one du får börja också  
 56 Hanna: one  
 57 Sara: two three f[our five six seven eight ni(ght) ten)  
 58 Hanna: [our five six seven  
 59 (2.0)  
 60 Sara: ((nyser))  
 61 Reetta:räknar ni en gång till tjugo?  
 62 (2.7)  
 63 Hanna: nå ti tie

I transkript 5 kan man, menar vi, tydligt se hur deltagarna använder sig av orientering emot longitudinalitet, epistemisk topikaliserings, lärande-undervisningsorientering och interaktionsmönster för undervisning för att göra situationen till något som inte enbart handlar om att återaktualisera ett tidigare bekant innehåll, utan att göra det på ett sådant sätt att aktiviteten blir en lärande-förändringsaktivitet.

**Longitudinalitet.** I de fyra första turerna ovan är det uppenbart att omnämmandet av blyertspenna i förhållande till ”engelskapappret” är något som görs i förhållande till de tidigare diskuterade situationerna.

Utdrag 1, transkript 5.

- 01 Sara: har du blyertspenna me?  
 02 Hanna: nå  
 03 Sara: har du din engelskapapper?  
 04 Hanna: ja

Som bland annat Charles Goodwin understrukt i många texter (t.ex. 2000) så är Saras och Hannas gemensamma genomförande av denna aktivitet konstituerat inte enbart av tal, utan av förkroppsligade semiotiska resurser, och deras integrerade användning. Blyertspennan och engelskapappret är inte omnämnda och orienterade emot i första hand som referenter, utan som bärare av möjliga aktiviteter, i vilka det finns (framför allt med avseende på pappret) ett materialiserat gemensamt minne av tidigare aktiviteter (dvs. gårdagens räkneordsskrivande).

**Epistemisk topikaliseri**ng. I transkript 5 finns också en explicit orientering emot att kunna och minnas, och de förväntningar Sara och Hanna har på detta. Enligt Sara borde Hanna minnas siffrorna från föregående dag (utdrag 2, rad 6–10). Hanna går inte med på detta, och vill att Sara läser före.

Utdrag 2, transkript 5.

06 Sara: du kan räkna nu  
 07 (0.5)  
 08 Sara: du kan nu räkn- försöka nu räkna utan de  
 09 (0.2)  
 10 Sara: du kan läsa  
 11 Hanna: nej du får läsa fö ja säger efter okej (.)

Senare i situationen, efter en förhandling om hur aktiviteten ska genomföras, återkommer Sara och Hanna till sina epistemiska anspråk med avseende på engelska räkneord. De mest uppenbara i utdrag 3 är *du får försöka* (rad 33, 35), *nä ja kan ba lite* (rad 34), *five längre kan ja int* (rad 42), *si- okej okej du kan ba de* (rad 45), *ja kan ba-* (rad 47) och *ja kan ja kan ja kan säga* (rad 53).

Utdrag 3, transkript 5.

32 Hanna: nununu säger vi tisammans  
 33 Sara: nä du får försöka  
 34 Hanna: nä (0.2) ja kan b[a lite )  
 35 Sara: [försöka)  
 36 Hanna: one two  
 37 (0.5)  
 38 Hanna: three  
 39 (0.6)  
 40 Hanna: four  
 41 (0.7)  
 42 Hanna: five längre kan ja int  
 43 Sara: o[kej  
 44 Hanna: [°s-° seven  
 45 Sara: si- okej okej du kan [ba de)  
 46 Hanna: [iti)  
 47 Hanna: ja kan [ba- )  
 48 Sara: [okej) säg one two three four five six seven  
 49 Sara: eight nine te[n)  
 50 Hanna: [e)ight eight nite  
 51 (1.0)  
 52 Hanna: va kommer sen?  
 53 Sara: >ja kan ja kan ja kan< säga  
 54 (0.4)  
 55 Sara: one du får börja också  
 56 Hanna: one

- 57 Sara: two three f[our five six seven eight ni(ght) ten)  
 58 Hanna: [our five six seven

I utdrag 3 kan man, menar vi, tydligt se hur epistemiska anspråk står i förgrunden, och hur deltagarna gör ett aktivt arbete i att etablera, upprätthålla och förändra sina epistemiska anspråk på att kunna räkneord på engelska. Sara uppmanar Hanna att *försöka* på rad 33 och 35, Hanna hävdar att hon *kan bara lite* på rad 34, Hanna säger att hon inte kan längre än *five* (rad 42), vilket omtalas av Sara som att Hanna *kan bara de* på rad 45. I båda utdragen är det också uppenbart att kunnandet om räkneord inte är en fråga om abstrakta mentala representationer, utan om att kunna delta i interaktion där det finns förväntningar om att ”kunna” inte bara genom att hävda kunnande, utan genom färdigheten att kunna lista de engelska räkneorden från ett till tio, i rätt ordning.

**Lärande-undervisningsorientering.** På samma sätt som i de tidigare situationerna finns en orientering emot aktiviteten lära-undervisa. I utdrag 4–7 nedan visas några exempel på detta. I utdrag 4 uppmanar Sara Hanna att ”försöka” räkna, något som Hanna bemöter med att hon ännu inte kan, men kan läsa efter. Här är Sara och Hanna orienterade emot att Sara kan mer och ska instruera, medan Hanna är den som ska undervisas och lära sig. Detta är också fallet i utdrag 5, där Hanna frågar efter fortsättningen på listan, i 6 och 7 där flickorna diskuterar hur aktiviteten ska genomföras, och i 8 där Hanna frågar efter vad som kommer sen.

Utdrag 4, transkript 5.

- 08 Sara: du kan nu räkn- försöka nu räkna utan de  
 09 (0.2)  
 10 Sara: du kan läsa  
 11 Hanna: nej du får läsa fö ja säger efter okej (.)  
 12 sådär som

Utdrag 5, transkript 5.

- 21 Hanna: ja för de där va va de blir (nu säg)

Utdrag 6, transkript 5.

- 26 Sara: vänta du måst säga efter mig ja säger se- (.)



Utdrag 7, transkript 5.

- 33 Sara: nä du får försöka  
 34 Hanna: nä (0.2) ja kan b[a lite )  
 35 Sara: [försöka)

Utdrag 8, transkript 5.

- 52 Hanna: va kommer sen?

Även om det i utdrag 4–8 inte handlar om att deltagarna explicit säger ord som ”lära” (som i transkript 2) så menar vi att det sätt på vilket aktiviteten görs är rimligt att betrakta som ett exempel på en orientering emot lärande och undervisning.

**Interaktionsmönster för undervisning.** Den orientering emot situationen som handlar om lärande och förändring syns också i det sätt på vilket deltagarna använder sig av, och förhandlar om användandet av, specifika interaktionsmönster för undervisning. Det finns en mångfald exempel på detta, till exempel uppmaningarna i utdrag 4 och 7. Mest uppenbart är ändå detta särdrag för situationen i förhandlingen om på vilket sätt listan ska läsas. Det visar sig här att en till synes självklar aktivitet är komplex och svår att genomföra, och den långa och komplexa förhandlingen på vilket sätt listan ska läsas exemplifierar detta. Hanna vill att Sara säger först och hon efter. Hon jämför systemet hon vill använda med en sång där man härmar den som sjunger först (rad 11–14), vilket framkommer då Sara genast vet vad hon menar och svarar: *alltså de där ga- när gatan gick sönder* (rad 13–14). Hanna bekräftar att Sara förstått rätt och frågar om de kan använda samma sätt då de övar räkneorden (rad 15–16). Sara börjar sedan räkna och vill att Hanna ska säga efter. Hanna säger räkneordet direkt efter att Sara sagt det, medan Sara förefaller orienterad emot att hon först själv säger alla tio och Hanna sedan tar över. Sara börjar med *vänta du måste säga efter mig ja säger se-* (rad 26), men förtydligar sedan med *eiku du ska va tyst* (rad 30) och *okej din tur* (rad 31) som utan tvekan visar hur hon tänkt talordningen. När Sara och Hanna räknade till tio dagen innan (transkript 1) försökte Hanna säga med samtidigt som Sara. Nu vill Sara att hon ska säga själv, men Hanna tycker fortfarande inte att hon kan räkna längre än till fem. När Sara insisterar försöker Hanna räkna själv, och klarar det ändå till fem, samt en tvekande början på *six* och ett lågmält *seven*. Sara försöker visa fortsättningen och Hanna upprepar *eight eight nite (1.0) va kommer sen?* (rad 50–

52). Sara hävdar att hon själv kan säga, *ja kan ja kan ja kan < säga* (rad 53), men ger sedan lov åt Hanna att de kan räkna samtidigt. Då hänger Hanna med från fyra till sju, men lyssnar igen tyst på slutet (rad 57–58).

## Diskussion

Med avseende på projektets intressen har den här tidiga studien mest handlat om att glänta på dörren till vad som förefaller vara en skattkammare för den slags forskning vi är intresserade av: kunskap om hur flerspråkiga barns lärande och identitet görs i interaktion, i och utanför skolan. Två saker är värda att lyftas fram särskilt här: aktiviteternas lärandekaraktär, och den stora mängden undervisning mellan barnen. I analysen ovan har vi försökt visa att de studerade situationerna är longitudinellt etablerade, inte bara som ett utfall av en analytisk konstruktion, utan för barnen, där och då, i de levda situationer vi studerat. Med hjälp av de data vi har är det inte särskilt komplicerat att kunna visa på situationsöverskridande relevans. Resultaten visar att ett urval av sammanhängande innehåll behövs som utgångspunkt då syftet är att studera flerspråkiga barns lärande och identitet, eftersom undervisning och lärande i barns vardag förefaller vara explicit progressivt orienterat, framför allt förstås med avseende på hur det som görs förhåller sig till det som gjorts tidigare, men också i förhållande till kommande, förväntade situationer.

Vi menar också att den här orienteringen emot ett longitudinellt etablerat innehåll är en av de aspekter som gör att de studerade situationerna kan beskrivas som lärande-situationer, återigen inte bara analytiskt, utan för deltagarna, där och då. Men det är också så att detta inte räcker till. I analyserna ovan har vi inlett en beskrivning av resurser som används av deltagare för att konstruera en aktivitet som ”lärande”. Utöver longitudinell orientering har vi kunnat visa att topikalisering av epistemisk positionering, uttryckt intresse för att lära och undervisa, och användning av interaktionsmönster för undervisning förefaller vara kännetecken för lärandesituationer. Det är långt ifrån en fullständig lista, och det är sannolikt att centrala aspekter saknas. Men det som förefaller oss uppenbart är att det är möjligt att hitta sätt att beskriva lärande som en aktivitet, med sådana metoder som ryms inom samtalsanalysens förväntningar på uppvisad deltagarorientering, samt situationell och sekventiell relevans. Detta är i det här skedet mer intressant än själva den lista som vi tagit fram, och öppnar för fortsatt utveckling.

Med avseende på undervisning är det helt uppenbart att det inte är en aktivitet som är förbehållen klassrummets organiserade undervisningssituationer. Med den avgränsning vi arbetat med här, sammanhängande innehåll inom vad vi kategoriserat som undervisning i engelska, finns ett stort antal undervisningssituationer. Om man ser på förskolebarnens vardag förekommer det mest undervisning barn emellan. Undervisning barn–vuxen förekommer, men inte på långt när lika ofta. Vårt material visar också att språkrelaterad undervisning även kan ske från barn till vuxen i de fall barnet kan något de vuxna inte kan på det aktuella språket. Undervisningen sker på alla tänkbara ställen där det uppstår tid för muntlig interaktion; i kön på väg till eller från matsalen, i matsalen, i tamburen, vid utebordet, i skogen, under pyssel- och spelstunder, i sandlådan, i klätterställningen, i bilen på väg till skolan, vid middagsbordet – det vill säga överallt.

Undervisningen är ofta uppenbart rätt- och felorienterad, med vad som kan kallas traditionella undervisningsmetoder, där läraren säger först och eleverna upprepar, och där det finns tydliga epistemiska auktoritetsskillnader. Vid en första anblick (det är sannolikt att närmare analyser gör att det framkommer skillnader, och att den här bilden kommer att bli mer komplex) påminner detta om hur traditionell språkundervisning genomförs, och metoderna de väljer att använda skulle av samtida språkdidaktiker kunna kritiseras som formalistiskt präntande. Samtidigt är undervisningen individualiserad precis enligt den undervisade Hannas behov, med en tydlig förväntan om kommunikativ progression, från ord till användning. Det är sannolikt att sådana här situationer också förekommer i betydande omfattning utanför det av oss inspelade materialet, och att de situationerna är av betydelse för barnens språkliga lärande.

## Referenser

- Björk-Willén, Polly (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola.* (Linköping Studies in Art and Science 376.) Linköping: Linköping University.
- Cekaite, Asta (2006). *Getting started. Children's Participation and Language Learning in an L2 Classroom.* (Linköping Studies in Art and Science 350.) Linköping: Linköping University.
- Emanuelsson, Jonas & Sahlström, Fritjof (2008). The price of participation. Teacher Control versus Student Participation in Classroom Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (2), 205–223.
- Goodwin, Charles (2000). Action and Embodiment within Situated Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Goodwin, Charles (2006). Human Sociality as Mutual Orientation in a Rich Interactive

- Environment: Multimodal Utterances and Pointing in Aphasia. I: Enfield, N.J. & Levinson, S.C. (red.), *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Oxford, New York: Berg Publishers. S. 97–125.
- Hellermann, John (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hellermann, John (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (2), 113–132.
- Hummelstedt, Ida, Sahlström, Fritjof, Forsman, Liselott, Pörn, Michaela & Slotte-Lüttge, Anna (2008). Databasinsamling och inledande datahantering, FLIS-projektet våren 2008. *FLIS-rapport 1:2008*. Hämtad 3.6.2009: <<http://www.abo.fi/pf/flis>>.
- Karlsson, Susanna (2006). *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 5.
- Kärkkäinen, Elise (2006). Stance Taking in Conversation: From Subjectivity to Inter-subjectivity. *Text & Talk*, 26(6), 699–731.
- Lave, Jean (1993). The Practice of Learning. I: Chaiklin, S. & Lave, J. (red.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 3–32.
- Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6, Örebro.
- Martin, Cathrin (2004). *From other to self. On Learning as Interactional Change*. (Acta Universitatis Upsaliensis No 107). Uppsala.
- Martin, Cathrin (2009). The relevance of situational context in studying learning as changing Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (2), 133–149.
- Melander, Helen (2009). Trajectories of learning. Embodied interaction in change. (Uppsala Studies in Education 124.) Acta Universitatis Upsaliensis.
- Melander, Helen & Sahlström, Fritjof (2008). In Tow of The Blue Whale. Learning as Interactional Changes in Topical Orientation. *Journal of Pragmatics*, 41 (8), 151–166.
- Melander, Helen & Sahlström, Fritjof (2009). Learning to Fly – The Progressive Development of Situation Awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 151–168.
- Melander, Helen & Sahlström, Fritjof (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Piirainen-Marsh, Arja & Tainio, Liisa (2009). Collaborative game-play as a site for participation and situated learning of a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (2), 167–183.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sahlström, Fritjof (1999). *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. (Acta Universitatis Upsaliensis No 85.) Uppsala.
- Sahlström, Fritjof (2002). The Interactional Organization of Hand Raising in Classroom Interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 47–55.
- Sahlström, Fritjof (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande. Några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen*. (Vetenskapsrådets rapportserie nr 9:2008.) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slotte-Lüttge, Anna (2005). "Ja vet int va de heter på svenska." *Interaktion mellan tvåspråkiga elever och*

- deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Slotte-Lüttge, Anna, Pörn, Michaela & Sahlström, Fritjof (accepterad). Learning how to be a tähti: A case study of language development in everyday situations of a seven-year-old multilingual Finnish child. *International Journal of Bilingualism*.
- Vehviläinen, Sanna (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (2), 185–201.
- Wootton, Anthony (1997). *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.