

# Eleven tar plats: språk, turtagning och multimodalitet i klassrummet

FREDRIK LUNDSTRÖM

Den här studien fokuserar klassrumsinteraktion på ett yrkesprogram. Å ena sidan kommer den att visa ett pluralistiskt och dynamiskt samtal i klassrummet. I detta utförs många olika aktiviteter – ibland parallellt, ibland i konkurrens med varandra. Å andra sidan orienterar sig deltagarna mot ett gemensamt övergripande helt. Detta byggs upp av deltagarstrukturer, traditionella mönster och etablerade kompromisser som får det hela att anta en yttre form av gemensam aktivitet. Studien kommer särskilt att titta på hur språket utöver sin medierande funktion kan tillhandahålla resurser för deltagarna att forma och påverka den eller de aktiviteter de är inbegripna i.

Klassrummets interaktion har beskrivits som en speciell institutionell diskurs med en egen agenda<sup>1</sup> av Arminen (2005, kap 5). Pedagogiska och ideologiska paradigmskiften och reformer i skolan till trots har dessa interaktiva mönster kunnat fortleva i sekler. Dessa mönster har alltså påvisats både diakront och synkront – på lokal mikronivå i klassrummets samtal. Ett sådant mönster utgörs bland andra aktiviteten 'föreläsning' (jfr Sahlström 1999). Tidigt identifierade Philips (1972) grundläggande deltagarstrukturer i klassrummet och visade hur tal regleras i relation till dessa. Den konstellation som råder under aktiviteten 'föreläsning' utgörs av parterna 'helklass-lärare'. I Philips studie visas att tillträde till samtalsgolvet i denna deltagarstruktur oftast sker genom att läraren väljer nästa talare. Bilden av ett klassrum med en klart definierad deltagarstruktur där endast ett samtal förs i taget, med läraren som huvudaktör, bör emellertid nyanseras (jfr Sahlström 1999). Detta framgår av studier som har visat att lärare uppfattar det som att elever pratar för mycket under lektioner (Garpelin,

---

<sup>1</sup> Denna kännetecknas av en 'depersonifierad målrationaltet', en orientering mot ett neutralt och objektivt förhållningssätt till kunskap (Arminen 2005, kap 5).

Lindblad & Sahlström 1995, Lindblad & Sahlström 1998).<sup>2</sup> Flera tidigare studier av klassrumsinteraktion med fokus på elevers handlingar har dessutom beskrivit klassrummet som en arena där ett antal parallella diskurser förekommer. Eleverna är då verbalt aktiva både inom och utanför den officiella agendan (Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993, Bloome & Theodorou 1988, Garnica 1981, Granström 1987 och Philips 1993). Jones och Thornborrow (2004) har här vidare visat att samtalsituationerna kan vara föränderliga och av olika slag i skolan där samtalsgolvet är olika organiserat beroende på vilken aktivitet som genomförs. Organisationen kan då variera efter ett spektrum som spänner från situationer där deltagarna orienterar sig mot principen om en talare i taget under reglerade aktiviteter (t ex när läraren tar närvaro) till situationer med ett kollaborativt samtalsgolv som är potentiellt öppet för flera samtidiga talare (t ex när flera elever utan lärarens överinseende på egen hand löser gruppuppgifter). Författarna visar också att olika samtalsnivåer framträder även under de reglerade aktiviteterna. Det finns då ett legitimt golv där verksamhetens huvudsakliga projekt genomförs, men också ett illegitimt golv som attraherar censur. Om det illegitima samtalet stör för mycket kan det kategoriseras som prat och sanktioneras med tillsägelser av läraren. Detsamma gäller ett tredje, tillåtet men inte officiellt ratificerat golv, där eleverna kan viska till varandra – så länge de inte stör det officiella projektet genom att splittra klassens uppmärksamhet eller gör det svårt för andra att höra. Å ena sidan har alltså deltagarstrukturer och en talarfördelning i klassrummets interaktion beskrivits utifrån en relativt ordnad situation, å andra sidan har det visats att denna ordning inte är gällande, eller kanske inte låter sig beskrivas så enkelt.

Forskning kring deltagarstrukturer och flerpartssamtal (i och utanför klassrum) har berörts av flera forskare inom olika traditioner (ex Egbert 1993, Goffman 1981, Goodwin & Goodwin 1992a, Goodwin 1986, Lerner 1993, 1995, Levinson 1988, Ochs 1988). Språkligt orienterad litteratur kring parallella, interrelaterade samtal visar vidare att dessa rymmer stor komplexitet och understryker i gemen vikten av vidare studier i ämnet (Egbert 1993, Ochs 1988, Parker 1984). Studiet av klassrumssamtal måste dessutom beakta den institutionella miljö de utspelar sig i och hur dess organisation ser ut (Drew & Heritage 1992).

---

<sup>2</sup> Enligt McHoul (1978) föranleds detta av själva samtalens konstitution. Formell turtagning och lärarens privilegierade tillträde till samtalsgolvet föranleder hanteringen av elevernas delade uppmärksamhet som ett praktiskt problem.

Flera studier som fokuserat på tillträde till det gemensamma talutrymmet och turtagning har vidare genererat insikter kring klassrumsinteraktionens förutsättningar. Olika typer av talarselektion (handuppräckning, lärare väljer, självvald) under "plenarsamtal" i klassrummet har till exempel studerats av Sahlström (1999) som har konstaterat att dessa ger olika möjligheter för deltagande. En deltagares vunna tillträde till det gemensamma talutrymmet minskar möjligheterna för andra konkurrerande deltagare att komma till tals. Härvid uppstår ett ekonomiskt system kring distributionen av det gemensamma talutrymmet i klassrummet. Grundläggande för att detta system fungerar som det gör är att samtalsdeltagarna kan förutsäga att en kommande möjlig turbytesplats (TBP) framträder i samtalsströmmen i en annan talares pågående yttrande. Utifrån detta kan strategier utformas och ansatser göras för att fördela, behålla eller komma in i plenarsamtalets talutrymme. En orientering mot det språkliga flödet är alltså centralt för elevers möjlighet till deltagande.<sup>3</sup>

Sahlström talade om möjliga turbytesplatser som avgörande för deltagarnas tillträde till det gemensamma talutrymmet. Att de olika rollerna i klassrummets deltagarstruktur ger olika möjligheter för vilka strategier som kan tillämpas för att påverka interaktionen kan vidare ses i Liljestrands studie (2002) som har undersökt lärarledda diskussioner i helklass på bl a yrkesprogrammet HP (Handelsprogrammet). Studien visar att läraren befinner sig i ett spänningsförhållande mellan uppdraget att driva diskussioner i en viss riktning, till exempel i enlighet med skolans officiella värdegrund (enligt läroplaner) samtidigt som elevernas synpunkter ska komma fram i en dialog med dessa. Lärare kan då formulera till synes öppna eller autentiska frågor, som ändå i viss mån blir styrande. Elever å sin sida beskrivs konstruera allianser under diskussionerna där de ger stöd för varandras positioner. En viktig resurs häri blir att utnyttja det system för fördelning av ordet som råder i samtal. Grundläggande för detta är principen om 'en talare i taget'. Då flera talare börjar tala samtidigt (överlappande) görs till exempel arbete för att rätta till situationen i enlighet med denna princip (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, men se Jones & Thornborrow 2004 ovan). Något som är av särskilt intresse här är att Liljestrands studie visar att deltagarna har olika tillträde till talutrymmet i klassrummet och att särskilda resurser nyttjas som finns tillgängliga

---

<sup>3</sup> Mortensen (2009, u u) har närmare studerat hur modaliteter som kroppshållning, blickar och gester inverkar på talarselektion i klassrum.

för respektive deltagares position; som elev eller lärare. Lindström (u u) har vidare studerat elevers talinitiativ på liknande grunder, och visat att eleverna för att få tillträde till det gemensamma samtalsutrymmet kan parasitera på turtagningsregler som annars råder i vardagliga samtal. På så vis kan de från sin position föra fram åsikter som inte sanktioneras av läraren.

Liljestrands och Lindströms studier visar på spänningar som kan föreligga i klassrummets interaktion och hur de yttrar sig – mellan det formella uppdraget en lärare förväntas utföra och den interaktionella verklighet läraren möter i klassrummet, som en del i form av konkurrerande initiativ, gjorda av elever. Olika deltagarroller för också med sig olika möjligheter och därtill besläktade strategier kring turtagningen för att få tillträde till det gemensamma samtalsutrymmet i klassrumsinteraktionen.

I det följande kommer en typ av elevers talinitiativ att studeras vilka kommer att kallas för *utspel*. Dessa utspel görs under en inledningsvis föreläsande aktivitet som utifrån Jones och Thornborrows (2004) kategorier kan beskrivas som det legitima samtal som förs mellan läraren och eleverna under en aktivitet som är relativt hårt reglerad (där samtalsgolvet övervägande är organiserat kring principen om en talare i taget). Deltagarna själva refererade till denna typ av aktivitet som en *genomgång*, varför denna term kommer att användas framöver. Studiet av dessa utspel visar deltagarstrukturer i klassrummets interaktion som dynamiska företeelser, då utspelen manifesterar att strukturer och talarpositioner står i förändring. De utgör också utkristalliserade delar av samtalet där läraren respektive eleverna orienterar sig mot olika aktiviteter som drar åt skilda håll i konkurrens gentemot varandra. Språkandet blir här det medel med vilket deltagarna hanterar dessa situationer.

## Metod och material

De fall som presenteras i denna artikel är hämtade ur videoinspelningar av elever och lärare under teorilektioner på ett yrkesprogram och ingår som en del i ett större material. Detta består av videoinspelningar och fältanteckningar, där sam-

ma lärare – som undervisar i karaktärsämnen<sup>4</sup> – och de elever han arbetar med har följts under fem veckors tid. Praktiska undervisningsmoment i, men också utanför skolområdet har bland annat då också dokumenterats, liksom rastsamtal och samtal mellan elever utan lärarens närvaro<sup>5</sup>. Insamlingen av materialet har gjorts enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, och som ett led i detta har namn på personer och platser i excerpten nedan ändrats.

I studien utgör vardagen i ett ämne (ett karaktärsämne) och en skolmiljö (ett yrkesprogram) en arena för de samtal som analyseras, kring vilken vidare forskning med fördel kan fördjupas. Frågor kring social stratifiering och politik och ideologi i relation till yrkesprogram har genererat en del forskning och debatt (t ex Broady & Börjesson 2006, Eriksson 2002 och Lundahl 1993, 2008). Tidigare forskning av klassrumsinteraktion där yrkesprogram berörs har också till övervägande del fokuserat kring svenskämnet med tonvikt på litteratursamtal och litteraturreception (t ex Hultin 2006 och Wirdenäs 2002).

Ett skifte i fokus mot ett mer deltagarorienterat vardagsstudium av klassrummet efterlystes av Nuthall (1997) i slutet av nittiotalet. Flera studier har sedan dess gjorts i Sverige med denna ansats, där flerpartssamtal i skolmiljö studeras (t ex Cromdahl 2000, Eriksson 2002, Evaldsson 2002, Liljestränd 2002, Lindblad & Sahlström 2001, Sahlström 1999 och Tholander 2005). Denna studie kan ses fortsätta på denna väg då den antar ett praxisnära, empiriskt grundat och deltagarorienterat perspektiv av den interaktion som sker i klassrummet. En grundläggande ansats är att genom särskild uppmärksamhet mot studiet av mikrostrukturer i samtalen fördjupa förståelsen av språkliga och sociala förhållanden och fenomen. För en närmare presentation och beskrivning av samtalsanalytisk (CA) metod i samband med studiet av klassrumsinteraktion se Lindström (u u) eller Tholander (2005).

Det inspelade materialet är transkriberat i exemplen nedan enligt konventioner som utvecklats av Sacks, Schegloff och Jefferson (1974, se bilaga 1 för en transkriptionsnyckel). Var de bilder som visas i samband med transkriptionerna är tagna i förhållande till talet återges med korresponderande siffra i en ruta (ex. 1a). L står för läraren i exemplen, alla andra namn står för elevers (fiktiva)

---

<sup>4</sup> Det vill säga kurser som hänger ihop med ett gymnasieprogramms speciella profil. I föreliggande fall står ett el-program i fokus varför därtill hörande ämnen som ellära, elektronik och styrteknik m m utgör karaktärsämnen.

<sup>5</sup> Detta material samlades in som en del av författarens avhandlingsprojekt.

namn. I de fall då talaren markeras med frågetecknen (?) råder osäkerhet kring vilken talare som yttrar sig och flera samtidiga urskiljbara talare markeras med särskiljningstecken (/).

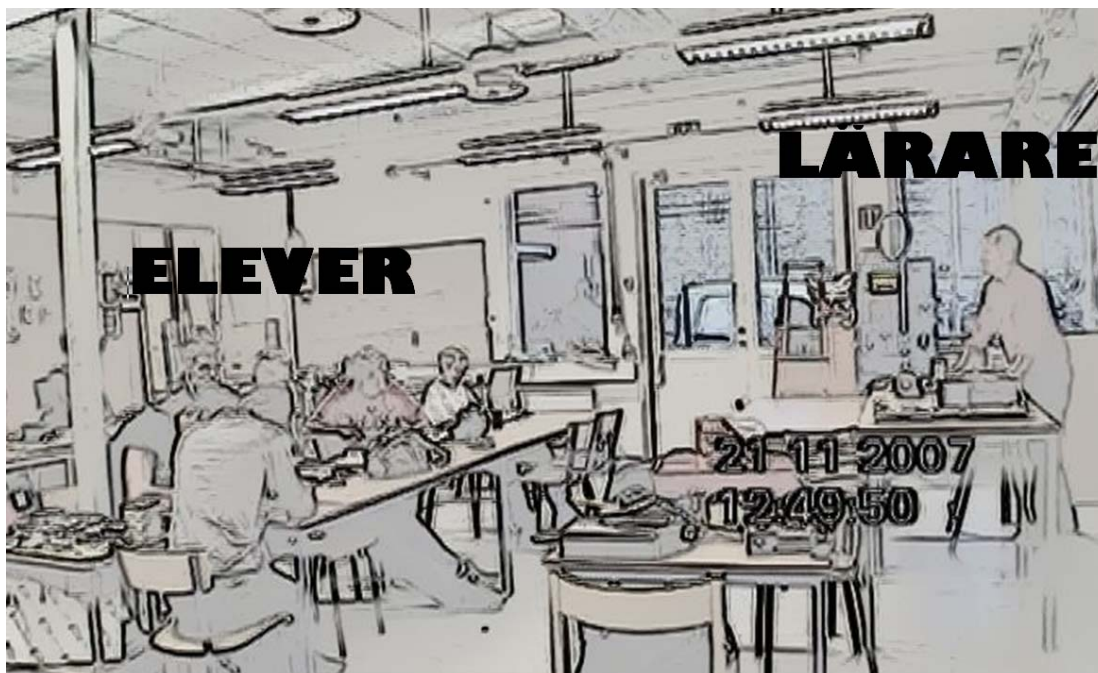
## Analys

I det följande presenteras först metod och material. Sedan följer ett analysavsnitt där elevutspelen följs upp i olika fall. För det första kommer en mera fullständig upplösning av genomgångens struktur att visas – detta sker i samband med att läraren lämnar klassrummet helt. För det andra kommer utspelen att studeras då de görs under ett avbrott från genomgången i subtilare form, då läraren vänder sig om för att skriva på tavlan. När utspelen görs med läraren närvarande i klassrummet utgör de s k *schisming inducerande turer* (SIT-initiativ). Dessa har beskrivits av Egbert (1993, 1997) som ansatser till att etablera ett andra samtal, parallellt med det redan rådande. Jag har valt att översätta ordet *schisming* till 'samtalsdelning'. Två olika varianter av detta kommer vidare att studeras, dels när utspelet erhåller respons från de andra deltagarna i form av vidare utbyggnad av ett initiativ, dels när detta inte sker<sup>6</sup>.

Bild 1 nedan kan ses som representativ för hur klassrummet ser ut innan de händelser som leder fram till elevutspelen inträffar. I exemplens början håller läraren en verbal genomgång under en teorilektion. Läraren står inledningsvis placerad vid tavlan bakom en bänk med kroppen och blicken riktad mot klassen. Eleverna utgör i de fall som kommer att visas en mindre grupp (om 8–10 elever) och sitter längs några bänkrader som är placerade framför honom. Utmed ena väggen finns några fönster och en utgång belägna, som vetter mot en parkering och ett förråd. Klassrummet används också som en laborationssal varför en del material som används under laborationerna ligger utspritt på bänkarna. Bild 1 är hämtad från början av excerpt 1 (ej hänvisad till i transkriptionen).

---

<sup>6</sup> Det kan här nämnas att Ottesjö (2005) har studerat hur syntax och diskursmarkörer kan användas som koherensskapande praktiker i flerpartssamtal för att fortsätta avbrutna kommunikativa projekt.



**Bild 1.** Klassrummet och deltagarnas positioner.

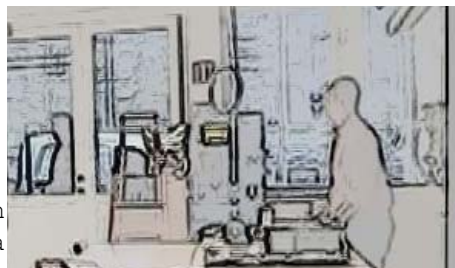
### Från genomgång till upplösning

I det följande kommer genomgången att framträda som en interaktiv aktivitet som både läraren och eleverna bidrar till att upprätthålla. I detta kan en etablerad kompromiss för vad som är accepterat beteende i just detta klassrum skönjas. Eleverna visar där deltagande i genomgången i nödvändig grad i relation till denna kompromiss – och inte mer. Här kommer en upplösning av genomgångens struktur tydligt att ses, vilken hänger ihop med lärarens orientering. Trots att genomgångens strukturer löses upp kvarstår rester av den tidigare strukturen i interaktionen – detta gör det möjligt för en elev att göra det utspel studien fokuserar på. En uppmärksamhet mot en talare som etablerats under genomgången parasiteras på i detta (jfr Lindström u u). Anders utför utspelet (excerpt 2, rad 15 nedan) – då han tilltalar hela klassen i sitt tal. Hans yttrande manifesterar att en ny talarposition är möjlig att inta, vilket bland annat möjliggörs genom att läraren som hittills fyllt den positionen inte längre är kvar i klassrummet. Dessa händelser illustrerar också en spänning som finns i klassrummet – mellan de aktiviteter läraren respektive eleverna orienterar sig mot att delta i.

Excerpt 1 [2111.12:49:47 – 12:51:03]

12:49:47

01 L: [Å då måste man ha en sån  
 02 här å >lyfta me< å då måste man kunna  
 03 köra den där framåt, **1a**(.) eller  
 04 tillba:kaç(0.3)de e ju rätt logiskt,  
 05 (0.2) † NU är han här? å bråkar ändå ser **1b**  
 06 man, (0.4) nu måste vi kolla **1c**(hur de går),



**Bild 1a**



**Bild 1c**



**Bild 1b**

Arminen (2005) har beskrivit aktiviteten föreläsning i pedagogiska samtal. Den kännetecknas av utbyggda flerledade turer som produceras i ett rytmiskt mönster där ämnet presenteras via s k babysteg. Små bitar av information fogas till varandra, ofta skilda åt av mindre pauser – som inte alltid sammanfaller med en turbytesplats. Detta kan enligt Arminen (2005) vara ett utslag av mottagarutformning (engelska *recipient design*), där talet levereras uppdelat i mindre enheter, anpassat efter talarens uppskattning av elevernas förmåga att ta emot information. Föreläsningens tal sägs hos Arminen (2005) likna skrivet språk snarare än tal-språk. Läraren agerar som en animator (jfr Goffman 1981) av den skrivna texten och portionerar ut den i hanterbara bitar.

I början av excerpt 1 är läraren i färd med att hålla en genomgång på rader 1–4 och rytmen i hans tal illustrerar det mönster Arminen beskriver, där olika bitar av information formuleras som tillägg till vad som tidigare sagts. Detta kan ses genom bruket av orden *å då* två gånger på rad 1 och 2. Läraren har också då och då tidigare under sitt tal (ej visat i transkriptionen) riktat blicken ned i en bok som ligger uppslagen på bänken framför honom. Det kan vara ett tecken på att



läraren bokstavligen animerar delar av text som finns i den – i linje med Arminens (2005) resonemang ovan.

Att eleverna är tysta i detta skede kan ses som en aktiv kommunikativ handling där de agerar i enlighet med sin institutionella roll och efter det interaktionsmönster som förväntas av eleverna under en föreläsning (Arminen 2005). Detta bidrar till att ge läraren dennes särskilda talutrymme. Trots tystnaden bedriver eleverna dock parallella aktiviteter under lärarens genomgång. Två av de elever vi kan se i bild (alla utom Anders syns där, han blir synlig först på rad 13 nedan, åtta elever närvarar totalt) lutar sig under tiden över ett papper som den ene ritar på – det visar sig senare under inspelningen att det ritas karikatyrer av eleverna i klassen på det. En tredje elev dricker ur en flaska på rad 3–4 och tittar på de två eleverna. Ett parallellt uppmärksamhetskluster utgör alltså aktiviteten kring ritandet på pappret – men detta pågår utan att konkurrera om det gemensamma talutrymmet i enlighet med de särskilda förutsättningar som råder i detta samtal. Eleverna visar alltså en nödvändig grad av deltagande – enligt en praktik som är etablerad som accepterad i diskursen i detta klassrum (jfr Jones & Thornborrow 2004, Nuthall 1997, Sahlström 1999).

Genomgångens struktur som beskrivits ovan kommer dock att i och med de händelser som följer att förändras – lösas upp. I det att läraren talar på raderna 1–6 rör sig en hantverkare utanför fönstret. På rad 3, i samband med mikropausen, riktar läraren blicken ut mot detta (se bild 1a, några elever följer också denna rörelse med tillfälliga blickar åt samma håll). Han riktar sedan åter blicken mot eleverna under rad 3 och 4 där han avslutar det han talar om och producerar efter en paus (rad 4) en evaluering av det han talat om (*de e ju rätt logiskt*). Produktionen av en värdering här kan ses som en markör för att en aktivitet avslutas, det ämne han hittills talat om, fram- och backkopplare<sup>7</sup>, rundas på detta sätt av (Goodwin & Goodwin 1992b). Efter ytterligare en paus på rad 5 har det följande talet (rad 5–6) ett märkbart skifte i tonhöjd, röststyrka och uttalskvalité (vilket är svårt att transkribera rättvisande), vilket ytterligare markerar en förändring i aktiviteten. Läraren visar nu med sitt tal att han sett hantverkaren och att dennes närvaro innebär något slags problem (*nu är han här å bråkar ändå*), det görs också till en upptäckt. I samband med att läraren uttalar orden *ser man* (rad 5–6, bild 1b) markeras ett avbrott också genom att läraren slår igen den bok han haft på bänken framför sig och tidigare tittat och bläddrat i då och då under genom-

<sup>7</sup> Fram- och backkopplare är styrande/reglerande komponenter i elektriska motorer.

gången. I det att orden *kolla* (*hur de går*) produceras på rad 6 (bild 1c) börjar läraren gå mot utgången. Orden *nu måste* (rad 6) markerar en nödvändig omedelbarhet av att händelserna som inträffat behöver tas itu med.

Läraren går sedan mot utgången och öppnar dörren. Medan detta sker producerar två elever yttranden där de ger skämtsamma förslag till läraren om att *plocka* eller *ta* hantverkaren utanför fönstret (ej visat i transkriptionen). Detta kan ses bygga på lärarens tidigare formulering om att hantverkaren var *där och bråkade*. Ett parallellt samtal utbryter också mellan minst två andra elever. Det faktum att eleverna talar under dessa ögonblick bidrar till att etablera lärarens tidigare arbete för att göra ett tillfälligt avbrott i genomgången. Efter det att läraren lämnat klassrummet (det manifesteras av lärarens hälsning till hantverkarna i och med rad 13 i excerpt 2 nedan) blir han sedan borta i en halv minut.

Excerpt 2 [2111.12:49:47 – 12:51:03]

(Rad 7-12 utelämnad i transkriptionen)

13 L: Tjena grabbar? ((riktat till hantverkarna))

14 Eddie: (den där)

15 Anders:Ko:lla h he(0.2) he\$(0.3)((Rapar ljudligt))2a

16 (0.2)

17 (/): ((Skrattar))

18 Anders:De här tar slut; så jävla fort.

19 Alex: [((mumlande))

20 (/): [((Skrattar))

21 Martin:Ah ha Åh HÅ Å?

22 ?: ((hissar))

Eddie som sitter på första raden närmast tavlan riktar nu blicken mot Anders (Anders sitter längst bak i klassrummet). Eddie etablerar sig som en publik för Anders utspel som följer. Utspelen är gråmarkerade i transkriptionerna.

På rad 15 tar Anders turen. Han gör först en begäran om uppmärksamhet (*Kolla*), och ansätter därmed en skämtsam ton genom att tala med leende röst (*smiling voice*) och följa upp med lite skratt. Efter den andra av två pauser i hans tal utstöter han sedan en ljudlig rap (på rad 15). Anders begäran om uppmärksamhet initialt i yttrandet verkar vara allmänt riktad då den inte har någon speciell mottagare, hans skojande inbjuder också till skratt – vilket utgör en kollektiv aktivitet. Skratt är ett av få undantag från principen om 'en talare i taget' i samtal (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Broth 2008). En vidare cirkel än endast Eddie som visade sig som en första åhörare bjuds alltså in. Flera elever i bild riktar också

blickarna mot Anders under pauserna och skrattet. Anders sitter längst bak i klassrummet vilket medför att de som sitter på raden närmast tavlan vänder sig om, eller snarare vrider sig i bänkarna, som respons på yttrandet. Anders parasiterar på den tidigare uppmärksamhet gentemot en talare som etablerats under lärarens tidigare genomgång och som fortfarande alltså finns kvar – av de andra deltagarnas reaktioner att döma.

Anders utspel inbjuder till gemensamt deltagande i den aktivitet han initierar i form av skratt. Som en följd av utspelet manifesterar alla elever utom en deltagande genom att skratta (rad 17). Anders följer därefter upp med en kommentar om den läskburk han har i handen på rad 18 (*de här tar slut så jävla fort*). Detta leder till mer skratt från de andra eleverna. Aktiviteten uppgraderas av eleven Martin genom att kvalitén på hans skrattande tydligt skiftar i styrka och form under senare delen på rad 21. Flera elevers blickar riktas då istället mot honom. Anders utspel med rapandet skapar så en konstellation där hans beteende uppmuntras med avseende på den respons han får från de andra eleverna – de vänder sig mot honom och skrattar.

Rapandet kan ses som en tydligt markerad kontrast mot de förväntningar som tidigare har rått i klassrummet. Samtalsrummet har i och med denna handling blivit mer informellt. Goffman (1990 [1959], kap 3) talar om begreppen *backstage-onstage*, där *backstage* utgör en informell region i opposition till den formella *onstage*. Där beskrivs hur informanterna kastar sina masker och illustrerar att de slappnar av på flera sätt (med kroppspositioner, ämnen som avhandlas, lättande på klädsel m m). Detta står i kontrast mot det uppförande de visat under vistelse i formella regioner. Det finns flera signaler som i föreliggande fall kan vittna om att en förskjutning i förväntningarna på samtalet mot en högre grad av informalitet etablerats. Två elever kliar sig i håret under raderna 6–13, och gummisnoddsskjutande utspelar sig lite senare mellan två andra elever (ej i transkriptionen).

Trots att läraren lämnat klassrummet och att interaktionen därefter kan beskrivas som mer informelliserad och nu utgörs av aktiviteter som inte anknyter till den tidigare genomgången, visar deltagarna fortfarande orientering mot denna. De gör det med sina kroppspositioner, inledningsvis under avbrottet orienterar de sig till och med mot genomgången som prioriterad. En speciell funktion av förkroppsligat kommunikativt beteende utgör en kroppsposition som Schegloff (1998) beskriver som *body torque* – en vridning av överkroppen. Där används olika

segment av kroppen av deltagare i kommunikativt syfte. Underkroppens riktning visar orientering mot en prioriterad men tillfälligt vilande aktivitet. Detta till förmån för deltagande i en aktivitet vilken överkroppen visar orientering mot. Man kan här se att flera elever vrider på sig och sitter med överkroppen riktad bakåt. (se bild 2a). Rester av den tidigare genomgångens struktur syns alltså i deltagarnas kroppsliga orienteringar.



**Bild 2a.** Flera elever vrider överkroppen mot Anders som sitter längst bak i klassrummet.

Efter utspelet utkristalliseras klassrummets aktiviteter i flera parallella samtalskluster (ej visat i transkriptionen) där enskilda elever eller mindre grupper av elever deltar. Inga nya talinitiativ görs som adresserar hela klassen. En större grupp elever (om 4–5 stycken) visar deltagande i en aktivitet som spinner kring att titta på, skratta åt och kommentera en teckning. I samband med detta vänder sig en elev helt om på stolen för att kunna tala med dem som sitter på raden bakom. Detta är en förkroppsligad manifestation av att orientering mot aktiviteten i tavlans riktning (genomgången) inte längre är prioriterad i samma grad (se bild 2). Strax därefter ställer sig en annan elev upp för att kunna se papperet bättre – förväntningar om att förbli sittande råder då inte heller nödvändigtvis längre i klassrummet. Då och då riktar dock elever fortfarande blickar ut mot fönstret (se bild 3). En orientering mot lärarens närvaro därutånför och omsider en fortsättning på dennes genomgång kan då fortfarande ses. Eleverna orienterar sig alltså inte enkom stegvis bort från läraren och hans genomgång.



**Bild 2.** En elev vrider hela kroppen mot Anders som sitter bakom honom.



**Bild 3.** En elev ställer sig upp för att kunna se ett papper Anders har fått. Eleven närmast i bild riktar blicken mot fönstret.

Analysen av det här exemplet visar vad som kännetecknar den sammanhållande aktiviteten genomgång. Genomgången är en interaktiv aktivitet som eleverna bidrar till genom att vara tysta och därmed ge läraren särskilt tillträde till samtalsrummet. Elevernas tystnad och visade deltagande i genomgången är emellertid inte absolut. Parallella aktiviteter pågår samtidigt som genomgången – men inom de gränser som etablerats för vad som är accepterat i detta samtal. Då lärarens orientering skapar ett tillfälligt avbrott i genomgången löses dess struktur bit för bit upp. I detta finns en tröghet, vilket bland annat manifesteras av deltagarnas kroppsliga orienteringar i samtalet. En följd av denna tröghet är att Anders kan göra sitt utspel som parasiterar på den tidigare delade uppmärksamhet som funnits. Den delade uppmärksamheten verkar dock sedan upplösas fort – Anders initiativ görs direkt efter det att läraren lämnar klassrummet och visar sig inbegripen i en annan aktivitet (här ett annat samtal). Efter den skrattande responsen på Anders utspel uppstår flera parallella samtal – strukturen av ett övergripande samtal i det gemensamma samtalsrummet är då upplöst.

I det följande kommer elevutspelen att studeras då läraren fortfarande närvarar i klassrummet. För att eleverna ska kunna genomföra sina utspel blir det då nödvändigt för dem att inte bara parasitera på tidigare händelser eller strukturer, utan också att prospektera på vad som komma skall. Då detta görs blir turtagningens dynamik i samtalet påtaglig. Elevernas utspel utgör också initiativ till att etablera ett parallellt samtal vid sidan om genomgången – eller genomföra samtalsdelning.

## Samtalsdelning

Samtalsdelning (*schisming*) är ett fenomen som först beskrevs av Egbert (1997). Det förekommer i flerpartssamtal i grupper med mer än fyra samtalsdeltagare. En deltagare gör då ett initiativ som kan komma att initiera ett nytt samtal. Initiativet benämns SIT (samtalsdelande inledande tur<sup>8</sup>) och det nya samtalet kommer att pågå parallellt med det ursprungliga. Egbert har visat att ett SIT-initiativ produceras på ett ställe som inte direkt avbryter pågående tal, vilket kan utgöras av en turbytesplats. Det görs alltså inte som konkurrerande överlappande (samtidigt) tal<sup>9</sup>.

Det parallella samtal som initieras hänger inte sekventiellt och ämnesmässigt ihop med föregående tur utan bryter istället med den – ett disjunktivt topikskifte uppstår. Utlösande faktorer för SIT-initiativ med disjunktivt topikskifte är händelser snarare än tal; endast i ett fall i Egberts studie består den utlösande faktorn av tidigare tal. Om samtalsdelningen lyckas etableras två samtalsgolv – initiativet hanteras då inte av deltagarna som överlappande tal utan de som involveras av initiativet fortsätter att bygga vidare på det. En form av samtalsdelning beskrivs av Egbert, där flera deltagare tilltalas och responderar på ett SIT-initiativ. Egbert konstaterar att blickar och gester utgör viktiga komponenter i att förbereda vägen för det yttrande som gör ett SIT-initiativ. I de fall som studeras här sitter eleverna inte ansikte mot ansikte (vilket deltagarna i Egberts studie i regel gör), vilket utgör en speciell situation. Lärarens kroppsliga orientering och tal blir då istället en komponent i de förberedande förutsättningar som krävs inför ett SIT-initiativ. I ett SIT-initiativ placerar talaren vidare enligt Egbert det utlösande elementet tidigt i sin tur och element av det nya ämne talet initieras placeras sent i turen (Egbert 1997). Turutformningen kan alltså beskrivas som att SIT-initiativet inleds med element som närmast ansluter till tidigare tal – i likhet med många andra tur-initiativ. Sedan följs dock det inledande elementet av den utlösande faktorn för det disjunktiva skiftet och det hela avslutas med den nya topiken.

Samtalsdelning kan utgöra en praktik att orientera sig mot andra deltagares sociala roller – här verkar generationstillhörighet spela en roll (Egbert 1997). Genomförande av samtalsdelning kan inkludera eller exkludera delar av de när-

---

<sup>8</sup> För att undvika begreppsförvirring presenterar jag de översatta orden i en för svenska inte helt naturlig ordföljd. Detta för att kunna behålla Egberts förkortning för *schisming inducing turn*.

<sup>9</sup> Det ska här poängteras att utformningen av utspelen sammanfaller med SIT, även om de till skillnad från Egberts exempel, där andra samtalsstrukturer råder, kanske inte är orienterade mot att inleda längre parallella samtal med många utbyggda turer.

varande deltagarna och på så sätt skapa tillfälliga samtalsallianser. Det ska här nämnas att Egberts material består av samtal med deltagare ur flera generationer. Egbert (1997) efterlyser studier av hur samtalsdelning hanteras i institutionella diskurser. En möjlig skillnad som Egbert föreslår mellan institutionella och vardagliga samtal kan vara att samtalsdelning undertrycks eller sanktioneras i vissa institutionella miljöer. Följande analys ger stöd för Egberts hypotes.

### Samtalsdelning – med erhållen respons

I nästa fall gör en elev sitt utspel när läraren vänder sig om för att skriva på tavlan. Eftersom läraren fortfarande närvarar i klassrummet råder andra förutsättningar än tidigare. Läraren utgör en samtalspart med särskilt tillträde till samtalsrummet och en samtalsdelning kommer då att konkurrera med den genomgång han orienterar sig mot att driva.

Excerpt 3 [2111.12:32:42 – 12:32:59]

12:32:42. Flaggfanan är en lokal stormarknad.

```

01 L:      >såenannan< kul grej[3a](0.7) om man tittar på
02         flaggfa- (0.4)fanan; (0.4)
03 Adde:   ja,
04 L:      affärn där (.) då harom lastkajar (1.4)
05         dom har ju en lastkaj[3b] här så[ö: (1.0) (de
06         sitter såna här bugar här,)]

```



Bild 3a



Bild 3b



Inledningsvis etablerar läraren en genomgång. I genomgången uttalar läraren ett yttrande som projicerar att ny information, markerad som rolig (*en kul grej*) ska följa på rad 1 (bild 3a, excerpt 3). Efter en paus (0.7 s.) fortsätter han att tala och nämner Flaggfanan (en lokal stormarknad). Under talet på rad 2 gör läraren en omstart och efter den sista av två pauser ger eleven Adde på rad 3 en återkopplingssignal. Detta ter sig märkligt under genomgången, med tanke på den speciella förutsättning som då råder, där läraren annars kan tala utan förväntningar på verbal återkoppling. Det etablerar dock Adde som mer aktivt deltagande i samtalet till skillnad från de andra eleverna. På rad 4 specificerar läraren att han talar om en affär. Han fortsätter tala samtidigt som han vänder sig om (i den längre pausen på rad 4) och börjar rita på tavlan (på rad 5, bild 3b).

Excerpt 4 [2111.12:32:42 – 12:32:59]



**Bild 4a.** Läraren befinner sig till vänster, utanför bilden.

07 Adde: [lastkaja (0.7) \$dom  
 08 kommer dit så ere egon som lyfter in] allt.4a  
 09 (/): HA HA He He he  
 10 L: HÄR HARu en lastkaj (1.6)åså4b)skaromeh köra  
 11 in:eh- dom kommer ju med mat däri,



**Bild 4b**

När läraren har vänt sig mot tavlan och därefter ritar på den, börjar eleven Adde tala samtidigt på rad 7–8 (vilket gör att den sista delen i lärarens tidigare yttrande är svår att urskilja, excerpt 3). Addes yttrande inleds med att ett ord som läraren tidigare nämnt upprepas, men med lätt ändrad form (*lastkaj–lastkaja*). Efter en paus fortsätter yttrandet, nu med 'leende' röst där eleven Egons efternamn före-



kommer. Egon närvarar inte i klassrummet och hans efternamn liknar ordet 'kaja'. Addes tal knyter an till lärarens ämne där ordet *dit* (rad 8) syftar till en plats. Adde inte nämner själv. Den demonstrativa formen visar syftning till affären läraren nämnt, men poängen i Addes tal är inte i linje med lärarens genomgång. Adde illustrerar sitt tal genom att ackompanjera det med en gest där han håller händerna ovanför huvudet, som om han skulle bära på någonting (rad 8, bild 4a). Efter Addes yttrande börjar han själv och flera andra elever skratta (rad 9).

Adde har så parasiterat på den delade uppmärksamhet som etablerats i klassrummet i samband med genomgången. Utöver detta krävs det emellertid också en projicering från Addes sida om vad som ska komma i samtalet för att han ska få respons från de andra deltagarna. Adde har först etablerat sig som mer framträdande i samtalet med återkopplingen på rad 3, excerpt 3. Hans utspel på rad 7–8 faller sedan in mer naturligt i turtagningen. Den tidigare återkopplingen etablerade på så vis en vardaglig samtalsstruktur – som tvingar sig på genomgångens. Addes utspel har också parasiterat på det tomrum som uppstått då läraren vänder sig från klassen och påbörjar sitt skrivande på tavlan, liksom turtagningsreglerna, då det produceras efter en paus i lärarens tal. Adde har vidare nyttjat en lexikal enhet genom att plocka upp den ur lärarens tidigare tal och transformerat den så att den utgör ett lämpligt material för hans skämt (på en annan elevs bekostnad). Utspelet har också inbjudit till ett kollektivt deltagande eleverna emellan i form av skrattande. Även kameran riktas mot Adde under hans yttrande och det efterföljande skrattet (se bild 4b). Adde lyckas med utspelet få klassens uppmärksamhet, trots att det delvis överlappar lärarens tal – vi kan se det genom att flera elever deltar i skrattet som följer och genom kamerans rörelser. Kamerarörelserna utgör en dokumenterad analys från filmarens sida – där filmaren då orienterar sig mot Adde som nytt fokus i samtalet (Macbeth 1999).

Addes utspel utgör ett SIT-initiativ. Hans yttrande är placerat efter avbrutet tal av läraren som rymt flera pauser och just då läraren är i färd med att utföra en annan aktivitet än genomgången, utan att på ett iögonfallande sätt avbryta den pågående talaren. Det gemensamma skratt som följer på Addes utspel visar att de andra eleverna inte orienterar sig mot hans tal som överlappande utan bygger vidare på det. Adde börjar vidare sitt yttrande med att upprepa det utlösande lexikala elementet i lärarens tidigare tal – men i modifierad form (*lastkaja*). Efter en paus vilken förlänger placeringen av det disjunktiva elementet (det disjunktiva inslaget kan ses som det faktum att Adde talar med leende röst på rad 7, vilket

gör en projektion möjlig att skämtande ska följa – detta bryter mot lärarens tidigare tal) i Adde's tal produceras så den sista delen av skämtet – detta i enlighet med Egberts (1997) observationer kring SIT-initiativens struktur och placering.

Läraren fortsätter tala på rad 10 med inledningsvis hög röst och tar tillbaka talutrymmet. Han refererar till en illustration han nu ritat färdigt på tavlan och efter en längre paus (1.6 s. – där kameran riktas tillbaka till läraren) fortsätter han (bild 4b). Lärarens agerande utgör ett fenomen Lerner (1989) kallar fördröjd avslutning (*delayed completion*). Detta är en procedur talare använder då de själva avslutar en avbruten tur efter ett intervenerande yttrande från en annan talare. Sekventiellt stryks då relevansen av den andre talarens yttrande. Fördröjd avslutning av den avbrutna turen blir sålunda ett medel för att hantera överlappande tal. Detta lämnar inte någon sekventiell position att bygga vidare på den aktivitet som Adde initierat. Det faktum att inga handlingar bygger vidare på den elevinitierade aktiviteten då läraren efter skrattandet fortsätter tala och det inte produceras något nytt under den längre pausen (rad 10) bekräftar detta.

Adde har gjort sitt utspel genom att parasitera på lexikala enheter i lärarens tidigare tal, lärarens kroppsliga orientering och turtagningsreglerna. Det sistnämnda kräver en projicering av vad som ska komma i den andre deltagarens pågående tal. Utspelet fick respons i form av skratt från de andra eleverna. I detta manifesteras en tillfälligt förändrad deltagarstruktur där eleven talar utifrån en talarposition läraren annars besitter. Utspelet i egenskap av ett SIT-initiativ lyckas med att etablera ett kort, parallellt samtal. Lärarens agerande förhindrar dock en vidare utbyggnad av det. I enlighet med dennes speciella tillträde till det gemensamma samtalsutrymmet kan han göra en fördröjd avslutning på sin tidigare avbrutna tur och därigenom ta tillbaka sin genomgång. Vikten av social bekräftelse visas i nästa fall där den elev som gör utspelet inte erhåller stöd av de andra eleverna.

### **Samtalsdelning – utan erhållen respons**

En elev gör i detta fall ett utspel under liknande förutsättningar som senast beskrivits – när läraren avbryter en genomgång och vänder sig om för att skriva på tavlan. Utspelet skapar som ett SIT-initiativ förväntningar på orientering mot vidare utbyggnad från de andra eleverna, men här ignorerar de utspelet. Detta

trots att eleven gör upprepade utspel där det sista kan ses stå i stark opposition gentemot lärarens genomgång.

Excerpt 5 [2111.13:43:04 – 13:43:29]

13.43.04

01 L: †SEN KOMMER EN GREJ till som  
 02 står på den här skylten här de  
 03 här stog det va: (1.0) sen kan  
 04 det stå nånting som heter eta ((läraren vänder sig mot tavlan))  
 05 (.)>de e den här<  
 06 verkningsgraden  
 07 Mats: Et (/p) a:?  
 08 L: De::nm:[>nu ska vi se< ((läraren börjar skriva på tavlan))  
 09 ?: [Jes: ((viskar))

Läraren berättar inledningsvis i genomgången om tecken och symboler som kan finnas på skyltar i motorer och nämner symbolen *eta* (rad 4, excerpt 5). Han uttalar ordet ihopljudat i det att han vänder sig mot tavlan. Mikropausen på rad 5 och det snabbare talpartiet kan ses i relation till att läraren vänder sig om och riktar blicken mot tavlan – talet anpassas så att säga till handlingen. På rad 7 återanvänder eleven Mats ordet *eta* (eller möjligen en variant av det) med stigande intonation vilket kan uppfattas som ett reparationsinitiativ.

Medan läraren börjar skriva på tavlan på rad 8, inleder han sitt yttrande med *denm* – ordet avslutas med att konsonanten 'n' övergår till ett labialt 'm'. Det kan ses som *doing thinking* (Schegloff 1996) och ackompanjerar skrivandet. Skrivandet visar sig nu som för läraren tillfälligt överordnat aktiviteten att verbalt fortsätta genomgången. Genom att fortsätta prata gör han ändå en ansats till att behålla talutrymmet, då han står med ryggen mot eleverna. Detta kan vara en strategi för att förekomma eventuella konkurrerande initiativ i det känsliga läge han nu befinner sig – och visar att läraren s a s patrullerar, eller vaktar på sin talarpositions gränser.

En elev producerar en viskande återkoppling på rad 9 till någon form av dold bänkaktivitet (för läraren). Detta är en del i ett parallellt samtal som inte verkar ha med genomgången att göra. Inspelningen visar att två elever har något för sig i bänkarna, det går inte att se exakt vad de gör (de har precis före sekvensen boxat på varandra). Deras aktivitet har dock utförts i enlighet med den etablerade kompromiss för accepterad grad av visat deltagande i detta klassrum. De över-

skriker inte dess gräns, då de inte har uppmärksammas av läraren. Det viskande talet överlappar lärarens fortsättning av sitt yttrande på rad 8. Lärarens ord är då snabbare producerade och ger intrycket av att utgöra ett inskott som fogas till hans skrivande på tavlan.

I det föregående har läraren inte tydligt tilltalat hela klassen – hans sista yttrande ter sig mer som ett slags kommentarer till skrivhandlingen. Skrivandet framträder då som tillfälligt överordnat hans verbala genomgång. Klassens roll som mottagare av genomgångsinformation (vilket utkristalliserar rollerna lärare – elev) kan i detta ses skifta till mottagare av kommentar kring handling. Detta innebär ett mindre asymmetriskt förhållande än tidigare, en rollfördelning som öppnar upp för olika sorters deltagande. Det finns alltså en lucka här i talarutrymmet, vilken inte bara består i att det finns fritt tillträde till talutrymmet (verbal turbytesplats och läraren vänd från klassen) utan också vilken position det är möjligt att tala utifrån. Detta kan jämföras med lärarens tal på rad 4–5 i excerpt 3 som innehåller upprepningar och pauser i samband med att han vänder sig mot tavlan. Han skiftar då också preposition från att ha talat om *affärn där* (rad 4) till en *lastkaj här* (rad 5), vilket refererar till en figur han då är i färd med att rita på tavlan.

Mats ord *eta* på rad 7 har, liksom Addes återkoppling i det förra fallet, placerat honom som mer framträdande i samtalen vilket bereder vägen för honom att falla in i turtagningen och göra det utspel som följer härnäst.

Excerpt 6 [2111.13:43:04 – 13:43:29]

```

10 Mats: Va vare för lunch idag [killar:]
11 L: [Sådär:] ((läraren vänder sig
12 (1.5) ((läraren pekar på tavlan)) mot klassen))
13 L: Å vad betyder eta? (0.2)
14 Mats: Ja: (.) äta gott:]
15 ?: Vo:::[u:: ((Maskinliknande ljud))
16 L: [De betyder verkningsgrad,
17 Alex: ( ha ren i papperskorgen.)
18 L: De e nån grekisk bokstav >ja
19 vet inte vare e<, (1.0) de
20 betyder verkningsgraden hur

```

På rad 10 (excerpt 6), när läraren har ryggen mot klassen och skriver, ställer Mats en fråga som parasiterar på det lärarens tidigare nämnda 'eta', ett ord som liknar verbet 'äta'. Mats modifierar en lexikal enhet i lärarens föregående tal i likhet med

Addes intitiativ i det förra fallet, så att den passar in som en resurs i hans initiativ. Mats fråga introducerar ett ämne som inte har med lärarens genomgång att göra (vilken 'lunch' som bjuds idag) och den är allmänt ställd där det sista ordet ('killar') visar att hela klassen adresseras.

Läraren uttalar samtidigt ordet *sådär* på rad 11, vilket visar att skrivandet på tavlan är färdigt (jfr Lindström & Heinemann 2009 om nedgraderade värderingar). Han börjar i detta vända sig om och har vänt sig helt i pausen på rad 12. Läraren börjar då peka mot det han skrivit, nu vänd mot klassen. Med den rörelsen återtar han det utrymme som han nyss hade lämnat till förmån för skrivandet och inbjuder till nytt gemensamt fokus med sitt pekande. På rad 13 följer läraren upp sin fokuserande/positionsåtertagande handling med en fråga som hör ihop med hans genomgång (*vad betyder eta*). På rad 14 svarar Mats efter en kort paus. Svaret understryker och bygger vidare på hans tidigare initiativ som nu står i direkt opposition mot lärarens genomgång. Mats, som inte fått någon respons av de andra eleverna, driver så på egen hand sitt utspel, eller försök till samtalsdelning (se nedan) vidare. På rad 15 påbörjar en elev ett ljud som låter som om det ska härma en maskin – det kan hänga ihop med det samtal mellan två elever som nämnts i samband med rad 9, eller så kan det vara en fortsättning på Mats skojande. Under rad 15 vrider en elev på huvudet i Mats riktning för att sedan titta framåt igen mot slutet av lärarens tal på rad 20 – en tydligare reaktion på Mats intiativ som kan urskiljas i inspelningen. Läraren överlappar det tidigare talet på rad 16 och ger svar på sin egen fråga. Läraren kommenterar därefter ordet *eta* (rad 18), som gav inspiration till Mats avvikande initiativ. På rad 19 inträder en paus, läraren fortsätter tala efter den (rad 19–20) och har då gått tillbaka till sin genomgång (eller återtagit den), verbalt, ämnesmässigt och utifrån den talarposition det kräver.

Mats utspel är också i detta fall ett SIT-initiativ (Egbert 1997). Mats uttalar först ordet *eta* med särskild intonation vid en turbytesplats när läraren vänder sig om (rad 7). Det disjunktiva elementet i hans utspel produceras sedan fördröjt efter ytterligare två yttranden (*va vare för lunch idag*) när läraren börjar rita på tavlan (rad 8). En situation läraren då står inför är det samtalsdelande initiativets möjliga funktion som alliansskapande instrument (Egbert 1997). I det förra fallet skämtar Adde om en annan elev, vilket utgör en aktivitet som läraren normalt inte förväntas delta i på samma villkor som eleverna. Han exkluderas därmed ur denna. I detta fall använder Mats tilltalsordet *killar* – i den alternativa kontext ordet an-

vänds kan en möjlig allians skönjas med killarna (eleverna) som polariserade mot läraren.

För att samtalsdelning ska lyckas genomföras behövs samarbete av deltagarna för att etablera ett nytt samtalsgolv. I det förra fallet ges samarbete i form av skratt av de andra eleverna, men då liksom här förhindrar lärarens närvaro och agerande vidare utbyggnad av initiativen. I det förra fallet utför läraren en fördröjd avslutning av sin tur och i detta fall ignorerar läraren elevens utspel och svarar istället själv på sina frågor. Han kommenterar då det lexikala element som utlöst initiativet på rad 18. Det sätt han gör detta på visar honom som distanserad och inte särskilt engagerad i att framställa den etymologiska kunskapen om *eta* (*De e nån grekisk bokstav >ja vet inte vare e<*) – trots att han ju har kunskaper i detta och dessutom nämner dem. Detta motverkar det potentiella alliansskapande Mats gjort, där läraren skulle framstå som polariserad gentemot klassen. Läraren närmar sig klassen i sin roll i det att han fjärrar sig från avlägsna kunskaper om 'de gamla grekerna'.

Lärarens agerande kan också förstås som strategiskt ur en annan aspekt. Stivers och Robinson (2006) har visat att det i vardagliga samtal föreligger en preferens för progressivitet. Det vill säga att samtalsdeltagare arbetar på flera sätt för att få initierade projekt i ett samtal att fortskrida och fullföljas. Om en fråga adresseras till en deltagare som inte besvarar den kan till exempel en annan deltagare som självvald talare hoppa in och svara på frågan – i enlighet med den preferens som råder där en fråga initierar ett projekt som kräver ett svar för att fullföljas.

I detta fall finns flera tecken på att denna preferens bryts i klassrummet. Läraren visar orientering mot preferensen då han ställer upprepade frågor, men den bryts i och med att lärarens frågor möts av tystnad. Adde's återkopplande *ja* på rad 3 i excerpt 3 visade sig leda till en samtalsdelning. Mats svar på rad 14 i detta fall framstår också som konkurrerande mot lärarens genomgång i än högre grad då det inte verkar progressivt för lärarens projekt. Läraren å sin sida svarar inte heller på frågor eller andra handlingar som initieras av elever. Han ignorerar Mats yttrande i detta fall på rad 7, det skulle kunna tas upp som en fråga (också det utspel Adde gör i det förra fallet), liksom också Mats utspel på rad 10. När läraren själv besvarar sin fråga på rad 18 tillmötesgår han denna preferens då ett närhetspar i form av en fråga–svarssekvens blir fullföljd. Mats initiativ blir då placerat i ett läge utan sekventiellt relevant plats för vidare utbyggnad. Läraren använder

alltså den annars brutna preferensen för progressivitet i samtal som en resurs för att fortsätta sin genomgång.

Även om utspelen i de första två fallen inte ledde till någon utbyggd aktivitet över flera turer fick det ändå en respons i form av skratt. En orsak till att Mats inte får någon likaledes tydlig respons på sitt utspel i detta fall kan vara att det projicerar en annan respons än skrattande. Att svara på Mats fråga skulle vara att i utsatt position (utan sällskap av flera elever) konkurrera med lärarens genomgång.

I analysen har en speciell typ av ett elevutspel ringats in och studerats. Dessa görs då läraren visar orientering mot ett avbrott i genomgången, vilket lämnar en talarposition öppen som normalt innehas av läraren. Utspelen riktar sig till hela elevgruppen eller inbjuder till gemensamt deltagande från *flera* av de andra eleverna – och utgör alltså en talarposition läraren normalt besitter. Talinitiativen kan därför ses som en manifestation av tillfälligt förändrade aspekter i talarposition och status. Initiativen kan vidare ses parasitera på lärarens kommunikativa handlingar på olika sätt; genom att nyttja turtagningsregler (jfr Lindström u u, Liljestränd 2002), lärarens spatiala orientering och lexikala enheter i lärarens tidigare tal. Lärarens tal och beteende blir således en resurs som används av elever för att genomdriva sina utspel. Dessa kan också ses som antingen försök att inleda, eller genomföra, aktiviteter som inte är i linje med den genomgång läraren visar orientering mot att driva. Detta sker i form av en ansats till att etablera ett andra parallellt samtal i klassrummet i form av ett samtalsdelande initiativ. Kvaliteter som de elevinitierade aktiviteterna slutligen präglas av är en skämtsam eller retfull ton och ett lekfullt beteende.

## **Diskussion**

Händelseförloppen ovan visar de förhållanden som kan råda under lärarledda genomgångar i klassrummet. Läraren har då särskilt tillträde till samtalsgolvet i enlighet med interaktionsmönster som är typiska för föreläsande aktivitet. Eleverna agerar i detta efter de förväntningar som deras institutionella roll kräver. Det pågår i regel under inspelningarna av teorilektioner överlag parallella aktiviteter bland eleverna som inte anknyter till genomgången – detta handlar övervägande om aktiviteter som inbjuder till lek och skämtande – ibland med retfulla inslag.

Flera studier pekar på att skämtande och retande hänger ihop med identitetsarbete, till exempel Dynel (2008) och Pichler (2006). Den sistnämnda artikeln bygger på Ochs (1992) begrepp om indirekt indexikalitet och retande beskrivs där som multifunktionellt. Det kan bland annat verka som solidaritetskapande, bidra till att lätta på spänningar och visa tuffhet. Pichler menar också att identitetsarbete i samband med retande måste ses i relation till stereotypiska föreställningar och ideologier kring klass, kön och kultur.

Kahlin (2008) har visat att kategorier som klass, kön och kultur har situationell relevans i samtal och används lokalt som resurser för att framkalla förväntningar på hur medlemmar i sociala grupper bör agera. Identitetsdrag som framträder i mina utdrag visar eleverna som skojfriska och inte särskilt benägna att delta i de teoretiska genomgångarna. De är snara till att genomföra aktiviteter som bryter mot den genomgång läraren orienterar sig mot att driva och anknyter inte heller till den när läraren inte närvarar. Att inte medverka i dessa aktiviteter kan vara känsligt för en elev. Eleverna befinner sig således i ett läge där de måste balansera mellan att visa tillräckligt deltagande för att inte föranleda sanktioner från läraren, men samtidigt inte visa för starkt deltagande då det strider mot de förväntningar som eleverna skapat på varandra (Benwell & Stokoe 2005).

Detta illustreras av elevernas beteende då läraren lämnar klassrummet och i det fall då de ger en skrattande respons på det utspel som görs när läraren närvarar. Lärarens agerande visar att han tydligt vill driva genomgången vidare och inte är benägen att bygga vidare på dessa initiativ. Att skratta åt en elevs konkurrerande utspel i denna situation skulle kunna vara känsligt och föranleda sanktioner från läraren, det visar således att eleverna inte bara visar deltagande i lärarens genomgång utan också tar risker för att visa deltagande i varandras aktiviteter.

Boxer och Cortes-Conde (1997) hävdar att retsamheter och skojande är ett tveeggat fenomen som kan verka både som ett förenande eller konfliktskapande instrument. När retande eller skojande är riktat mot en frånvarande annan part kan det förena och stärka sammanhållningen i en grupp. Effekten blir omvänd om parten som agerar måltavla för skämtande närvarar. I det första fallet i denna studie förekom ett papper där eleverna i klassen var avbildade i form av karikatyrer – eleverna kan då ses skämta om och med sig själva då de skrattar åt dessa bilder. Eftersom alla elever i klassrummet är avbildade på pappret kan skojandet verka förenande trots att den part (de parter) som är föremål för skojandet närvarar. Addes skojande om den icke närvarande eleven i det andra fallet i denna



studie kan också i linje med Boxer och Cortes-Conde (1997) ses ha en förenande effekt på gruppen i klassrummet. Om en systematik skulle föreligga i beteendet att skämta på samma elevs bekostnad kunde förstås frågor kring mobbning bli aktuella.

Vidare framgår det i analysen att elever kan visa uppmärksamhet mot komponenter i lärarens tal och hur turtagningssystemet, lärarens spatiala orientering och lexikala enheter utnyttjas som resurser för att göra utspel. De aktiviteter elevernas utspel inbjuder till präglas som redan nämnts av inbjudande till gemensamt deltagande, skämt, retsamheter och lekfullhet. De anknyter inte heller till den genomgång läraren orienterar sig mot att driva. För att fortsätta sin genomgång kan han använda de resurser han har tillhanda (med privilegierat tillträde till samtalsrummet kan han göra fördröjda avslutningar eller besvara sina egna frågor för att placera konkurrerande initiativ i ett sekventiellt ofördelaktigt läge) och eleverna nyttjar de resurser deras deltagarroll rymmer (falla in i turtagningen för att göra utspel som kan komma att dela samtalet, parasitera på lexikala enheter i lärarens tidigare tal eller utnyttja tillfälligt öppnade talarpositioner – som kan uppstå i relation till lärarens kroppsliga orientering). Några drag som kännetecknar samtalen som studerats blir därmed synliga. Närvaron av traditionella mönster för föreläsning, deltagarstrukturer och talarpositioner framträder som dynamiska företeelser. Klassrumssamtalet visar sig som en pluralistisk diskurs med många olika samtidiga aktiviteter, som ibland är i konkurrens med varandra och ibland förs parallellt. Samtalsdelning under föreläsande aktivitet undertrycks också av läraren, eftersom genomförd delning kan ses som ett möjligt verktyg för att skapa allianser mellan eleverna och riskerar att exkludera läraren i samtalet. Som en slutsats kan då sägas att Egberts (1997) tes om att samtalsdelning kan komma att undertryckas i institutionella miljöer visar sig stämma i analysen. Lärarens agerande verkar för att inga parallella samtal uppstår – deltagarnas olika tillträde till samtalsgolvet blir här avgörande för hur detta görs.

Genom att svara på egna frågor och nyttja en i exemplet annars brutna preferens för progressivitet i samtal eller använda fördröjd avslutning (Lerner 1989) av egna tidigare initiativ gör läraren elevernas utspel till ett outbyggt sidospel. Sidospelen kan ses som synonymt med begreppet *byplay*, vilket ursprungligen myntades av Goffman (1986 [1974]). Det vidareutvecklades av Goodwin (1997) och beskrivs som en typ av enskilda korta yttranden eller kommunikativa handlingar vilka inte är ämnade att ta över samtalssturen men visar motstridiga åsikter

mot det en pågående talare säger. En talare som i Goodwins studie dessutom befinner sig i en maktposition. *Byplay* – eller i min översättning sidospel, har alltså tidigare beskrivits som ett medel för deltagare att utmana dominans i ett samtal utan att officiellt konkurrera med samtalsdeltagaren i maktposition (Goodwin 1997). Det porträtteras så som den svages röst. Här framträder en ny aspekt av fenomenet där det visar sig att sidospel i de fall som visats här blir en produkt av själva asymmetrin i samtalet, skapad av den dominerande deltagarens (lärarens) handlingar.

Intressant att notera är att elevernas utspel kräver att eleverna måste vara uppmärksamma gentemot strukturer i lärarens tal och beteende.<sup>10</sup> Vid en första anblick av det som sker i samtalen skulle det annars kanske vara lätt att dra inferenser kring att en del elever enkom uppträder ouppmärksam och ofokuserat. Då elever visar uppmärksamhet och deltagande (under tystnad) får det emellertid inte glömmas bort att detta är en aktiv handling – detta är något som också kan vara svårt för vuxna eller universitetsstudenter att utföra (Arminen 2005). Eleverna gör sålunda också ett arbete som bidrar till att upprätthålla lärarens genomgång. Den precision med vilken utspelen uppträder bör i samband med detta understrykas – de utförs just när läraren visar sig göra en annan aktivitet än genomgången – det handlar alltså inte bara om att läraren t ex vänder sig, tystnar eller tittar åt ett annat håll. Elever gör förvisso ibland andra sorters utspel i inspelningarna då detta händer (i form av kommentarer, utrop, frågor som inte hör till genomgången och liknande) men inte några som på samma sätt parasiterar på den lucka den tillfälligt förändrade deltagarstrukturen medför.

Nuthall (1997) talar om att ett slags ritualiserad kommunikation råder i skolan. Den bygger i mycket på en kompromiss där var och en spelar sin roll – vilket krävs för att få systemet att fungera – där deltagarna tack vare etablerade ritualiserade mönster kan ha rimliga förväntningar på varandra. I exemplet framgår hur finkalibrerad denna kompromiss är. Elever driver parallella aktiviteter under genomgångarna, pratar tyst, ritar på papper, dricker läsk m m. Dessa utförs i exemplet precis inom de gränser som behövs för att inte föranleda sanktioner av läraren, t ex i form av tillsägelser. Ibland överträds naturligtvis dessa gränser un-

---

<sup>10</sup> Detta kan jämföras med andra studier som visar att deltagare utnyttjar framväxande grammatiska strukturer för att utföra handlingar, t ex Atkinson 1984 om applåder, Broth 2002 om teaterpublik som hostar vid tillfällen då det märks så lite som möjligt och Broth 2008 om samtalsgrammatikens relevans i TV-produktioner.

der de genomgångar som studerats – i ett fall handlar det om att en elev som småpratade under några minuter vrider på huvudet några grader i riktning bort från läraren. Detta får en reaktion från läraren som då manar till uppmärksamhet. Varje klassrumskonstellation har sannolikt lokalt etablerade konventioner för vad som är accepterat beteende under denna kompromiss – och gränserna kan fluktuera i samma klassrum över tid. De två elevernas kroppspositioner närmast kameran i bild 1 i början av artikeln illustrerar hur det kan se ut i det klassrum där fallen utspelar sig. Det syns tydligt att de riktar uppmärksamheten mot något annat än lärarens genomgång, men eleverna utför detta utan att överskrida gränsen för visat icke-deltagande i för hög grad (jfr Sahlström 1999, Jones & Thornborrow 2004).<sup>11</sup>

I studien har Nuthalls (1997) teoretiska slutsatser bekräftats där fördjupad förståelse har erhållits kring hur fenomen orkestreras på lokal nivå i samtalen. Den centrala inverkan språk och språkande har i detta framstår avslutningsvis som tydligt. Genom språkliga handlingar manifesteras strukturer som deltagarna orienterar sig mot i klassrummet, utspel görs som fragmentiserar den gemensamma aktiviteten men med språkets hjälp hålls den också samtidigt samman. Deltagarnas kommunikativa eller språkliga kompetens framstår vidare som en nyckelkomponent i hur klassrummets aktivitet utformas. Vidare studier i det komplexa fenomen klassrumsinteraktion utgör skulle fördjupa våra kunskaper om hur institutioner eller traditionella element både påverkar och upprätthålls av deltagare i samtal, hur flerpartssamtal fungerar och hur vi som sociala, språkliga varelser tillsammans organiserar och orkestrerar gemensamma aktiviteter och vilka krafter som då verkar i samtalen.

---

<sup>11</sup>Nuthall (1997) pekar i anslutning till detta på en risk att pedagogiska processer oproblematiskt blandas ihop med i vilken grad elever visar deltagande under lektioner – pedagogik jämförs då med 'classroom management'. Inläring och agerande efter klassrummets koder har inte alltid ett så starkt samband, enligt Nuthall.

## Bilaga 1

### *Transkriptionsnyckel*

=	ytranden hakas på varandra utan hörbar paus
[	anger var överlappning inleds
]	anger var överlappning avslutas
(den där)	transkriptionen är osäker
<u>sen</u>	<u>emfas</u>
SEN	högre röststyrka än omgivande tal
°sen°	sotto voce
>sen<	långsammare än omgivande tal
h	andningsljud
-	anger plötsligt avbrott eller stamning
:	anger förlängt ljud
(.)	mikropaus (kortare än 0.2 sekunder)
(0.5)	paus uttryckt i tiondels sekunder
↑	högre tonläge än omgivande tal
↓	lägre tonläge än omgivande tal
.	fallande ton
,	jämn ton
?	stigande ton
\$	tal producerat med 'leende ton (smiling voice)'

## Litteratur

- Alton-Lee, A., Nuthall, G., & Patrick, J. 1993. Reframing classroom research: A lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, 63(1), S. 50–84.
- Arminen, I. 2005. Institutional interaction. *Studies of talk at work*. Aldershot: Ashgate publishing Limited.
- Atkinson, J.M. 1984. Public speaking and audience responses: some techniques for inviting applause. I: Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 370–410.
- Benwell, B. & Stokoe, E.H. 2005. University students resisting academic identity. I: Richards, K. & Seedhouse, P. (eds.), *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 125–139.
- Bloome, D. & Theodorou E. 1988. Analyzing teacher-student and student-student discourse. I: Green, J. & Harker, J. (eds.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex publishing Corporation. S. 217–248.
- Boxer, D. & Cortes-Conde, F. 1997. From bonding to biting: Conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics*, 27(3), S. 275–294.
- Broady, D. & Börjesson, M. 2006. En social karta över gymnasieskolan. *Ord och bild*, Nr. 3–4, S. 90–99.

- Broth, M. 2002. Agents secrets. Le public dans la construction interactive de la représentation théâtrale. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Romanica Upsaliensia.
- Broth, M. 2008. The studio interaction as a contextual resource for TV-production. *Journal of Pragmatics*, 40(1), S. 904–926.
- Cromdahl, J. 2000. Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children's play. *Linköping Studies in Arts and Science* 223. Linköping: Linköpings universitet.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dynel, M. 2008. No aggression, only teasing: The pragmatics of teasing and banter. *Lodz Papers in Pragmatics*, Vol 4(2), S. 1895–6106.
- Egbert, M. 1993. Schisming: the transformation from a single conversation to multiple conversations (Ph.D.-dissertation). Los Angeles: University of California.
- Egbert, M. 1997. Schisming: the collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language & Social Interaction*, 30(1), S. 1–51.
- Eriksson, K. 2002. Life and fiction. On intertextuality in pupil's booktalk. *Linköping Studies in Arts and Science* 251. Linköping: Linköpings Universitet.
- Evaldsson, A-C. 2002. Boys' gossip telling. Staging identities and indexing (non-acceptable) masculine behaviour. *Text*, 22 (2), S. 1–27.
- Garnica, O. 1981. Social dominance and conversational interaction – the omega child in the classroom. I: Green, J. & Wallat, C. (eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex publishing Corporation. S. 229–252.
- Garpelin, A., Lindblad, S. & Sahlström, F. 1995. Vikings and hip-hoppers in the classroom. An explorative case study of a cultural conflict in an educational setting. *Young*, 3(3), S. 38–53.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Goffman, E. 1986[1974]. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. 1990[1959]. *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Goodwin, C. 1986. Audience diversity, participation and interpretation. *Text*, 6(3), S. 283–316.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. 1992a. Context, activity and participation. I: Auer, P. & di Luzio, A. (eds.), *The contextualization of language*. Amsterdam: John Benjamins. S. 77–99.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. 1992b. Assessments and the construction of context. I: Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. *Studies in the social and cultural foundations of language*, 11. Cambridge: Cambridge University Press. S. 150–189.
- Goodwin, M.H. 1997. By-Play: Negotiating evaluation in story-telling. I: Guy, G.R., Baugh, J. Schiffrin, D. & Feagin, C. (eds.), *Towards a social science of language: Papers in honor of William Labov*. John Benjamins: Philadelphia. S. 77–102.
- Granström, K. 1987. Offentlig och privat kommunikation i klassrummet. I: Martinsson, B-G. (ed.), *On communication 4 (SIC 13)*. Linköping: Kommunikation, Tema, Univ. S. 81–90.
- Hultin, E. 2006. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Jones, R. & Thornborrow, J. 2004. Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society*, 33, S. 399–423.

- Kahlin, L. 2008. Sociala kategoriseringar i samspel: hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Scandinavian philology.
- Lerner, G. 1989. Notes on overlap management in conversation: The case of delayed completion. *Western Journal of Speech Communication*, 54, S. 167–177.
- Lerner, G. 1993. Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text*, 13(2), S. 213–245.
- Lerner, G. 1995. Turn design and participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19, S. 111–131.
- Levinson, S.C. 1988. Putting linguistics on proper footing. Explorations in Goffman's concepts of participation. I: Drew, P. & Wootton, A. (eds.), *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press. S. 161–227.
- Liljestrand, J. 2002. Klassrummet som diskussionsarena. *Örebro Studies in Education* 6. Örebro: Örebro universitet.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. 1998. Klassrumsforskning. En översikt med fokus på interaktion og elever. I: Bjerg, J. (red.), *Pedagogik – en grundbog till et fag*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 224–257.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.). 2001. *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Lindström, A. (u.u.). Promoting or restricting the freedom of speech? A turn-taking analysis of a classroom discussion on capital punishment. I: Cromdahl, J. & Tholander, M. (eds.), *Children, morality and interaction*. London: Equinox.
- Lindström, A. & Heinemann, T. 2009. Good enough: Low-grade assessments in care giving situations. *Research on Language and Social Interaction*, 42 (4), S. 309–328.
- Lundahl, L. 1993. Skolan, arbetsgivarna och fackföreningsrörelsen – Skola och yrkesutbildning i SAF:s och LO:s medlemsorgan 1945–1990. Umeå: Umeå universitet. *Pedagogiska rapporter* (1984), 0281-6776; 40.
- Lundahl, L. 2008. Skilda framtidsvägar – Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 17 (1), S. 29–51.
- Macbeth, D. 1999. Glances, trances, and their relevance for a visual sociology. I: Jalbert, P.L. (ed.), *Media studies: Ethnomethodological approaches*. Lanham: UPA. S. 135–170.
- McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 19, S. 349–377.
- Mortensen, K. 2009. Establishing reciprocity in pre-beginning position in the second language classroom. *Discourse Processes*, 46 (5), S. 491–515.
- Mortensen, K. (u.u.). Selecting next-speaker in the second language classroom: How to find a willing next-speaker in planned activities.
- Nuthall, G. 1997. Understanding student thinking and learning in classrooms. I: Biddle, B.J. Good, T.L. & Goodson, I.F. (eds.), *International handbook of teachers and teaching*. Vol II. Boston: Kluwer. S. 681–768.
- Ochs, E. 1988. *Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge university press.
- Ochs, E. 1992. Indexing gender. I: Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. S. 335–358.

- Ottesjö, C. 2005. Att fortsätta och att återgå. Studier i koherensskapande praktiker i vardagliga flerpersonssamtal. Göteborg, Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet.
- Parker, R. 1984. Conversational grouping and fragmentation: A preliminary investigation. *Semiotica*, 50(1–2), S. 43–68.
- Philips, S.U. 1972. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. I: Cazden, C.B., John V.P. & Hymes, D. (eds.), *Functions of language in the classroom (Anthropology & Education)*. New York: Teachers College P. S. 370–394.
- Philips, S.U. 1993. The invisible culture: Communication in the classroom and the community on the Warm Springs Indian reservation. Prospect Heights Ill: Waveland Press Inc.
- Pichler, P. 2006. Multifunctional teasing as a resource for identity construction in the talk of British Bangladeshi girls. *Journal of Sociolinguistics*, Vol 10(2), S. 225–249.
- Sacks, H. Schegloff, E.A. & Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50, S. 696–735.
- Sahlström, F. 1999. Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Schegloff, E. 1996. Confirming allusions. *American Journal of Sociology*, 104(1), S. 161–216.
- Schegloff, E. 1998. Body torque. *Social Research*, Vol. 65(3), S. 536–596.
- Stivers, T. & Robinson, J.D. 2006. A preference for the progressivity in interaction. *Language in Society*, 35, S. 367–392.
- Tholander, M. 2005. Moralisk fostran mellan elever. Ett samtalsanalytiskt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 10(2), S. 99–123.
- Wirdeñäs, K. 2002. Ungdomars argumentation. Om argumentationstekniker i gruppsamtal. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.