

Nordica Helsingiensia 36

*Topikövergång
i textbaserade gruppsamtal*

Melina Bister

Akademisk avhandling som med tillstånd av
Humanistiska fakulteten vid Helsingfors universitet framläggs till offentlig
granskning i auditorium PIII lördagen den 11 oktober 2014 kl. 10.

Nordica
Finska, finskugriska och nordiska institutionen
Helsingfors universitet

© Melina Bister och Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet

Denna bok är nummer 36 i serien Nordica Helsingiensia, en bokserie som utges av Nordica vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet.

Ansvarig utgivare: Nordica, Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet

Kontaktinformation:

Nordica

PB 24

FIN-00014 Helsingfors universitet

nordica-kansli@helsinki.fi

Pärmfoto: Sofia Bister

ISSN 1795-4428

ISBN 978-951-51-0104-4 (print)

ISBN 978-951-51-0105-1 (online)

Tryckt i Finland av universitetstryckeriet Unigrafia
Helsingfors 2014

Melina Bister, 2014. Topikövergång i textbaserade gruppsamtal

Sammanfattning

I avhandlingen studeras hur finskspråkiga studenter genomför muntliga textbaserade gruppövningar på svenska. Undersökningen fokuserar speciellt på hur deltagarna interagerar vid övergångar mellan olika innehållsliga aspekter i övningarna, dvs. vid topikövergångar. Materialet består av tre olika övningar som inbegriper fem olika samtal, sammanlagt 128 minuter, och det har spelats in på videomaterial och transkriberats beaktande det visuella. Övningarna sträcker sig över ett års tid.

Topikinitieringarna indelas i tre kategorier enligt hur de innehållsligt relaterar till det dittills förda samtalet. Som metod i analysen av interaktionen används samtalsanalys och den samtalsanalytiska klassrumsforskningen men därtill används Goffmans (1981) teori om positionering. Det visuella, dvs. gester, kroppsställning och blickar har beaktats i analysen. Hur deltagarna återanvänder såväl innehållsliga aspekter som deltagarroller samt hur de utvecklar behandlingen av innehållet analyseras och därmed beskrivs det gemensamma meningsskapandet i övningarna.

Resultaten visar att de skriftliga semiotiska fälten (Goodwin 2000), dvs. instruktionerna och texterna i stor utsträckning påverkar topikvalet, behandlingen av innehållet och interaktionen vid övergången. Rollfördelningen och dess betydelse för topikinitieringar och utvecklingen av det gemensamma meningsskapandet är tydlig. En övergångsmodell med fem (I–V) möjliga interaktiva faser genom vilka topikövergångarna analyseras har sammanställts. Med hjälp av modellen kan deltagarnas verksamhet vid övergång förklaras och systematiseras. Tystnad är inte tom tid utan under de ibland långa pauserna orienterar sig deltagarna mot olika semiotiska fält och tilldelar varandra talturer. Vid initieringar utnyttjar talaren olika positioneringar och med hjälp av dessa kan hon betona instruktionernas eller textens roll och sin egen inställning till det sagda. Ofta positionerar sig talaren så att hon citerar instruktioner eller andra skriftliga källor och tar därmed mindre ansvar för det hon säger. På detta sätt animerar talaren en slags lärröst eller textens röst i samtalet.

Analysen visar att studenterna under inspelningsåret börjar initiera topiker självständigare. Initieringar med ställningstaganden ökar med tiden. Därtill minskar andelen sådana topikinitieringar som innehållsligt inte relaterar till det tidigare sagda. Detta vittnar om att studenterna skickligare kan binda ihop innehållsliga aspekter då de samtalar på svenska.

Nyckelord: Svenska som andraspråk, klassrumsinteraktion, muntliga gruppövningar, gruppsamtal, samtal på ett främmande språk, positionering, topikinitiering, topikövergång, icke-språklig handling

Melina Bister, 2014. Topic transitions in text-based group discussions

Abstract

This study examines how Finnish university students learning Swedish perform text-based group discussion tasks in their target language. The focus is on the participants' interaction at the transitions between different contentually defined parts of the discussions, i.e., topic transitions. The material consists of five group discussions with a total length of 128 minutes, based on three different tasks given by the groups' teachers. The discussions were video-recorded on different occasions over more than one year and then transcribed, taking account of both the oral and visual features in them.

The topic initiations are divided into three categories on the basis of how the initiation contentually relates to what was previously said. The main method used in the analysis of interaction is conversation analysis, in particular the conversation analysis of classroom interaction, and Goffman's (1981) theory on footing is also applied. Visual resources such as gestures, posture and gaze were taken into account in the analysis. The recycling of both contentual aspects and participant roles as well as the participants' development in the processing of contentual matters have been analysed so as to describe the joint meaning-making in the group discussions.

The results indicate that the written semiotic fields (Goodwin 2000), that is, the teacher's instructions and the text material to be discussed, significantly influence the students' topic choices and content processing and their interaction in topic transitions. The analysis shows how the participant roles are distributed and how they influence topic initiations and the progress of the joint meaning-making.

A model of how a topic transition takes place and what kind of stages (I–V) it consists of was developed. This model explains and systematizes the participants' activity. For instance, silence during a topic transition is not meaningless. On the contrary, during the occasionally long pauses the participants turn their attention to different kinds of semiotic resources and give turns to each other. When initiating a topic, the speaker can make use of different footings, and by means of these she can emphasize the meaning of the instructions and the text to be discussed, as well as her own attitude. Often the speaker assumes the role of an animator, that is to say, she quotes the instructions or a passage in the text, thus diminishing her responsibility for what she is saying. In this way she also animates the voices of the teacher and the text in the interaction.

Over the year the students gradually learned to initiate topics more independently. Topic initiations by means of expressing an opinion became more frequent. The number of topic initiations with no contentual relation to what was said earlier decreased. This fact indicates that the students became more skilled in relating the topics to each other when discussing in Swedish.

Keywords: Swedish as a second language, classroom interaction, oral group discussions, second language conversation, footing, topic initiation, topic transition, non-verbal action

FÖRORD

När jag hösten 1989 inledde mina universitetsstudier började ett nytt skede i mitt liv. Mitt första alternativ var inte att börja studera nordiska språk men eftersom Edith Södergrans dikter stod mig nära tog jag villigt emot chansen att lära mig svenska bättre. När studierna började kändes det som om jag hittat hem. Universitetet framstod för mig som ett samfund med visdom, kreativitet, oändliga möjligheter och trevliga människor. Med värme erinrar jag mig Helena Solstrand-Pipping (som inte kan nås av mitt tack) och hennes kurs i muntlig färdighet där vi gulnäbbar fick forma våra första, osäkra inlägg i samtal, diskussioner och andra framföranden i positiv och uppmuntrande anda. Nu, 25 år senare, är doktorsavhandlingen om muntliga gruppövningar färdig.

Den här avhandlingsprocessen har varit lång och alternerat mellan mer och mindre intensiva faser. Även om vägen till målet kanske inte har varit rak har arbetet med avhandlingen varit givande och lärorikt. För alla trötlösa som kämpar med sin oavslutade avhandlingsprocess vill jag säga att även om man inte alltid orkar eller vågar tro på sig själv kan också en tvivlare nå målet. Det behövs rejält med *sisu* men först och främst behövs det människor på vägen som stöder, uppmuntrar och tror på en.

Det är många personer som jag vill tacka. Allra först vill jag tacka mina handledare, professor Hanna Lehti-Eklund och professor Mirja Saari vars stöd varit oersättligt. Hanna, tack för att du uppmuntrade mig till det här projektet! Du har alltid haft tid för mig, du har alltid varit snäll, pålitlig och tålmodig, men också skarp och målmedveten. Mirja, du är noggrann, logisk och inspirerande, du har förmågan att ställa frågan *varför* i rätt stund. Det har varit oerhört viktigt för mig att få diskutera såväl manuskriptet som hela forskningsprocessen med er. Nu när skrivandet har nått den sista etappen känner jag vemod inför att våra gemensamma handledningsträffar tar slut.

Mina förhandsgranskare professor Mona Forsskåhl och docent Anna Slotte-Lüttge vill jag tacka för insiktsfulla, detaljerade och konstruktiva kommentarer på manuskriptet. Jag har känt mig privilegierad då jag har fått möjlighet att ta era värdefulla synpunkter i beaktande i den slutgiltiga bearbetningen.

Med stor tacksamhet minns jag min tid som doktorand men också som student på Nordica. Jag har fått arbeta vid institutionen vid flera tillfällen. Åren 2003–2009 då jag jobbade som assistent och doktorand var centrala för den här avhandlingen. Jag vill tacka institutionen och alla kolleger för en trevlig gemenskap, för allt stöd och all uppmuntran, för alla goda samtal och för den härliga mångfald som råder på en institution där det forskas, undervisas och handleds. Det bästa på universitetet är dess gräsrotsnivå!

Det är många människor på Nordica som jag vill tacka för de gemensamma åren, i synnerhet professor Mirja Saari och professor Anne-Marie Londen vars projekt SVESTRA (Finlandssvenska samtalsstrategier) 1999–2001 var en källa till inspiration för mig. Jag fick

lära mig vilket mångsidigt fenomen muntlig interaktion är och vilken utmaning det är att systematiskt försöka beskriva det. Tack till hela SVESTRA-gruppen. Tack också till Lärarlinjens team på Nordica för ett givande samarbete. Universitetslektor Maria Green-Vänttinen vill jag tacka för det välfungerande samarbetet under materialinsamlingen och t.f. professor Beatrice Silén för språkgranskningen och all uppmuntran jag fått. Professor Pirjo Kukkonen tackar jag för vägledningen till universitetsvärlden men också för lång och inspirerande vänskap.

Jag tackar Ella och Georg Ehrnrooths stiftelse samt Ingrid, Margit och Henrik Höijers Donationsfond II för de forskningsstipendier jag fått. Med hjälp av dem kunde jag koncentrera mig på forskning under läsåret 2010–2011.

Från och med 2011 har jag arbetat som universitetslärare i svenska på Språkcentrum vid Helsingfors universitet. Jag vill rikta mitt tack till min nuvarande arbetsgemenskap för att jag får arbeta med trevliga och inspirerande kolleger som har en positiv och uppmuntrande inställning till forskning! Speciellt vill jag tacka chefen för Språkcentrum, Ulla-Kristiina Tuomi och mina närmaste chefer, universitetslektor Lis Auvinen och lektor Leena-Maija Åberg-Reinke för att ni stött mig och för att jag hösten 2013 fick möjlighet att vara alterneringsledig och koncentrera mig på manuskriptet.

Jag vill också rikta ett tack till alla mina vänner vid och utanför universitetet som stött mig under de här åren. Jag vill i synnerhet tacka doktorand Johanna Virkkula för tomater och långa, terapeutiska lunchsamtal. Outi Simula vill jag tacka för levnadsvisdom och utmärkta idéer.

Mina allra närmaste, min man Jouko och mina barn Larissa, Sofia och Sakari har fått följa med den här processen i medgångar och motgångar. Jouko har alltid varit redo att diskutera forskning med mig. Ni har alla hjälpt mig med tålmod, också när jag behövt konkret, teknisk hjälp med manuskriptet. Tack för att ni stått ut, speciellt i slutskedet. Tack också för den allt annat än tråkiga vardagen och den varma och kärleksfulla stämningen hemma. Låt de inspirerande diskussionerna vid matbordet fortsätta men nu kan vi äntligen övergå till något annat!

Sist men icke minst vill jag tacka de åtta studenter som lät mig följa med i sina muntliga övningar under det första studieåret, även om det säkert inte alltid kändes så roligt att bli inspelad. Tack Aada, Anneli, Anni, Iina, Ilona, Nea, Noora och Riikka! Utan er skulle den här undersökningen inte existera. Jag tillägnar den här avhandlingen alla dem som vågar gå utanför sin bekvämlighetszon för att samtala på ett språk de inte behärskar utmärkt.

Lahtis den 1 september 2014

Melina Bister

INNEHÅLL

1 INLEDNING	13
1.1 AVHANDLINGENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	14
1.2 UPPLÄGGNINGEN AV AVHANDLINGEN	19
1.3 UNDERSÖKNINGSMATERIAL.....	20
1.3.1 Studenterna	21
1.3.2 Inspelningen av materialet	23
1.3.3 De undersökta övningarna och den pedagogiska kontexten	25
1.3.3.1 Övningen Novellanalys	25
1.3.3.2 Övningen Artikelsamtal	28
1.3.3.3 Övningen Lärobokssamtal	30
1.3.4 Transkribering och bearbetning av materialet.....	32
1.4 SAMTALSSPRÅKET SVENSKA: ETT ANDRASPRÅK ELLER ETT FRÄMMANDE SPRÅK?	35
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING	41
2.1 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER TILL S2-KLASSRUMSSAMTAL	41
2.2 MIN SYN PÅ KLASSRUMSVERKSAMHET OCH -KONTEXT	43
2.2.1 Kontextuella faktorer i klassrummet	43
2.2.2 Topikövergång i klassrummet.....	50
2.3 ANALYS AV DE INTERAKTIVA RESURSERNA I KLASSRUMSSAMTAL	54
2.3.1 Samtalsanalys och positioneringsteori	54
2.3.2 Initiativ, respons och uppföljning	56
2.3.3 Icke-språkliga handlingars funktion i S2-klassrumssamtal	58
2.3.4 Textmaterialets funktion i S2-klassrumssamtal	60
2.4 GEMENSAMT MENINGSSKAPANDE, UTVECKLING OCH LÄRANDE I SAMTAL	63
2.5 GRUPPARBETE SOM LÄRANDEFORM	69
3 TOPIKERNÄ I ÖVNINGARNA	74
3.1 METODER FÖR IDENTIFIERING AV TOPIKER.....	74
3.2 FÖREKOMSTEN AV TOPIKER OCH ÖVRIGA AKTIVITETER	79
3.3 PRESENTATION AV TOPIKKATEGORIERNÄ	80
3.3.1 Ny topik (A).....	80
3.3.2 Perspektivändring (B)	86
3.3.3 Återgång till en tidigare men inte närmast föregående topik (C)	91
3.4 SAMMANFATTNING	96
4 INTERAKTIVA FASER VID EN ÖVERGÅNG	100
4.1 METODER FÖR ANALYS AV INTERAKTIONEN VID TOPIKÖVERGÅNGARNÄ	100
4.2 INNEHÅLLSLIGA OCH INTERAKTIVA SIGNALER PÄ EN ÖVERGÅNG	103
4.3 TOPIKÖVERGÅNG GENOM PROCEDURAL ORIENTERING (FASERNÄ II-III)	106
4.4 VERBAL TOPIKNOMINERING.....	111

4.5 SAMMANFATTNING.....	114
5 TOPIKINITIERING GENOM FRÅGOR, UPPMANINGAR OCH KONSTATERANDEN.....	115
5.1 METODOLOGISKA PRECISERINGAR.....	115
5.2 FRÅGOR, UPPMANINGAR OCH KONSTATERANDEN SOM HÄNVISAR TILL INSTRUKTIONERNA ELLER TEXTERNA.....	119
5.2.1 Frågor med hänvisning till instruktionerna.....	120
5.2.2 Nominering av följande topik genom konstaterande.....	124
5.2.3 Uppmaningar till ställningstaganden om texten.....	128
5.3 FRÅGOR, UPPMANINGAR OCH KONSTATERANDEN UTAN HÄNVISNING TILL INSTRUKTIONER ELLER TEXTKÄLLOR	130
5.4 SAMMANFATTNING.....	133
6 TOPIKINITIERING GENOM STÄLLNINGSTAGANDEN	134
6.1 OM STÄLLNINGSTAGANDEN.....	134
6.2 STÄLLNINGSTAGANDEN SOM RESPONS PÅ NÅGOT SOM SAGTS TIDIGARE	135
6.2.1 Blicken i förhållande till talarens positionering.....	139
6.2.2 Textkällor som auktoritet	145
6.3 STÄLLNINGSTAGANDEN SOM DIREKT HÄNVISAR TILL INSTRUKTIONERNA ELLER TEXTKÄLLORNA	146
6.4 SAMMANFATTNING.....	153
6.5 SAMMANFATTNING AV KAPITLEN 4, 5 OCH 6	155
7 TOPIKÖVERGÅNG OCH TOPIKUPPBYGGANDE AVSPEGLAR DET TIDIGARE SAGDA	158
7.1 METODER FÖR ANALYS AV DET TIDIGARE SAGDA	158
7.2 DET TIDIGARE SAGDA VID TOPIKINITIERINGAR	160
7.2.1 Återgång.....	161
7.2.2 Perspektivvändning	163
7.2.3 Återanvändning av olika resurser vid topikinitiering.....	168
7.3 DET TIDIGARE SAGDA VID UPPBYGGANDE AV TOPIKINNEHÅLL	174
7.4 DET TIDIGARE SAGDA I DELTAGARROLLER	177
7.5 DET GEMENSAMMA MENINGSSKAPANDET I ÖVNINGARNA	182
7.6 SAMMANFATTNING.....	186
8 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	188
8.1 TOPIKER.....	190
8.2 INTERAKTIVA RESURSER VID ÖVERGÅNGARNA.....	191
8.3 DET GEMENSAMMA MENINGSSKAPANDET I ÖVNINGARNA	196
8.4 PEDAGOGISKA REFLEKTIONER	197
8.5 FRAMTIDSUTSIKTER.....	200
KÄLLFÖRTECKNING.....	201
A UNDERSÖKNINGSMATERIAL	201
B LITTERATUR	202
BILAGA: TOPIKINLEDNINGARNA I DE UNDERSÖKTA SAMTALEN.....	213

Transkriptionsnyckel¹

=	yttranden hakas på varandra
[överlappning inleds
]	överlappning slutar
[[yttranden inleds samtidigt
(men)	transkriptionen är osäker
()	ohörbart
((sänker blicken))	transkriberarens kommentarer
INTE	sägs med högre ljudstyrka
#miljön#	sägs med knarr i rösten
°inte°	sägs viskande
mt	smackande ljud
>i alla fall<	sägs i snabbare tempo
<inte>	sägs i långsammare tempo
de+e	legatouttal
jå:	förlängt ljud
du säj-	avbrott
noga?	tydligt uppgående ton
<u>novellen</u>	betoning (anges i specialfall eller i avvikande fall)
.hh	hörbar inandning
(p)	paus, kortare än en sekund
(3,0)	en tre sekunders paus
X	talarens identitet är osäker
@one step@	ordet sägs med förställd röst
<i>link</i>	kursiv anger ett annat språk än svenska
£jå:£	ordet sägs med skrattande röst
% vet du ja har...%	talaren läser högt
BI svårt att...	B1, B2, B3 etc. anger ändringar i talarens blick eller kroppsställning

¹ I transkriptionsprinciperna har används Lindström (2000), Henricson (2013) och Bister (1999). De fyra sista markeringarna har jag själv utvecklat.

Tabeller, figurer, bilder och samtalsexempel

Tabeller

- TABELL 1: NIVÅERNA B2 OCH C1 I DEN EUROPEISKA REFERENSRAMEN FÖR SPRÅKKUNSKAPER (1.3.1)
- TABELL 2: DE UNDERSÖKTA SAMTALEN (1.3.2)
- TABELL 3: POSITIONERINGSTERMERNÄ (2.3.1)
- TABELL 4: INDELNINGEN AV VERKSAMHETEN I ÖVNINGARNA (3.1)
- TABELL 5: FÖRDELNINGEN MELLAN TOPIKBASERADE OCH ÖVRIGA AKTIVITETER I DE MUNTliga ÖVNINGARNA (3.2)
- TABELL 6: FÖRDELNINGEN MELLAN TOPIKERNÄ I DE MUNTliga ÖVNINGARNA (3.4)
- TABELL 7: INTERAKTIVA FASER VID EN TOPIKÖVERGÅNG (4.2)
- TABELL 8: EXEMPEL PÅ OLIKA ÖVERGÅNGSFASER (4.2)
- TABELL 9: ANDELEN PROCEDURAL ORIENTERING VID TOPIKINITIERINGARNA (4.3)
- TABELL 10: OLIKA SÄTT ATT INITIERA TOPIKER (4.4)
- TABELL 11: FÖRDELNINGEN AV DE INTERAKTIVA DRAGEN VID TOPIKINITIERINGAR I ÖVNINGARNA (6.5)

Figurer

- FIGUR 1: DET CENTRALÄ INNEHÅLLET I FORSKNINGSFRÅGORNA (1.1)
- FIGUR 2: DE SKRIFTLIGA SEMIOTISKA FÄLTEN I NOVELLANALYS (1.3.3.1)
- FIGUR 3: DET SKRIFTLIGA SEMIOTISKA FÄLTET I ARTIKELSÄMTAL (1.3.3.2)
- FIGUR 4: DE SKRIFTLIGA SEMIOTISKA FÄLTEN I LÄROBOKSSÄMTAL (1.3.3.3)
- FIGUR 5: INITIERING MED ELLER UTAN PROCEDURAL ORIENTERING (4.3)
- FIGUR 6: INDELNINGEN AV TOPIKNOMINERINGARNA (4.4)
- FIGUR 7: TOPIK INITIERAS MED ETT STÄLLNINGSTAGANDE (6.1)
- FIGUR 8: ANALYS AV DET GEMENSAMMA MENINGSSKÄPANDET (7.1)
- FIGUR 9: *VARFÖR BLEV ERIK FÖRTJUST I BETSY* (7.2.3)
- FIGUR 10: *LÄNKEN MELLAN FÖRFATTAREN OCH NOVELLEN* (7.2.3)
- FIGUR 11: ROLLFÖRDELNINGEN I NOVSAM7 (7.5)

Samtalsexempel

- EXEMPEL 1: Novsam4_46: *va e författarens stil i den här novellen* (1.1, 4.1, 5.1)
- EXEMPEL 2: Artikelsam_96: *men ja tycker igen* (1.3.4)
- EXEMPEL 3: Lärobokssam_106–107: *ska vi diskutera om de här exempel ett* (2.2.1)
- EXEMPEL 4: Novsam3_17: *å sen språk* (3.3.1)
- EXEMPEL 5: Artikelsam_80: *problemprat* (3.3.1)
- EXEMPEL 6: Lärobokssam_116: *här frågar man också* (3.3.1)
- EXEMPEL 7: Novsam4_39: *nå hur skulle du beskriva erik* (3.3.2, 7.4)
- EXEMPEL 8: Artikelsam_84: *ja har skrivit här några anteckningar* (3.3.2)
- EXEMPEL 9: Novsam3_31: *kan de vara femtitalet* (3.3.3, 5.3, 7.2.1)
- EXEMPEL 10: Novsam7_72: *ja tycker att författaren skildrar* (4.3.3)
- EXEMPEL 11: Lärobokssam_112: *de här blir vanligare* (3.3.3)
- EXEMPEL 12: Novsam4_37: *nå hur e de me tema* (4.1, 5.2.1, 7.4)
- EXEMPEL 13: Novsam4_50: *hur lång tid tar novellen* (4.3)
- EXEMPEL 14: Novsam4_43: *va va miljön* (4.3)

EXEMPEL 15: Novsam3_23: *men om dom här personerna* (5.2.1)
 EXEMPEL 16: Novsam3_6: *personerna va va hette hon betsy* (5.2.2)
 EXEMPEL 17: Novsam3_16-17: *miljö -> å sen språk* (5.2.2)
 EXEMPEL 18: Artikelsam_91: *läkaren patienten* (5.2.3)
 EXEMPEL 19: Artikelsam_100: *men kan man vara manipulativ* (5.3)
 EXEMPEL 20: Artikelsam_96: *men ja tycker igen* (6.2)
 EXEMPEL 21: Novsam4_34: *ja tycker att erik var mycke vanlig pojke* (6.2)
 EXEMPEL 22: Novsam4_51: *också sidan hundratrettiåtta* (6.2.1)
 EXEMPEL 23: Artikelsam_88: *ja tyckte de va konstit* (6.3)
 EXEMPEL 24: Lärobokssam_105: *var bor ni förresten* (6.3)
 EXEMPEL 25: Novsam3_13: *va tycker ni om tiden* (7.2.1)
 EXEMPEL 26: Novsam4_46–49: *författarens stil -> betsy var inte den rätta personen* (7.2.2)
 EXEMPEL 27: Novsam7_64: *varför blev erik förtjust i betsy* (7.2.3 i figur 9)
 EXEMPEL 28: Novsam7_73: *länken mellan författaren och novellen* (7.2.3 i figur 10)
 EXEMPEL 29: Artikelsam_86: *de mäktigas privilegium att utdela order* (7.2.3)
 EXEMPEL 30: Artikelsam_93: *visar indirekthet brist på säkerhet?* (7.2.3)
 EXEMPEL 31: Lärobokssam_121: *dialogen börjar spontant* (7.2.3)
 EXEMPEL 32: Lärobokssam_119: *naturlig dialog* (7.2.3)
 EXEMPEL 33: Novsam7_61: *tyckte ni om novellen* (7.3)
 EXEMPEL 34: *lätt att läsa* (7.3)
 EXEMPEL 35: *språket i novellen* (7.3)
 EXEMPEL 36: Novsam4_38: *tycker ni att betsy e annan huvudperson* (7.4)
 EXEMPEL 37: Novsam4_67 *de+e de vi diskuterade* (7.4)
 EXEMPEL 38: Novsam7_74 *en sparv i tranedansen* (7.4)

Bilder

BILD 1: NOVSAM3: GRUPPSAMTAL MED 3 DELTAGARE (1.3.3.1)
 BILD 2: NOVSAM4: GRUPPSAMTAL MED 4 DELTAGARE (1.3.3.1)
 BILD 3: NOVSAM7: SAMMANFATTANDE SAMTAL MED 7 DELTAGARE (1.3.3.1)
 BILD 4: ARTIKELSAMTAL, 7 DELTAGARE (1.3.3.2)
 BILD 5: LÄROBOKSSAMTAL, 6 DELTAGARE (1.3.3.3)
 BILD 6: EXEMPEL 12: NOVSAM4_37: *NÅ HUR E DE ME TEMA* (5.2.1)
 BILD 7: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RAD 3 (6.2.1)
 BILD 8: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RAD 4 (6.2.1)
 BILD 9: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RAD 5 (6.2.1)
 BILD 10: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RADERNA 5, 6 OCH 9 (6.2.1)
 BILD 11: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RADERNA 11–13 (6.2.1)
 BILD 12: EXEMPEL 23: ARTIKELSAM_88, RADERNA 6–7 (6.3)
 BILD 13: EXEMPEL 23: SAMTALSSTIL_88, RADERNA 10–13 (6.3)
 BILD 14: EXEMPEL 24: LÄROBOKSSAM_105, RAD 2 (6.3)
 BILD 15: EXEMPEL 24: LÄROBOKSSAM_105, RADERNA 4–6 (6.3)

1 Inledning

Under de senaste årtiondena har olika interaktiva arbetsformer vunnit terräng inom språkundervisningen i syfte att stärka inlärnarnas praktiska språkkunskaper. Den traditionella plenarundervisningen har fått ge vika för alternativa arbetsformer. Bland annat grupparbeten har blivit vanligare både i skolan och i andra utbildningar, t.ex. vid universitet. Grupparbeten och gruppsamtal är i många sammanhang det naturliga sättet att aktivera studenter, uppmuntra dem till utbyte av erfarenheter och åsikter samt reflektera över något. Också i språkundervisning används gruppsamtal i syfte att aktivera elevernas/studenternas språkkunskaper. Grupparbete och gruppdiskussioner uppfattas ofta som en motsats till lärlädd plenarundervisning. Grupparbete är ändå inte en självklarhet, det förorsakar inte automatiskt "bra" eller "exemplarisk" interaktion och ypperliga inlärningsresultat (se bl.a. Hägerfelth 2004). Ibland kan gruppinteraktionen i klassrummet t.o.m. utmärkas av liknande drag som lärlädda aktiviteter. Det behövs analyser av hur gruppen fungerar för att man ska få kunskaper om gruppsamtal som arbetsform i klassrummet. Därför är det angeläget att närmare studera hur interaktionen i en grupp byggs upp.

I den här avhandlingen undersöks hur finskspråkiga universitetsstudenter i ämnet nordiska språk bygger upp muntliga textbaserade gruppövningar på svenska. Gruppsamtalen är kognitivt utmanande för studenterna eftersom de behandlar olika slags stoff på ett språk som inte är deras förstaspråk. Muntliga övningar kan också kännas krävande eller rent av frustrerande för en finskspråkig student eftersom studentens kognitiva och kunskapsmässiga förmåga åtminstone i inledningen av studierna är högre än de praktiska språkkunskaperna i svenska (Graeffe 1992:39).

Under studiernas gång blir studenterna så småningom specialister i sitt ämne och detta kräver mångsidig utbildning. Undervisningen ger studenterna från första början erfarenhet av olika typer av muntliga övningar, vilkas gemensamma syfte är att aktivera studenternas färdigheter i talad svenska. De muntliga övningar som jag analyserar i den här avhandlingen inbegriper också annat än praktisk träning. Att kunna diskutera olika teoretiska frågeställningar och samarbeta i grupp hör till sådana färdigheter som universitetsstudier förväntas ge, också då målet är att lära sig ett främmande språk.

Vid sidan av att studenterna övar sig i den muntliga användningen av ord, grammatiska former och uttryck får de övning i att göra sig förstådda, att ta de andra deltagarna i beaktande, att förhandla om innehållet i övningen, dvs. stoffet. Termerna *innehåll*, *stoff* och

stoffbehandling syftar på ett generellt plan på det som deltagarna talar om i de muntliga övningarna. En förutsättning för att samtalsdeltagarna ska kunna samarbeta i en muntlig övning är att de strävar mot ett gemensamt mål medan de samtalar. Att deltagarna kan samarbeta och upprätthålla *intersubjektiviteten*² dvs. att de kan skapa gemensam mening, är en viktig del av muntliga språkkunskaper. Som Wagner & Gardner (2004:15) påpekar är de som talar ett främmande språk inte interaktivt begränsade samtalsdeltagare utan oavsett bristerna i språkanvändningen kan de delta i och orientera sig mot olika typer av aktiviteter. Ett av syftena med den här undersökningen är att beskriva hur den samtalande gruppen bygger upp sitt gemensamma meningsskapande. Detta görs genom att söka svar på de tre forskningsfrågorna som presenteras i följande avsnitt.

Den här undersökningen är ett bidrag till den sociointeraktionistiska forskningen i användningen av *främmande språk*³ där man betonar interaktionens betydelse för lärande (Firth & Wagner 2007:807). Mina metodologiska val baserar sig på tre forskningstraditioner, nämligen interaktionsforskningen, den interaktiva klassrumsforskningen och forskningen om lärande och språkinlärning i interaktionen (se kap. 2).

1.1 Avhandlingens syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka hur studenterna konstruerar och organiserar såväl innehållet som interaktionen i muntliga textbaserade gruppövningar på ett främmande språk. Detta studeras genom en analys av hur den samtalande gruppen övergår från en *topik* (samtalsämne) till en annan. Med *topik* avses i den här undersökningen den innehållsliga aspekt som deltagarna orienterar sig mot. Vanligen orienterar sig gruppen mot en innehållslig aspekt åt gången. Samtalsdeltagarna behandlar olika topiker i övningarna och ofta sker övergången mellan dessa markerat och tydligt. Som *övergång* betecknar jag sådana situationer då deltagarna ändrar sin orientering mot och inställning till den pågående topiken, då de med olika språkliga och/eller icke-språkliga handlingar visar att de inte kommer att

2 Intersubjektivitet innebär ”att deltagarna utgår från att de har ett gemensamt perspektiv, att de ser saker på samma sätt och delar världs bild” (Norrby: [1996] 2004:42).

3 Firth & Wagner (2007) använder termen *second language* som ordagrant betyder andraspråk på svenska. I Sverige får begreppet *andraspråk* ändå sådana speciella betydelser som inte ingår i det mer generella begreppet *främmande språk* att det blivit naturligtast för mig att i den här avhandlingen använda termen *främmande språk*. När tidigare forskning presenteras, används båda termerna beroende på att båda utnyttjas i källorna. Förhållandet mellan begreppen andraspråk och främmande språk och användningsprinciperna för termerna i den här avhandlingen diskuteras närmare i 1.4.

fortsätta med topiken utan byter till en annan eller att de initierar ett nytt perspektiv på den pågående topiken (se kap. 3). Det är inte problemfritt att avgränsa en topikövergång. I synnerhet när det gäller vardagliga samtal byts topiken ofta gradvis under samtalets gång och utan några interaktiva markörer för övergång. I den här undersökningen analyserar jag dock sådana topikbyten som det går att känna igen och identifiera enligt bestämda kriterier (se avsnitt 3.1).

Genom att analysera hur topikerna relaterar till varandra och hur topikinitieringarna bildar en helhet inom en och samma muntliga övning kommer jag att redogöra för hur gruppen bygger upp det gemensamma meningsskapandet. Jag betonar därmed betydelsen av att lära sig att använda språket muntligt i olika situationer. Genom språket uttrycker man sin vilja, avsikt, sina tankar och åsikter och ger respons på vad andra sagt. Genom språket bygger deltagarna upp gemensamma "kunskaper", sådana kunskaper som syns och hörs i samtalet. Man kan konstatera metaforiskt att genom språket och interaktionen överlag tänker den samtalande gruppen kollektivt. En analys av interaktionen vid övergångar kan ge möjligheter att beskriva den samtalande gruppens gemensamma topikbehandling och hur gruppen organiserar och styr sin verksamhet. Men därtill analyseras på hurdana interaktiva sätt gruppen övergår från en topik till en annan, och hur de olika semiotiska resurserna (Goodwin 2000a; definition i 2.3.3) i klassrummet, i synnerhet olika skriftliga semiotiska fält som längre textavsnitt och skriftliga instruktioner, återspeglas i handlingarna.

Jag utgår från att människan lär sig använda språk genom praktisk övning, t.ex. genom konkret språkanvändning. Samtal människor emellan baserar sig på att deltagarna delar med sig och utvidgar sina gemensamma kunskaper (Mercer [2000] 2006; 2004:139). Genom att analysera interaktionen vid övergångar kan man få en bild av hur den samtalande gruppen tillsammans organiserar och upprätthåller sin gemensamma verksamhet samt genom hurdana handlingar den för verksamheten vidare. En analys av detta slag bidrar till förståelse för hur olika slags gruppövningar fungerar, hur deltagarna tar upp eller förhandlar om olika typer av innehållsliga mål och hur övningens syften och instruktionerna för övningen påverkar själva samtalsprocessen.

Jag närmar mig sådana begrepp som utveckling och lärande ur en dialogisk synpunkt genom att analysera hur återanvändningen av olika språkliga och interaktiva resurser kommer till synes under övningens gång. Utvecklingen kan synas i såväl innehållsliga som språkliga aspekter och därtill förändrade deltagarroller.

Forskningsfrågorna är tre och de bildar ett kontinuum enligt vilket analyserna i avhandlingen framskrider. För att kunna behandla fråga 2 behövs resultaten av fråga 1. För att kunna behandla fråga 3 behövs resultaten av frågorna 1 och 2. I figur 1 sammanställs det centrala innehållet i de tre forskningsfrågorna.

Första frågan lyder: ”Hur kategoriseras topikerna i förhållande till samtalets innehåll och instruktioner?” Kategoriseringen görs så att topiken analyseras i förhållande till de dittills behandlade topikerna i samtalet. Är det alltså fråga om en helt ny och obehandlad topik, en perspektivändring till en tidigare topik eller en återgång till någon topik som diskuterats tidigare? I samband med topikerna diskuterar jag också eventuella andra aktiviteter. Även om jag gör avgränsningen av topiker utifrån samtalsanalytiska utgångspunkter, följer jag i kategoriseringen av topikerna innehållsliga kriterier och indelar topikerna inte t.ex. enligt med vilka slags interaktiva resurser de inleds. I den innehållsliga analysen av topikerna beaktas också instruktionerna för övningen. De här frågorna behandlas i kap. 3.

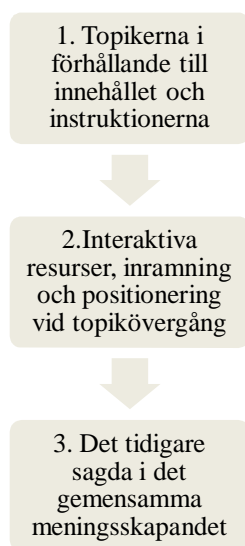
Andra frågan lyder: ”Vilka interaktiva resurser använder gruppen vid en övergång?” Utgångspunkten är en samtalsanalytisk analys av genom vilka slags interaktiva handlingar såsom fråga eller ställningstagande en topikövergång sker. I analysen av interaktionen beaktas också hur den samtalande gruppen fysiskt orienterar sig mot instruktionerna och textmaterialet (dvs. de olika semiotiska fälten, se 2.3.3) i interaktionen. Jag diskuterar också hurdana interaktiva drag de olika topikkategorierna (forskningsfråga 1) har. Den samtalsanalytiska och institutionella analysen utvidgar jag ytterligare genom positioneringsanalys av vissa topikinledningar. Med positionering syftar jag till Goffman (1981; footing, se 2.3.1) och hur talaren förhåller sig till det som han/hon säger, vilket ansvar han/hon tar för det han/hon säger. De interaktiva dragen analyseras i kap. 4, 5 och 6.

Tredje frågan lyder: ”Hur syns det tidigare sagda i det gemensamma meningsskapandet?” Med det tidigare sagda menas i den här avhandlingen det som har sagts under samtalsövningen. Resultaten av analyserna av forskningsfrågorna 1 och 2 används i analysen av tredje forskningsfrågan. I analysen beaktas alltså både innehållsliga och interaktiva faktorer. Analysen av hur det tidigare sagda synliggörs koncentrerar sig på hur det tidigare sagda avspeglas vid topikinitiering, uppbyggande av topik och i deltagarram. Dessa delfrågor analyseras och diskuteras i kap. 7.

Forskningsfråga 3 som handlar om gemensamt meningsskapande och gemensam topikutveckling är värd att betrakta utifrån två olika aspekter om man tar det pedagogiska eller lärandesyftet i beaktande i analysen. För det första ligger ett lärandesyfte i det rent språkliga, dvs. det svenska språket. För det andra är de undersökta övningarna av den naturen

att studenterna inhämtar även andra färdigheter än enbart språkliga medan de genomför övningen. Meningen är att studenterna ska lära sig vetenskapligt och analytiskt tänkande och bli specialister på sitt område. Sålunda bidrar de muntliga övningarna till lärandet genom att studenterna får och måste argumentera för sina egna åsikter och ta de andras argument i beaktande, analysera texter och diskutera dem, lära sig att förena kunskaper från olika källor med varandra och också med sina egna tidigare erfarenheter. De här aspekterna kopplas ihop med det faktum att studenterna opererar med ett språk som de ämnar lära sig behärska bättre. I analysen kommer jag att beakta alla de här olika faktorerna och hur de fungerar tillsammans.

I följande figur sammanställs det centrala innehållet i de presenterade forskningsfrågorna:



FIGUR 1: DET CENTRALA INNEHÅLLET I FORSKNINGSPRÅGORNA

I det följande presenterar jag ett exempel ur det undersökta materialet i syfte att illustrera hur en övergång kan se ut⁴. Samtalsutdraget är ur övningen Novellanalys som ingår i det undersökta materialet (närmare om materialet i avsnitt 1.3; närmare om transkriptionen, se transkriptionsnyckel och 1.3.4 om transkriptionsprinciperna). I samtalet diskuterar fyra studenter en novell med hjälp av en given analysmodell. Novellen heter *En spurv i tranedansen* och den är skriven av Runar Schildt:

4 De exempel som diskuteras i avhandlingstexten presenteras med löpande numrering. Efter exempelnumret anges också topikövergångens ordningstal i hela materialet (t.ex. Novsam4_46 är den 46:e övergången i hela materialet, inte i Novsam4). Om utdraget återbehandlas senare i precis samma konstellation används det ordningstal som använts tidigare i avhandlingen. Mera om samtalsutdrag i 1.3.4.

EXEMPEL 1:

Novsam4_46: va e författarens stil i den här novellen (12;47-)

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mittemot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mittemot Iina.

- 01 **Anneli:** men ja tror att i sluten förstod han att (p) de+e
02 inte pengar som m- (p) .mt
03 ((Anneli viftar med handen, tittar på Noora och Iina))
04 **Noora:** de spelar nästan ingen roll= ((vänder sig till Iina))
05 **Anneli:** a: mm: ((nickar på huvudet))
06 **Noora:** mm: ((vänder sig till Anneli, nickar på huvudet))
07 (p) ((alla tittar på sina papper utom Riikka som tittar på Noora))
-> 08 **Noora:** va annat ((tittar på sina papper))
09 ((5 sekunders tystnad, Anneli vänder blicken mot Nooras papper, Iina tittar på sina papper))
10 **Iina:** så va e författarens stil **BI** i den här novellen
11 ((de övriga deltagarna vänder sig till Iina))
12 **Anneli:** just gammalmodig ((tittar på Noora))
13 **Noora:** mm:
14 ((2 sekunders paus, Noora nickar på huvudet, ordnar i sina papper, Riikka nickar på huvudet))
15 **Iina:** ja tycker att han skildrar ganska noga? noga om
16 [alla di här människorna?
17 **Anneli:** [mm:
18 **Anneli:** jä
19 **Iina:** till exempel betsy (p) när vi har läst den här vi vet hurdan hon e
20 **Anneli:** jä
21 (p) ((Riikka nickar på huvudet))
22 **Iina:** alltså en stolt elak $\text{\textit{tjei\textit{f}}}$
23 ((alla fnissar))

BI = Iina vänder blicken från sina papper mot de andra

Anneli, Iina, Noora och Riikka befinner sig i ett klassrum i universitetsmiljö. De har påbörjat studierna i nordiska språk några veckor innan inspelningen görs⁵. Studierna i huvudämnet löper i stort sett i form av språkbad (undervisningen sker på ett språk som inte är studenternas förstaspråk) där vanligen enbart svenska används i klassrummet, också studenterna emellan⁶. Det framgår av interaktionen att studenterna precis påbörjat studierna vid universitetet: de är ännu inte vana vid att föra diskussioner på svenska, de är möjligtvis också osäkra på hur en novellanalys ska gå till trots lärarens instruktioner. Också det tämligen abstrakta ordförrådet i analysmodellen och det gammalmodiga språket i novellen kan kännas främmande. Studenterna stöter således på olika utmaningar som gäller både språkkunskaper och övningens

5 De har dock läst svenska i skolan under minst sex års tid.

6 Studenterna talar svenska sinsemellan i klassrummet. Utanför klassrummet talar de dock finska sinsemellan. Studenternas språkliga situation diskuteras närmare i avsnitt 1.3.

innehåll och mål. Att analysera och tillsammans diskutera en äldre novelltext kan kännas svårt också på deras förstaspråk. Ännu mera krävande blir det på ett främmande språk.

I början av utdraget diskuterar samtalsdeltagarna vilken roll pengar har i huvudpersonen Eriks liv. På rad 10 inleder Iina en ny topik genom att ställa en fråga om författarens stil. Studenterna använder sig av en analysmodell för litterär analys där samtalsämnet ”stil” är angivet. Hur topiken förhåller sig till instruktionerna och till de tidigare topikerna relaterar till forskningsfråga 1.

På raderna 7–10 sker det *en övergång* mellan den föregående och den nya topiken. Redan före Iinas yttrande visar gruppmedlemmarna tydligt med hjälp av språkliga och icke-språkliga handlingar att den föregående topiken är slutbehandlad och att det är dags att orientera sig mot andra innehållsliga aspekter. Sådana drag i interaktionen som vittnar om den gemensamma orienteringen är bl.a. att nästan alla samtalsdeltagare börjar titta på sina papper på rad 7 och därmed avslutar den tidigare topiken. Också Nooras inlägg *va annat* på rad 8 visar att hon orienterar sig mot nya innehållsliga aspekter. Genast därefter (rad 8) vänder Anneli blicken mot Noora som om hon förväntade sig att Noora ska initiera en ny topik. På det här sättet visar också Anneli att en ny topik är välkommen. Som ovan konstaterats är det Iina som initierar den nya topiken då hon på rad 10 ställer en fråga. Iina har en samtalsledande roll även om själva initieringen inte är hennes egen formulering utan hon citerar mer eller mindre direkt den angivna analysmodellen. De ovannämnda aspekterna relaterar till forskningsfråga 2.

Enbart på basis av det här samtalsutdraget är det svårt att visa vilka aspekter forskningsfråga 3 tar i beaktande. För att kunna uttala sig om hur det gemensamma meningsskapandet utvecklas just i det här utdraget, måste forskaren vara medveten om hur samtalet har framskridit hittills. Har gruppen redan behandlat liknande innehållsliga aspekter och kommit med sådana språkliga resurser som kunde vara till nytta och kunde återanvändas i den här situationen? Varför konkurrerar deltagarna inte om vem som får initiera topiken? Hurdan har deltagarramen hittills varit i samtalet? Sådana här aspekter beaktas i kap. 7.

1.2 Uppläggnings av avhandlingen

Avhandlingen består av åtta kapitel. I kapitel 1 presenteras avhandlingens syfte, frågeställningar och uppläggning samt undersökningsmaterialet, studenternas språkliga bakgrund och transkriberingsprinciperna. I kapitel 2 belyses de olika teoretiska och

metodologiska utgångspunkterna för undersökningen. Interaktionsforskning, klassrumsforskning och forskning om lärande och språkinläring i interaktionen presenteras.

Kapitlen 3–7 utgör undersökningens analysdel. I kapitel 3 studeras topikinitieringarna utifrån innehållsliga kriterier. I kapitel 4 ligger fokus på interaktionen vid övergången från en topik till en annan, olika interaktiva drag presenteras och diskuteras. Kapitel 5 illustrerar hur frågor, uppmaningar och konstateranden används vid initieringarna. I kapitel 6 analyseras hur topikinitiering sker genom olika typer av ställningstaganden.

Kapitel 7 presenterar hur det gemensamma meningsskapandet synliggörs i övningarna, analysen utgår från hur det tidigare sagda avspeglas i verksamheten. Analysen av det gemensamma meningsskapandet baserar sig delvis på den analys som ingår i kapitlen 3, 4, 5 och 6.

Kapitel 8 utgör en sammanfattande diskussion av hela avhandlingen. Där presenteras de centralaste resultaten. Kapitel avslutas med pedagogiska reflektioner över de undersökta övningarna.

1.3 Undersökningsmaterial

Det material som utgör underlaget för avhandlingen spelades in under åren 2003–2004 i läroämnet nordiska språk. Det består av olika textbaserade gruppdiskussioner och muntliga gruppövningar. Det slutgiltiga materialet innefattar sammanlagt 128 minuter samtal som ingår i en större serie inspelningar.

Meningen har varit att samla in samtal mellan vuxna språkinlärare och analysera vad de gör i samtalen. Speciellt ville jag samla sådant material där deltagarna har relativt omfattande kunskaper i svenska och sinsemellan ungefär samma utgångspunkter i det svenska språket. Naturligast blev det att samla material vid Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur⁷ vid Helsingfors universitet som utbildar specialister i nordiska språk, framförallt lärare, översättare, tolkar och forskare. År 2003 startades ett forskningsprojekt⁸ inom vilket muntligt och skriftligt material om finskspråkiga studenter samlades in och analyserades. Jag

7 Institutionen hette så då inspelningarna gjordes. Sedan 1.1.2010 tillhör läroämnet nordiska språk Finska finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet.

8 Projektet leddes av professor Hanna Lehti-Eklund och övriga medverkare var universitetslektor Maria Green-Vänttinen och assistent, FM Melina Bister.

fick observera undervisningen som var avsedd för första årets studenter vid linjen för andra inhemska språket och spelade in olika slags muntligt material, dvs. autentiska övningar i klassrummet. Såväl gruppövningar, som fria diskussioner, debatter, monologer och föredrag spelades in. Som forskningsmaterial till doktorsavhandlingen valde jag slutligen bara en del av det inspelade materialet. Jag valde att begränsa materialet till en så homogen helhet som möjligt, nämligen verksamhetstypen *textbaserad muntlig gruppövning* i syfte att beskriva den här verksamhetstypen så detaljerat som möjligt.

Undersökningsmaterialet utgörs av tre olika textbaserade muntliga gruppövningar, sammanlagt fem separata samtal. Gruppkonstellationen samt gruppstorleken i samtalen varierar mellan tre och åtta deltagare.

Den aktuella studentgruppen valdes av praktiska skäl: den undervisades av en erfaren lärare som villigt tog emot en forskare på sina lektioner. Dessutom var det fråga om en grupp som under första studieåret i stort sett gick på samma lektioner. Alla de berörda studenterna ställde sig positiva till forskningsprojektet och skrev under ett kontrakt där forskarna lovade att använda materialet på ett etiskt hållbart sätt. Studenternas identitet skulle skyddas med hjälp av pseudonymer och restriktioner för situationer då materialet skulle få spelas upp. Av etiska skäl beslöt jag att inte heller bifoga ursprungliga fotografier på de inspelade studenterna i samband med analysen av de icke-språkliga handlingarna. Bilderna i avhandlingen har bearbetats så att det är omöjligt att känna igen personerna. Jag har också undvikit att i avhandlingen diskutera sådana samtalsutdrag där läsaren skulle kunna identifiera en eller flera samtalsdeltagare (t.ex. i fråga om personlig information). Under undersökningens gång har jag visat upp endast korta videoutdrag på konferenser, seminarier och datasessioner. Publiken har då bestått av forskare som är vana vid material av detta slag och de etiska bestämmelser som gäller.

1.3.1 Studenterna

De åtta informanterna är alla kvinnliga finskspråkiga studenter och kommer från södra eller mellersta Finland. Ingen av dem har bott i Sverige eller har någon svensk eller finlandssvensk bakgrund. Sju av de åtta studenterna har läst s.k. B1-svenska i skolan som vanligen börjar i årskurs 7; bara en har läst A1-svenska med ingång i årskurs 3 i grundskolan. Två av

studenterna har avlagt lång lärokurs i studentexamen (A1-svenska), de övriga har avlagt medellång lärokurs (B1-svenska), som största delen av de finskspråkiga abiturienterna väljer⁹.

Studenterna i det undersökta materialet kallar jag för Aada, Anneli, Anni, Iina, Ilona, Nea, Noora och Riikka. Namnen är pseudonymer och liknar inte studenternas riktiga namn. Mot slutet av första läsåret intervjuade jag studenterna. Intervjuerna gjordes på finska och de var tämligen fria till sin natur. Avsikten var att få bakgrundsinformation om studenterna. I övrigt träffade jag studenterna bara på de lektioner som jag gjorde observationer på. I intervjun frågade jag studenterna bl. a om deras inställning till att tala svenska.

Alla studenterna ansåg att det var svårt att tala svenska. De tyckte dock att de i universitetsutbildningen hade fått mera träning i att tala och samtala än i gymnasiet. Därför ansåg många att det under första studieåret blivit lättare att (sam)tala. Därtill hade studenterna blivit vana vid inspelningar även om några tyckte att det i synnerhet i början av studierna inte hade känts trevligt att bli inspelad. Många menade att det var svårt att uttrycka sig och komma med egna åsikter på svenska. Ibland hade de i samtalssituationer helt enkelt låtit bli att säga någonting på grund av att de inte hade vetat på vilket sätt de skulle kunna uttrycka sig. Enligt studenterna själva var det således spontanitet som fortfarande saknades i deras muntliga användning av svenska. Däremot var studenterna nöjda med sin grupp. Många upplevde att deltagarna var ungefär på samma nivå när det gällde språkkunskaper och att det uppstod ett starkt förtroende och en samhörighetskänsla inom gruppen.

I den här undersökningen tänker jag inte värdera de undersökta studenternas språkkunskaper närmare men jag citerar här de språkkunskapsnivåer som var aktuella i kursfordringarna då studenterna deltog i kursen. Då första inspelningen ägde rum låg rekommendationen för muntliga färdigheter på nivån B.2.2 enligt den europeiska referensramen¹⁰. Då inspelningarna fortsatte på vårterminen låg rekommendationen på nivån C.1.1. Sista inspelningen relaterade inte till en kurs i praktiska kunskaper. Närmare beskrivningar för de aktuella nivåerna ges nedan¹¹, de är inte ur läroämnet nordiska språks kursfordringar men har här en riktgivande funktion:

9 De som avlägger lång lärokurs i studentskrivningarna har vanligen läst svenska i skolan som första främmande språk, alltså från och med årskurs 3 (A1). Medellång kurs väljs oftast om eleven läst svenska från och med årskurs 7 (B1).

10 Mera information finns på Europarådets webbplats http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

11 Beskrivningarna är ur Helsingfors universitets Språkcentrums intranet:

https://flamma.helsinki.fi/portal/units/kielikeskus?_nfpb=true&_windowLabel=T14407879021347966139392&contentId=HY278130&lang=sv&_pageLabel=P8601179021347966138981

B2	Förstår de ledande tankarna i komplexa texter om konkreta och abstrakta teman, också texter på sitt eget specialområde. Kommunikationen är så flytande och spontan att personen i fråga klarar av regelbunden interaktion med infödda talare utan att detta kräver ansträngningar från någondera parten. Kan producera klar, detaljerad text om mycket olika teman, framföra sin åsikt om en aktuell fråga och förklara fördelarna och nackdelarna mellan olika alternativ.
C1	Förstår olika typer av krävande, långa texter och identifierar dolda betydelser. Kan framföra sina tankar flytande och spontant utan märkbara svårigheter att hitta uttryck. Använder språket smidigt och effektivt för såväl sociala som studie- och yrkesmässiga ändamål. Kan producera klar, bra uppbyggd och detaljerad text om komplicerade teman. Kan disponera text och främja dess kohesion till exempel genom att använda bindeord.

TABELL 1: NIVÅERNA B2 OCH C1 I DEN EUROPEISKA REFERENSRAMEN FÖR SPRÅKKUNSKAPER

På nivån B2 förstår språkanvändaren de ledande tankarna i komplexa texter och klarar av att läsa texter om sitt eget specialområde. Den muntliga kommunikationen är flytande och talaren borde klara av regelbunden interaktion utan större möda. På nivån C1 förstår språkanvändaren krävande texter men också dolda betydelser. Han/hon kan framföra sina tankar flytande och klarar av olika slags situationer, såväl studie- som yrkesmässiga. Perspektivet i kunskapsnivåbeskrivningarna är individuellt och språkkunskaperna evalueras traditionellt som individuella färdigheter. Mitt mål är däremot att undersöka hur språkanvändare på rätt så hög språkkunskapsnivå tillsammans organiserar och styr sitt samtal och hur de bygger upp ett samtal genom att diskutera olika innehållsliga aspekter. Det jag lyfter fram är alltså hur samtalsdeltagarna är verksamma genom språket, hur de lyckas samarbeta och skapa gemensam mening, komma med egna tankar och ta emot varandras tankar. Det rent språkliga och grammatiska betonas inte i den här undersökningen.

1.3.2 Inspelningen av materialet

Inspelningen av forskningsmaterialet gjordes med en videokamera och en minidiskspelare. Då en övning genomfördes i två smågrupper samtidigt, använde jag två videokameror och två minidiskspelare. Alla smågrupperna och övningarna är inspelade på både video och minidisk. I ett senare skede förbättrades ljudkvaliteten på videon genom att videobilden förenades med minidiskljudet som var av betydligt högre kvalitet än ljudet i videon. Videofilerna med förbättrade ljudegenskaper är lagrade som wmv-filer. Senare i avhandlingen utnyttjas bildmaterial i analysen för att underlätta läsarens förståelse av den visuella analysen.

Undersökningsmaterialet¹² består av tre typer av muntliga gruppövningar som jag redogör för i kronologisk ordning (se tabell 2). Genom att avgränsa materialet till så likartade muntliga övningar som möjligt har jag velat förstärka fokuseringen. Ett annat utmärkande drag är att det är samma studentgrupp jag har följt upp i inspelningarna. Studenterna lärde känna varandra allt bättre under den tid som inspelningarna gjordes vilket innebär att de kontextuella faktorerna inte är helt konstanta ur ett tidsmässigt perspektiv. I den sista inspelningen kände studenterna varandra mycket bättre än i början av första läsåret.

Nedan listas övningarna och de olika samtal som ingår i dem på ett allmänt plan så att inspelningstiden, antalet deltagare och samtalets längd anges¹³.

Tid	Övning	Antalet deltagare	Samtalets längd (min.)
september 2003	Novsam3 (ingår i Novellanalys)	3	27 min.
september 2003	Novsam4 (ingår i Novellanalys)	4	24 min.
september 2003	Novsam7 (ingår i Novellanalys)	7	14 min.
mars 2004	Artikelsam	7	31 min.
september 2004	Lärobokssam	6	32 min.

TABELL 2: DE UNDERSÖKTA SAMTALEN

Materialet är arkiverat i digital form på Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet.

Medan inspelningarna gjordes visste jag inte var tyngdpunkten eller fokus i undersökningen skulle ligga. Detta har haft både fördelar och nackdelar. En fördel är att jag inte ens omedvetet kunnat påverka inspelningarna, studenternas beteende eller mitt eget transkriberingsarbete. Jag hade inga förutfattade meningar om hur undersökningsmaterialet borde se ut, vad det borde innehålla och vad det inte borde innehålla. Utmaningarna kom fram under transkriptionsarbetet, bearbetningen av materialet och analysen. Det hade varit effektivare att använda två videokameror i stället för en för att bättre kunna dokumentera deltagarnas blickar, gester och rörelser (jfr Heikkilä & Sahlström 2003). Det var omöjligt att i

¹² Det material som samlades in i samband med projektet är som helhet större och omfattar såväl monologer, muntliga föredrag, debatter, rollspel, icke-textbaserade muntliga gruppövningar som muntliga prov. På grund av fokuset i den här undersökningen har jag koncentrerat mig enbart på textbaserade muntliga gruppövningar.

¹³ I det här arbetet används följande förkortningar för de olika övningarna: Novsam3/Novsam4/Novsam7 för de olika samtalen i Novellanalys, Artikelsam för Artikelsamtal och Lärobokssam för Lärobokssamtal.

tillfredsställande utsträckning fånga in alla deltagares miner och gester med en enda videokamera. Kameran fångar bara den verklighet som den ser. Jag kan således inte påstå att jag dokumenterat alla detaljer i interaktionen under övningarnas gång. Å andra sidan skulle en större teknisk utrustning ha kunnat riskera den autenticitet i inspelningssituationen som nu kunde nås med rätt så lätta tekniska redskap. Jag inser också att hela lektioner och inte bara enstaka övningar borde ha spelats in. Då hade lärarens instruktioner och studenternas verksamhet såväl innan själva övningen som efter den kunnat dokumenteras på video.

1.3.3 De undersökta övningarna och den pedagogiska kontexten

1.3.3.1 Övningen Novellanalys

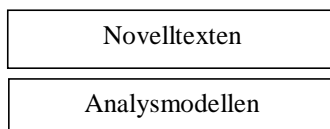
När övningen Novellanalys spelades in i september, hade studenterna nyligen inlett sina studier i nordiska språk. Såsom nämnts i avsnitt 1.3.1 kände sig studenterna osäkra på att tala svenska i synnerhet i början av sina studier. Detta hörs och syns tydligt också i videoinspelningarna av Novellanalys; en viss osäkerhet kan spåras i interaktionen i och med att deltagarna talar ganska långsamt, håller pauser, letar efter ord och uttryck och visar osäkerhet med (grammatiska) former. En samtalsövning som Novellanalys var alltså nyttig i många avseenden – den aktiverade såväl ordförråd, grammatiska former som att uttrycka egna åsikter och delta i muntlig interaktion på svenska.

Övningen Novellanalys ingick i en kurs där muntlig och skriftlig färdighet övades i samband med läsning av skönlitteratur. Kursen omfattade 7 sv (studieveckor)¹⁴ med fyra timmar kontaktundervisning per vecka och självständigt arbete hemma under en termin. Övningen bestod av tre olika samtal som alla ägde rum under samma lektion: Novsam3 med tre deltagare, Novsam4 med fyra deltagare och Novsam7 med sju deltagare. Novsam3 och Novsam4 gjordes parallellt i klassrummet och Novsam7 genast efter smågruppsamtalen som en sammanfattande diskussion. I Novsam7 deltog alla studenter, dvs. desamma som deltog i Novsam3 och Novsam4.

Övningen bestod av en analys av Runar Schildts (1888-1925) novell *En sparv i tranedansen* från 1915. I början av lektionen hade två av studenterna (Iina och Noora) berättat om Runar Schildts liv och författarskap. De hade fått i uppdrag att presentera författaren för den övriga gruppen vilket ledde till att de kände till mera om honom än de övriga deltagarna. Studenterna

¹⁴ Sv = studievecka; 1 sv inbegriper 40 h arbete. Studieveckosystemet slopades i Finland 1.8.2005 i samband med examensreformen på universiteten. Då togs högskolepoängssystemet i bruk, 1 sp = 27 timmar arbete.

indelades i två smågrupper som diskuterade i 25–27 minuter beroende på gruppen. Meningen var att grupperna skulle analysera novellen med hjälp av en analysmodell som var bekant för dem. Analysmodellen utgjordes av följande teman: *fabel, motiv, tema, personer, tid, miljö, språk, författarens stil och symboler*.



FIGUR 2: DE SKRIFTLIGA SEMIOTISKA FÄLTEN I NOVELLANALYS¹⁵

De konkreta förhållandena i klassrummet var följande: Alla sitter i ett och samma klassrum. Deltagarna sitter runt ett bord, de använder sig av ett kurshäfte som innehåller novellen, egna anteckningar och analysmodellen. De två smågrupperna jobbar parallellt. Den ena videokameran står på stativ och spelar in Novsam3, forskaren har en bärbar videokamera och spelar in Novsam4 med hjälp av den. Läraren håller sig utanför smågruppsamtalen. Hon befinner sig utanför klassrummet medan grupperna jobbar men kommer in i något skede och initierar den sammanfattande diskussionen efter att hon följt med gruppernas arbete en stund.

I Novsam3 samtalar Aada, Anni och Ilona. Studenterna har själva fått välja sittplatsen och de sitter på följande sätt:

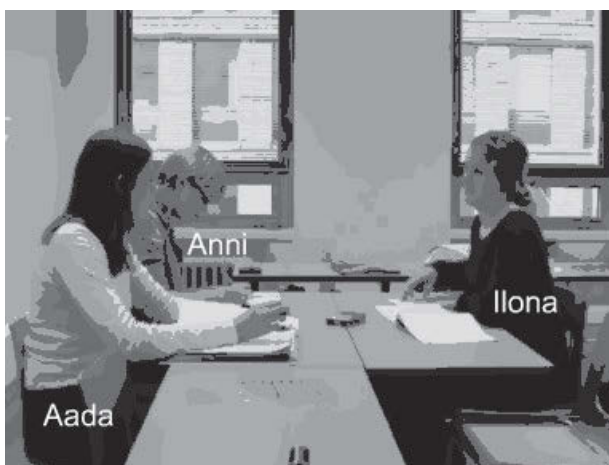


BILD 1: NOVSAM3: GRUPPSAMTAL MED 3 DELTAGARE

¹⁵ Med skriftliga semiotiska fält menas de skriftliga källor som samtalarna använder sig av under övningen, se avsnitt 2.3.3.

Aada och Anni sitter bredvid varandra, Ilona mitt emot dem. Ingen av deltagarna tar sig någon ordföranderoll. Analysmodellen ligger på bordet (syns otydligt på bilden), till höger om Aada. Deltagarna har alla läst novellen hemma men ingen av dem har deltagit i förberedelserna för presentationen om författaren som genomfördes i början av lektionen. Man kan alltså anta att deltagarna inte har några grundligare bakgrundskunskaper om novellen eller författaren. Samtalsdeltagarna har inte på förhand getts några roller så de har jämlika utgångspunkter för samtalandet.

Samtalet Novsam4 sker samtidigt som Novsam3 och i samma klassrum. Det är Anneli, Riikka, Iina och Noora som deltar i det.



BILD 2: NOVSAM4: GRUPPSAMTAL MED 4 DELTAGARE

Iina och Noora tar sig tillsammans en ledarroll eftersom de presenterat novellförfattaren tidigare på lektionen. De väljer att sitta bredvid varandra. Anneli och Riikka sitter mitt emot dem.

Efter smågruppssamtalen uppmanar läraren alla att delta i en samlad diskussion som leds av de två studenter som före gruppssamtalen presenterat författaren och som lett samtalet också i Novsam4. Läraren befinner sig i klassrummet och lyssnar aktivt på och deltar i den, t.ex. i form av korrigeringar, förklaringar och fortsättningsfrågor. Förhållandena kring Novsam7 avviker således från Novsam3 och Novsam4 eftersom läraren är närvarande och deltar i samtalet.

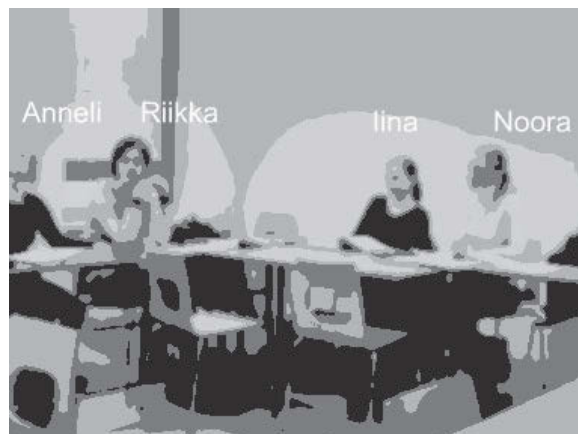
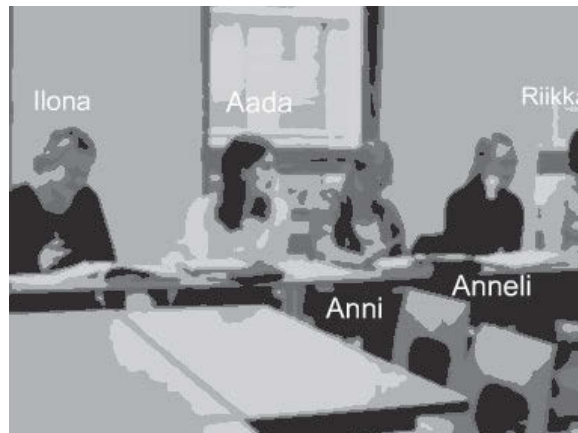


BILD 3: NOVSAM7: SAMMANFATTANDE SAMTAL MED 7 DELTAGARE. Iina och Noora fortsätter med sin ledarroll. De sitter längst framme i klassrummet där de kan se de övriga samtalsdeltagarna som sitter bredvid varandra i rad.

Novsam7 inspelades med en rörlig kamera. Eftersom det inte var möjligt att ha alla deltagarna samtidigt på bild var man tvungen att röra på kameran ganska mycket och därför var det omöjligt att spela in alla hela tiden. Därför blir den visuella analysen ofullständig på vissa ställen.

1.3.3.2 Övningen Artikelsamtal

Övningen Artikelsamtal spelades in i mars under studenternas andra termin. Studenterna hade haft som uppgift att läsa ett bokkapitel:

"Varför säger du inte vad du menar?" Indirekt uttryckssätt på jobbet

Ur Deborah Tannen (1994) *Prat från 9 till 5. Om kvinnors och mäns samtalsstilar på jobbet.*

Uppgiften gick ut på att diskutera texten. Studenterna fick konstruera sitt samtal hur de ville, bara det berörde det lästa kapitlet. Instruktionerna var således relativt vaga, inga teman eller frågor hade getts på förhand. Samtalet pågick i drygt 31 minuter.

Kapitel ur Deborah Tannens bok

FIGUR 3: DET SKRIFTLIGA SEMIOTISKA FÄLTET I ARTIKELSAMTAL

De yttre förhållandena i klassrummet kan beskrivas på följande sätt: Studenterna sitter runt ett bord i klassrummet, forskaren spelar in samtalet på video och minidisk. Läraren är inte närvarande i klassen. Studenterna har framför sig den lästa texten och eventuella egna anteckningar. I övningen deltar sju studenter: Aada, Anneli, Anni, Iina, Ilona, Nea och Noora. Riikka befinner sig inte på lektionen den dagen.

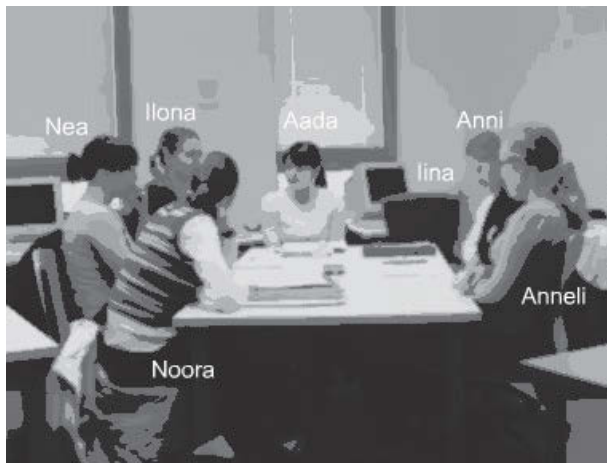


BILD 4: ARTIKELSAMTAL, 7 DELTAGARE

Aada sitter mittemot kameran. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona.

1.3.3.3 Övningen Lärobokssamtal

Övningen Lärobokssamtal spelades in i början av studenternas andra studieår, ungefär ett år efter Novellanalys. Studenterna deltog då i kursen *Språket i skolan* som var en föreläsningkurs, speciellt avsedd för blivande lärare. Kursdeltagarna hade fått läsa Lennart Gustavssons artikel ”Ta talspråket på allvar. Om talspråksnormer och skriftspråksnormer i Sv2 undervisningen”¹⁶ hemma. Under övningen skulle studenterna utgående från artikeln diskutera tre dialogutdrag ur olika läroböcker i svenska. Instruktionerna gavs i början av lektionen. Av den ursprungliga studentgruppen var sex närvarande. Inspelningen är 31 minuter och 40 sekunder lång.

Instruktionerna var följande:

Uppgift: Studera exemplen med utgångspunkt i Gustavssons artikel.

- 1. Utgör alla utdrag realistiska dialoger? Om inte vad kan det bero på?*
- 2. Gustavsson efterlyser bl.a. följande dialogiska drag: återkoppling och lämpligheten hos grammatiska konstruktioner, t.ex. frågor. Se på återkopplingen i dialogerna. Verkar den naturlig? Titta på frågorna som ställs. Passar de in i sammanhanget?*
- 3. Titta på hur samtalen inleds och avslutas.*
- 4. Se på samtal 2. Vad får du veta om samtalsarna?*
- 5. Finns det uppenbara skillnader mellan utdragen? Vilket utdrag är äldst?*

Eftersom frågorna var många meddelade läraren att grupperna själva fick välja vilka frågor de ville koncentrera sig på.

De yttre förhållandena för samtalet kan beskrivas på följande sätt: Kursen hålls i en större sal och också gruppövningen görs där. Den grupp som spelas in sitter under inspelningen i en separat sal (av inspelningstekniska och etiska skäl). Kursledaren befinner sig inte i inspelningssalen. Det är Anneli, Anni, Iina, Nea, Noora och Riikka som deltar i samtalet. De har framför sig exemplen på läroboksdialoger och frågorna.

¹⁶ Artikeln kom ut 1990 i Nettelblatt, U. & Håkansson, G. (utg.) Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne (Linköping Studies in Arts and Science 60. Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping, 221-233).

De deltagande studenterna sitter på följande sätt under samtalet:

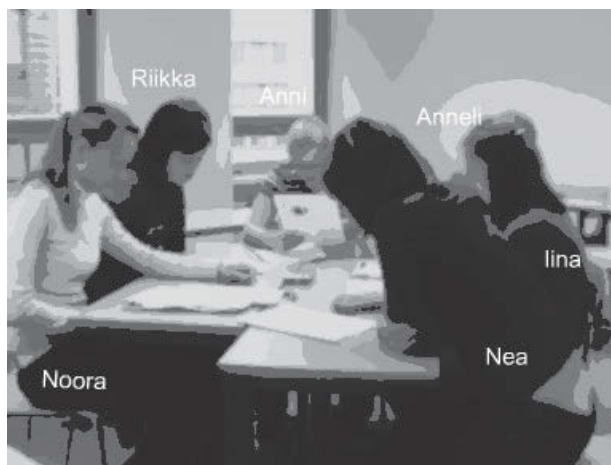
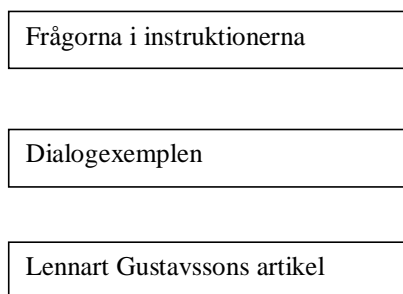


BILD 5: LÄROBOKSSAMTAL, 6 DELTAGARE

Anni och Anneli sitter längst bakom, mitt emot kameran (Anneli syns dock inte alltid eftersom Iina och Nea sitter i samma linje ur kamerans synvinkel). Till höger om kameran sitter Nea och Iina. Noora och Riikka sitter mitt emot dem, till vänster om kameran.

Det skriftliga material som relaterar till själva övningen är mångsidigt och de olika skriftliga källorna har olika funktioner. I figuren nedan presenteras de olika skriftliga källorna och hur de förhåller sig till varandra. Lärarens frågor är inriktade på dialogexemplen men lika väl på den lästa artikeln. Också den lästa artikeln är anknuten till dialogexemplen och frågorna. Meningen är att i samtalet tillämpa stoffet i artikeln i diskussionen om dialogexemplen.



FIGUR 4: DE SKRIFTLIGA SEMIOTISKA FÄLTEN I LÄROBOKSSAMTAL

Studenterna hade således läst en artikel som de kunde utnyttja i samtalet. Lärarens skriftliga frågor tog upp sådana teman som presenterats redan i artikeln men de fungerade också självständigt (dvs. man behövde inte ha läst artikeln för att kunna diskutera åtminstone en del av frågorna). Dialogexemplen var tagna ur riktiga läroböcker och dem skulle studenterna analysera.

1.3.4 Transkribering och bearbetning av materialet

Samtalen transkriberades först utgående från ljudfiler. Jag använde således inte videobild i samband med grovtranskriberingen som behövdes för en överblick över övningarna som helheter. Att uppnå en helhetssyn på övningarna var ett av mina syften. Efter grovtranskriberingen tittade jag på videobanden och började fylla i transkriptionen med uppgifter om blickar, gester och mimik. Transkriberingsarbetet var tidsödande varför jag bestämde mig för att fintranskribera endast de ställen som är relevanta med tanke på forskningsfrågorna. Jag har således närmast fintranskriberat de ställen i samtalen som utgör övergångar mellan olika topiker. Det övriga materialet föreligger i stor utsträckning i form av grovtranskriptioner, dvs. i en form där detaljerna om blickar, gester eller mimik inte nödvändigtvis är angivna.

Med grov- och fintranskriptioner avser jag sådana principer som Lindström (2008:17–23) ger. Jag har således grovtranskriberat samtalen på följande sätt: Raderna i transkriptionerna är numrerade och talarna identifieras med pseudonymer. I transkriptionen anges vad talarna verkligen säger, bara det är hörbart. Därmed består själva transkriptionen också av in- och utandningar, tvekljud, avbrutna konstruktioner (också avbrutna ord), omstarter och tillägg. Turerna grupperas på raderna enligt prosodiska och syntaktiska enheter. Om något yttrande eller ord är svårt att uppfatta eller ohörbart, markeras det med en tom parentes.

En fintranskription innehåller enligt Lindström (a.a.:18–23) en hel del tilläggsmarkeringar som berör t.ex. talets rytm, intonation och dynamik. Pauserna markeras och längden anges med en tiondedels sekunds exakthet. Om pausen uppstår mellan turerna, får pausparentesen en egen rad, annars anges pausen mitt i turen. Överlappande tal markeras så att de överlappande talsegmenten placeras under varandra och markeras med vänster hakparentes. Om turskiftet sker utan någon paus alls, markeras både slutet av föregående tur och början av den påbörjade turen med lika med-tecken (=). Intonationen (rak, fallande, svagt uppgående och tydligt uppgående) markeras med olika interpunktionstecken. Också många prosodiska drag som t.ex. förlängda ljud, ändringar i taltempo och betoning markeras. Assisterande

kommentarer som kan ange t.ex. icke-språklig handling eller allmänna omständigheter vid inspelningen, anges med dubbla parenteser.

Också när det gäller fintranskriptioner använder jag i stort sett samma transkriberingsprinciper som Lindström (2008). När det gäller intonation och vissa prosodiska drag tillämpar jag ändå inte något noggrant system i transkriptionerna. Därtill avviker vissa markeringar från Lindströms (t.ex. förställd röst och skrattande röst, pausernas längd¹⁷). Transkriptionsnyckeln till de samtalsutdrag som presenteras i den här undersökningen anges i början av avhandlingen, efter innehållsförteckningen.

Ett principiellt problem för mig har varit hur jag fonetiskt ska transkribera mitt samtalsmaterial eftersom det inte är fråga om förstaspråkstalare. Det kan förekomma variation och också felaktigheter i ljud, ord- och frasbetoning samt intonation. Dessutom kan samtalsdeltagarna utnyttja också andra språk än svenska i samtalet. I transkriberingen har jag inte alltid markerat fonetiskt avvikande tal, endast i situationer där det avvikande draget är uppenbart eller där det kan ha betydelse för själva interaktionen, t.ex. genom att deltagarna själva orienterar sig mot det avvikande draget. De morfologiska och syntaktiska avvikelserna presenteras däremot i transkriptionen som sådana.

Transkriptionen innehåller rätt mycket s.k. assisterande kommentarer som anges inom dubbla parenteser (Lindström 2008:21). Genom dem beskrivs t.ex. blickar, mimik, icke-språkliga handlingar eller gemensam icke-språklig aktivitet. Sådana drag utgör en betydande och naturlig del av interaktionen och det är därför viktigt att synliggöra dem på något sätt i transkriptionen. Speciellt när det gäller olika slags övergångar mellan topiker har jag också velat beskriva textbaserad aktivitet såsom läsning och skrivande. I transkriptionen av tal har jag markerat direkta citat och högläsning med speciella symboler. Om citat uttalas med förställd röst, har jag markerat det med tecken för förställd röst. Ibland har jag också markerat talarens (eller ibland lyssnarens) blickar med **B1**, **B2**, **B3** etc. för att ange i vilken ordning och takt talaren eller någon annan deltagare ändrar sin blick i förhållande till talflödet.

I samband med en analys av ett samtalsutdrag ges information om i vilken kontext utdraget uppstår. Det innebär att själva samtalsutdraget föregås av en tabell med två spalter som presenterar (a) övningen som arbetsplan (dvs. instruktionerna för övningen, se 2.2.2) och (b) övningen som en pågående process (dvs. hur övningen förverkligas, se 2.2.2) där också några föregående förverkligade topiker presenteras. Topikkategorierna (c) anger vilka topikkategorier de förverkligade topikerna och den i utdraget aktuella topiken tillhör (i kap. 3

¹⁷ Pauserna anges bara med en sekunds exakthet.

presenteras kategoriseringen av topikerna). Med hjälp av denna bakgrundsinformation är det lättare för läsaren att förstå analysen av utdraget och den större kontext som samtalsutdraget uppstår i. Den samtalsanalytiska mikroanalysen räcker inte till i analysen av utdragen (se 2.3).

Efter tabellen, före själva utdraget anges som rubrik följande information om utdraget: Övningens namn (här: Artikelsam), efter namnet topikövergångens ordningstal i hela materialet (här: 96) och efter ordningstalet topikinitieringens namn (här: *men ja tycker igen*). Efter namnet anges inom parentes hur många minuter och sekunder övningen har pågått när topiken inleds och efter det anges vilken topikkategori (här: B) den aktuella topiken tillhör. På följande rubrikrad anges alla som deltar i det aktuella samtalet, även om alla inte skulle delta i det aktuella utdraget.

Bruket av de symboler, uppställningar och tabeller som diskuterats ovan illustreras i exempel 2¹⁸:

EXEMPEL 2:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Läs texten hemma och diskutera den i gruppen.	Försöker kvinnliga chefer vara både vänner med och chefer för sina anställda? Varför behöver manliga chefer inte vara vänner med sina medarbetare? Kvinnliga chefer uppfattas lättare som aggressiva och oartiga än manliga chefer	B B B

Artikelsam_96: *men ja tycker igen* (24;45–), B

Deltagarna: 7 deltagare. Aada sitter mitt emot kameran. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona bredvid varandra. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina.

- 01 (4,0)
 -> 02 **Anni:** **BI**mm: men ja tycker ((skrattar)) fi- igen£ att de de
 03 kanske (p) att man lättare**B2** tänker att kvinnor e aggressiva
 04 eller ö: just (p) oartiga än män
 05 **Aada:** mm

BI= Anni tittar neråt, på sina papper
B2= Anni tittar på Noora och de andra

¹⁸ I analysen återkommer jag till delvis samma utdrag (ex. 20 i 6.2) men där är utdraget längre.

På rad 1 anges längden på pausen (4,0) i sekunder. På rad 2 inleder Anni en ny topik genom att ta ställning till något som gruppen talat om tidigare. B1 anger att Anni tittar ner på sina papper medan hon påbörjar sin replik. På rad 3 anger B2 att hon lyfter blicken mot Noora och de övriga samtalsdeltagarna. £ anger att ordet sägs med skrattande röst. Kortare än en sekunds pauser markeras med (p).

1.4 Samtalsspråket svenska: ett andraspråk eller ett främmande språk?

Det är i viss mån problematiskt att definiera huruvida svenska är ett främmande eller ett andraspråk för informanterna i min avhandling. Definitionerna av begreppen *andraspråk* och *förstaspråk* kan variera avsevärt beroende på den forskningstradition och den språkliga kontext som forskaren arbetar inom. Inom SLA¹⁹-forskningen utgår man oftast från en bred syn på andraspråksinlärning. Då ses andraspråksinlärning som inlärning av vilket främmande språk som helst och på vilken som helst nivå, bara inlärningen sker senare än förstaspråket (se t.ex. Mitchell & Myles 1998:1)²⁰. Ibland görs en skillnad mellan andraspråk och främmande språk varvid ett språk definieras som ett andraspråk om det har en institutionell och social roll i samhället (Ellis [1994] 2002:11–12). I Sverige görs det en skillnad mellan svenska som andraspråk och svenska som främmande språk. Med det sistnämnda begreppet avses undervisning och inlärning av svenska utanför Sverige (Norrby & Håkansson 2007:16) medan svenska som andraspråk gäller sådana personer som har ett annat förstaspråk än svenska men som bor i Sverige. Eftersom svenska som andraspråk är ett så starkt etablerat begrepp i Sverige och svenskundervisningens ställning i Finland avviker från situationen i Sverige är det skäl att diskutera tematiken närmare.

Den konvention som gäller i Sverige är förenlig med Hamers & Blanc (2000:366) definition av begreppen andraspråk och främmande språk på följande sätt:

We make a distinction between L2 learning and foreign-language learning. Learning a foreign language is learning a language different from the mother tongue in a setting where no speakers or communities speaking that language are present, as for example learning Swahili in Norway. Learning an L2 is learning a language which is also spoken by speech communities with whom interethnic contacts are present around the learner. This

¹⁹ SLA = *Second Language Acquisition*

²⁰ I stället för modersmål använder jag i den här undersökningen begreppet *förstaspråk* med vilket jag avser det språk som en individ tillägnat sig först.

includes a whole array of situations ranging from learning a minority language (e.g. Spanish in California) to learning an official majority language (e.g. learning English in California).

Hamers och Blanc menar sålunda att om man lär sig ett språk enbart i undervisningssituationer är det fråga om ett främmande språk medan ett andraspråk också kan läras in i en vardaglig social kontext. I forskningen om svenska som andraspråk i Sverige inbegriper andraspråket den svenska som flyktingar, invandrare eller sådana som har ett annat förstaspråk lär sig på vägen mot fullständigt medlemskap i det svenska samhället²¹. Inläringen sker både formellt (i form av undervisning) och informellt (i naturlig, vardaglig kommunikation). Ett främmande språk i sin tur är ett språk som vanligen lärs in i klassrummet och som oftast inte används aktivt i vardagslivet.

Centralt för definitionen av ett *andraspråk* (S2) är således att språket dominerar (ofta som majoritetsspråk eller bildningsspråk) i samhället och i den vardagliga omgivningen. Ett *främmande språk* är å sin sida ett språk som inte är inlärares modersmål och som hon lär sig i en utbildningsinstans, i skola och i högskola (se t.ex. Hammarberg 2004:26). Mot denna bakgrund beskriver jag de undersökta studenternas relation till svenska språket. Deltagarna i de muntliga övningarna är finskspråkiga studenter som läser svenska (läroämnet heter nordiska språk) vid Helsingfors universitet och som vanligen blir svensklärare i finska skolor. Största delen av studenterna i läroämnet är finskspråkiga (dvs. de har bara ett förstaspråk som är finska) även om en del av studenterna kan vara tvåspråkiga eller ha en språkbadsbakgrund från skoltiden. I den undersökta studentgruppen ingår dock inga tvåspråkiga personer. I läroämnet studerar också svenskspråkiga och tvåspråkiga (svenska och finska) studenter som vanligen läser nordiska språk på den så kallade modersmålslinjen. De svenskspråkiga studenterna utgör en minoritet bland studenterna.

Undervisningen i läroämnet nordiska språk sker nästan utan undantag på svenska eller på ett annat nordiskt språk (norska, danska, i någon utsträckning också på isländska). Studenterna förväntas vanligen tala svenska med den undervisande personalen, vid studievägledning kan dock också finska användas. I klassrummet och på föreläsningar förväntas studenterna tala svenska men sinsemellan talar de även finska ibland (bänksamtal). Utanför undervisningssituationerna och under fritiden talar de dock vanligen finska. Svenska språket

21 Det är inte enkelt att definiera begreppet svenska som andraspråk i Sverige. Många barn och ungdomar som talar ett annat språk hemma (hemspråk) och vars föräldrar inte kan svenska bra kan själva ändå tala perfekt svenska (se också Norrbys & Håkansson diskussion kring förstaspråk eller andraspråk (2007:17)). Därtill har det under de senaste årtionedena uppstått varianter av svenska språket som ursprungligen talades av unga invandrare som "bryter" tydligt, men som nuförtiden ofta talas av unga som behärskar svenska utmärkt men som genom den här varianten vill betona sin grupptillhörighet. (Nordenstam & Wallin 2002; Fraurud & Bijvoet 2004).

har alltså en starkt institutionell status i de finskspråkiga studenternas studievardag. Studierna vid institutionen är som ett språkbad för studenterna (se Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2009). Detta har upplevts som ett effektivt sätt att förkovra de finskspråkiga studenternas kunskaper i svenska (jfr Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2009).

Är svenska för de finskspråkiga studenterna då ett andraspråk eller ett främmande språk? Å ena sidan har svenskan en specialställning som det ena nationalspråket i Finland (om svenska språkets ställning i Finland, se Herberts 1997; Höckerstedt 2000; Saari 2005) men å andra sidan har de finskspråkiga studenterna begränsade möjligheter att lära sig svenska i den sociala kontexten utanför det egna läroämnet. Jag vill undvika användningen av begreppet andraspråk eftersom gränsdragningen mellan andraspråk och främmande språk är svår och språksituationen generellt avviker tydligt från situationen i Sverige. Utgående från detta betraktar jag det svenska språket som ett främmande språk för studenterna.

Under de senaste åren har ett betydande antal forskare intresserat sig för hur S2-eleverna klarar sig i klassrummet i Sverige. En av dem är Inger Gröning (2006) som studerat klassrumsinteraktion i grundskoleklasser med flerspråkiga elever och som haft den sociokulturellt inriktade andraspråksforskningen som sin teoretiska utgångspunkt. Grönings (a.a.:10) syfte är ”att bidra till förståelsen av elevers lärande i den språkliga mångfaldens skola”. Föremål för hennes studier har bl.a. varit smågruppsaktiviteter och språkrelaterade episoder i anslutning till dem. Dessa episoder utgörs av reparationssekvenser som har analyserats med samtalsanalytisk metod. Gröning anser att det är värt att näranalysa smågruppsaktiviteterna för att man ska kunna förstå vad som sker i grupparbetet:

Med ett samtalsanalytiskt perspektiv blir det möjligt att undersöka hur elever, med verbala och icke-verbala medel, utför olika slags handlingar, organiserar sitt deltagande, löser problem och förhandlar om sina identiteter under pågående smågruppsaktiviteter i klassrummet. (Gröning 2006:17)

Grönings utgångspunkt ligger rätt så nära min egen då hon fokuserar på hur eleverna organiserar sitt deltagande. Hon undersöker dock blandade smågrupper med både S1- och S2-elever.

En annan forskare är Gun Hägerfelth (2004) som studerat läroprocesser i gymnasiet hos andraspråkiga elever (som jobbar i gemensamma grupper med förstaspråkstalarna). Det övergripande syftet är att undersöka hur språket används inom skolämnet naturkunskap och hur man kunde stödja S2-talares inläring och språkutveckling i undervisningen. Hägerfelth fokuserar på par- och grupparbeten i klassrummet och fokuserar också på de olika texter som

är närvarande i undervisningssituationerna. Hon betonar att det är viktigt att förbereda eleverna på de olika arbetssätten och att i förväg ge tillräckligt med förkunskaper som möjliggör att S2-eleven ska kunna klara av uppgiften (a.a.:311–312; 314–315). Resultaten visar att S2-elever inte är så aktiva i grupper med fyra (eller flera) deltagare (a.a.:315). Ibland händer det att S2-eleven tystnar helt²². Däremot är de aktivare och ställer språkfrågor i par eller i mindre grupper än fyra. Hägerfelth föreslår bl.a. att man i större gruppsammanställningar ger deltagarna olika roller (ibid.).

Analysen av grupperna (som består av såväl S1- som S2-elever) resulterar i en tredelning av grupperna enligt hur de arbetar med texter i sina samtal. Dessa grupper kallar Hägerfelth för *vattenlöpare*, *vadare* och *vävare* (a.a.:104–105). *Vattenlöpare* är sådana samtalsgrupper där eleverna är rätt så fåordiga och bygger upp samtalet på ett mekaniskt sätt (fråga-svar). *Vadare* är däremot elevgrupper där deltagarna behandlar ämnet ganska ytligt och rör sig fram och tillbaka inom ett begränsat område. De återkommer till tidigare samtalsämnen och associerar gärna till sina egna erfarenheter. *Vävare* kallas sådana samtalsgrupper där eleverna bygger upp sitt samtal omsorgsfullt och där olika aspekter tas upp med hjälp av olika medel och där samtalet får ett tydligt ämnesrelaterat innehåll.

Hägerfelth diskuterar vidare hur undervisningen borde organiseras för att den ska gynna S2-elever. Hon kommer fram till en modell för hur innehåll och språk skulle kunna integreras i läroämnet naturkunskap. Centralt är att man kombinerar olika semiotiska resurser i undervisningen och på det sättet utvecklar undervisningen i en mera multimodal inriktning.

De ovan refererade undersökningarna visar hur viktigt det är för en S2-talare att öva sig muntligt i icke-lärlarledda smågrupper. I ljuset av Hägerfelths (2004) resultat är det också tydligt att S2-talarnas benägenhet att ta upp språkliga frågor ökar avsevärt om gruppen består av såväl S2- som S1-talare. Därtill spelar instruktionerna för och förberedelserna för övningen och hela det pedagogiska målet en betydande roll för hur deltagarna interagerar.

Forskningen om svenska som andra inhemska språk i Finland har något annorlunda tyngdpunkter än andraspråksforskningen i Sverige. Svenska är ett obligatoriskt läroämne i skolan och språket har status som det ena av de två officiella språken i Finland. Men det är inte ofta de finskspråkiga har möjlighet att använda svenska i Finland som andraspråk. I Finland förblir svenska oftast bara ett skolämne för de finskspråkiga. I undervisningen och i olika praktiska övningar kan man inte heller utnyttja S1-talare i den mån som i Sverige. Undantag utgörs av regioner i södra Finland, på kustområdet eller på Åland där svenskan har

22 Här ska påpekas att Hägerfelth undersökt grupper där andraspråkstalare utgör en minoritet.

en betydligt starkare roll i vardagen än i inlandet. Undersökningarna om svenskan som andraspråk eller främmande språk berör oftast språkinlärning i utbildningskontexter (se t.ex. Niemelä 2008; Nyqvist 2013). Forskningen inbegriper såväl språkkunskaper (t.ex. ordföljd eller böjning av substantivfras) som samtal och interaktion. I det följande diskuteras kort sådana undersökningar som gjorts om muntliga kunskaper i svenska och som står nära den här undersökningen.

I en studie av Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2009) ligger fokus på kodväxling i gruppssamtal mellan finskspråkiga studenter som studerar svenska vid universitetet. Samtalen sker i klassrummet och har ett pedagogiskt syfte. I sin analys kommer forskarna till den slutsatsen att kodväxling till S1 i samtalsgrupper där deltagarna redan har ett gemensamt S1 och dessutom etablerade kommunikativa vanor, bara sällan leder till reparationssekvenser trots att det institutionella målet är att tala svenska. I språkligt homogena grupper där alla har samma S1 används kodväxlingen till S1 som ett sätt att skapa gemensam förståelse i gruppen (a.a.:28).

En stor andel studier om inläringen av svenska i Finland har kommit till i anslutning till språkbad (*language immersion*). Språkbad har ända sedan mitten av 1980-talet utgjort en väg till det svenska språket i Finland. I språkbad som oftast börjar i daghemmet och fortsätter i grundskolan får finskspråkiga barn tillägna sig svenska genom den dagliga verksamheten på daghem eller i skola (Christer Laurén 1999:21). Språkbadet som undervisningsform och dess resultat har undersökts flitigt under hela den tid språkbad funnits i Finland. Den muntliga produktionen har fått ökad uppmärksamhet under de senaste åren (se Lehti-Eklund 2002; Ulla Laurén 2003; Niemelä 2008; Savijärvi 2011). Lehti-Eklund (2002) har undersökt hur en dictoglossövning genomförs i klassrummet med språkbadselever. Övningarna går ut på att eleverna tillsammans bygger upp en text som baserar sig på en text som de fått lyssna på tidigare. Speciellt fokuserar Lehti-Eklund på hur eleverna orienterar sig mot instruktioner, att tala svenska och att kollaborativt genomföra uppgiften. Hon diskuterar också reparationssekvenser och hur finska (S1) förekommer i övningssamtalet. Nina Niemelä (2008) har bland annat koncentrerat sig på interaktionen mellan läraren och eleverna och använt samtalsanalys som metod. Hennes resultat vittnar om att eleverna deltar aktivt i att konstruera interaktion i klassrummet, såväl under lärarens monologer som under de klassiska IRU-sekvenserna (IRU-modellen, se 2.3.2). Savijärvi (2011) beskriver hur inläringen av svenska i ett språkbadsdaghem sker och syns i den vardagliga interaktionen och de olika handlingarna. Genom en analys av ändringarna i de undersökta småbarnens handlingar visar hon hur de tillägnar sig svenska.

Alla de ovan refererade undersökningarna visar att man med hjälp av talat språkmaterial och/eller en samtalsanalytisk metod kan få fram mönster för interaktionen på S2. Speciellt

kodväxling och reparationer har lyfts fram som språkliga interaktionsstrategier liksom också deras relation till språkinlärning genom interaktion.

2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

I det här kapitlet placerar jag min avhandling i det sociointeraktionistiska forskningsfältet och presenterar en översikt över den tidigare forskning som min undersökning baserar sig på.

2.1 Teoretiska utgångspunkter till S2-klassrumssamtal

I den här undersökningen utgår jag från den uppfattning om interaktion och mänskliga handlingar som den socialkonstruktionistiska²³ och sociokulturella²⁴ traditionen baserar sig på. Gemensamt för dessa perspektiv är uppfattningen om att all mänsklig verksamhet och alla handlingar människor utför är socialt konstruerade och får sin betydelse i interaktionen och den sociala kontexten. Vetenskapsfilosofiskt utgår jag från Berger & Luckmanns (1994) fenomenologiska syn på verkligheten som socialt skapad. Synen baserar sig på en fenomenologisk analys av hur människan upplever vardagen, en analys som är beskrivande och som i den bemärkelsen kan sägas vara empirisk (a.a.:30). En analys av människans upplevelser av vardagen enligt den fenomenologiska traditionen utesluter dock alla förutfattade antaganden om orsak eller ursprung till olika fenomen. I enlighet med de socialkonstruktionistiska utgångspunkterna anser jag att meningsskapande och lärande i stor utsträckning sker och synliggörs i interaktionen människor emellan samt mellan människor och artefakter.

Begreppet *institution* utgör en grundläggande byggsten i detta sammanhang. När någon verksamhet upprepas och uppfattas som en viss verksamhetstyp, har verksamheten blivit institutionaliserad (om institutionell interaktion, se Drew & Heritage 1992; Linell 1998). Ju mer institutionaliserad verksamheten är, desto mer förutsägbar och kontrollerad blir den (Berger & Luckmann 1994:75). Människorna förverkligar och införlivar olika slags *roller* i institutionaliserade verksamheter.

När interaktionen i klassrummet diskuteras, kan frågeställningar om institutionell interaktion knappast kringgås. Klassrumsinteraktion innebär institutionell interaktion som alltid har något syfte. Detta uppnås genom vissa aktiviteter där deltagarna ofta har på förhand bestämda roller (se också Lindholm 2003:41–47). De institutionella dimensionerna utgör centrala

23 För en kort svenskspråkig översikt över socialkonstruktionism, se Slotte-Lüttge (2005: 44–45), Huhtala (2008: 38–40) och Illeris([2007] 2008: 142–146).

24 För en kort svenskspråkig översikt över den sociokulturella teorin, se Säljö (2000) och Dysthe (2003a).

kontextuella faktorer (mera om dessa i 2.2.1) i klassrumsinteraktionen. Drew & Heritage (1992) ger en översikt över typiska drag i institutionella samtal. För det första konstaterar de att institutionell interaktion alltid är målinriktad (a.a.:22–23). Institutionella samtal uppstår sålunda därför att någonting måste genomföras eller behandlas genom dem. Deltagarna eller åtminstone en av dem orienterar sig mot detta mål. För det andra kännetecknas en samtalspartners deltagande vanligtvis av olika slags restriktioner när det gäller samtalsbidrag (jfr Londen 1991 om deltagarroller i radiosamtal). För det tredje spelar det institutionella en central roll i hurdan interaktionen blir. De muntliga gruppövningar som jag undersöker skulle inte vara sådana som de är utan en institution som universitet och utan de för språkklassrummet typiska interaktionella resurserna. Därtill är deltagarna högst medvetna om sina roller som studenter som genomför en övning och har vissa föreställningar om hur övningen ska gå till. De institutionella dimensionerna kan komma till uttryck t.ex. genom ordval, turorganisation, den sekventiella strukturen och genom hur helheten organiseras i verksamheten.

De muntliga gruppövningarna genomförs på ett språk som inte är deltagarnas första språk. Jag ser samtal och interaktion där en eller fler deltagare använder ett andraspråk eller ett främmande språk som helt normala samtal som kan undersökas med samma metoder som samtal på första språket (se Wagner & Gardner 2004:14). I samtalsanalytisk forskning om samtal på andraspråk är utgångspunkten att dessa inte ska betraktas som onaturliga eller tillgjorda (Gardner & Wagner 2004). I andraspråkssamtal använder talarna samma interaktionella resurser som deltagarna i samtal överlag, dvs. talarnas interaktionella kompetens ligger djupare än deras språkliga kompetens (Gardner & Wagner 2004:viii). Gardner & Wagner (2004:viii) konstaterar dock att frågan om hur mycket en skicklig användning av samtalsstrategierna kan hjälpa talare med bristfälliga språkkunskaper är ett mindre undersökt område. Andra slutsatser som har dragits om andraspråkssamtal är (Wagner & Gardner 2004:14–17)²⁵:

1. Andraspråkssamtal är naturliga samtal.
2. Fel och missuppfattningar är sällan oacceptabla: samtalsdeltagarna (ofta andraspråkstalare själva) kan, om de så vill, fokusera på formen under samtalets gång.
3. Oavsett de språkliga bristerna är andraspråkstalarna ingalunda begränsade ur interaktionsvinkel och de kan delta i och orientera sig mot många olika typer av aktiviteter.
4. Det finns inte någon enhetlig identitet som andraspråkstalare, utan andraspråkstalare kan representera olika yrken och roller.
5. Andraspråkstalare utnyttjar de interaktionella resurserna (t.ex. turtagning och reparationer) på ett mångsidigt sätt och detta har inte något samband med språkkunskaperna.

²⁵ Listan baserar sig på artiklarna i en antologi som Gardner och Wagner (2004) redigerat. Översättningen av listan är min egen.

6. Andraspråkstalare kan ihärdigt försöka nå gemensam förståelse under samtalets gång (reparationssekvenserna kan ibland bli mycket långa). (Wagner & Gardner 2004:14–17.)

Ovannämnda konstateranden beskriver en andraspråkstalare som också är mycket annat än enbart en inlärare; det är frågan om en kunnig och aktiv samtalsdeltagare som interagerar på ett språk som inte är hans/hennes förstaspråk. Wagners & Gardners slutsatser utgör också utgångspunkterna för min analys av övergångarna till nya topiker. I synnerhet är punkterna (3), (5) och (6) relevanta för analysen. Mitt primära syfte är att visa hur samtalsdeltagarna genom att orientera sig mot övergången med hjälp av sina interaktiva resurser lyckas uppnå samförstånd. Av de övriga konstaterandena utgör (1) den övergripande metodologiska utgångspunkten för min avhandling, dvs. jag utgår från att de undersökta övningarna är naturliga samtal. Med detta avser jag inte att de är vardagliga utan att de är naturliga klassrumssamtal i den angivna kontexten. Därför är de drag som förekommer i dem relevanta att undersöka.

2.2 Min syn på klassrumsverksamhet och -kontext

2.2.1 Kontextuella faktorer i klassrummet

I det här kapitlet diskuterar jag min syn på klassrumsverksamhet och klassrumskontext och vad som behövs för en analys av klassrumsverksamhet. De kontextuella faktorerna kommer i hög grad att bidra till tolkningen av samtalsexemplen och till analysprocessen i samband med alla de tre forskningsfrågorna. Med kontext kan man dock syfta på många olika företeelser, t.ex. den omgivning som ger ramarna för tolkningen av ett yttrande eller den kunskap samtalsdeltagarna har av varandra medan de samtalar. Kontexten behöver inte heller vara oföränderlig. Kontexten kan snarare ses som en resurs än någon stabil och hela tiden närvarande företeelse i interaktionen (Linell 1998). Enligt Linell kan olika möjliga kontexter aktiveras under samtalets gång och samtidigt vara aktiva (se Norrby & Håkansson 2007:188). Linell (1998:128–130) gör en skillnad mellan två typer av kontexter: Å ena sidan finns de direkta, konkreta kontexterna som råder för ögonblicket, t.ex. ko-text (samtalskontextuella faktorer, t.ex. icke-språklig aktivitet), alltid närvarande i interaktionen. Å andra sidan spelar de indirekta och abstrakta resurserna, t.ex. olika slags bakgrundkunskap, en viktig roll. I min analys beaktar jag de direkt samtalskontextuella faktorerna som interaktiva drag, inte som kontextuella faktorer. Som kontext definierar jag de indirekta, abstrakta resurserna som inte nödvändigtvis kan fångas upp i den konkreta interaktionen.

Flera forskare har velat skilja mellan interaktivt och innehållsligt enhetliga verksamhetshelheter i klassrumsinteraktion. En av de forskare som gett mig inspiration till klassrumsforskning är Leo van Lier. I sin bok *The Classroom and the Language Learner* (1988) beskriver han bland annat deltagande i klassrumsinteraktion och analyserar olika aktiviteter med hänsyn till hur interaktionen konstrueras. Han studerar språkklassrummets speciella interaktiva drag på ett visionärt sätt. Centralt hos van Lier (1988:145) är att han skiljer mellan aktivitet ("What are you doing?") och topik ("What about?")²⁶. Van Lier talar om orientering mot topiken och orientering mot aktiviteten och påpekar att det inte är fråga om en dikotomi utan att båda är synliga samtidigt (van Lier 1988:150–151). Han presenterar en fyrdelning baserad på möjliga kombinationer av de båda orienteringarna i klassrumsinteraktionen: stark/svag orientering mot topiken och stark/svag orientering mot aktiviteten (a.a.:155–156). Fyrdelningen nedan med exemplen är ur van Lier (1988) (översättningen av begreppen är min egen):

1. Svag orientering mot topiken, svag orientering mot aktiviteten: small talk, vardagligt samtal
2. Stark orientering mot topiken, svag orientering mot aktiviteten: meddelanden, instruktioner, förklaringar, föreläsningar
3. Stark orientering mot topiken, stark orientering mot aktiviteten: förhör, intervjuer, referat, diskussioner, debatter, vitsar, berättelser
4. Svag orientering mot topiken, stark orientering mot aktiviteten: drillövningar, pararbeten, rollspel, olika spel

De muntliga övningar som jag undersöker i den här avhandlingen liknar närmast kategori (3) i van Liers indelning. Deltagarna kan antas orientera sig såväl mot topiken som mot aktiviteten. van Liers *topik* liknar det som jag kallar för topik men den handlar också om de pedagogiska instruktionerna och hur detaljerade de är inför övningen (t.ex. i vardagligt samtal och spel följer eleverna inte på förhand givna instruktioner). van Liers *aktivitet* däremot liknar det som jag betraktar som interaktion studenterna emellan (t.ex. på föreläsningar är det inte meningen att studenterna ska göra så mycket annat än lyssna). Jag anser dock att orienteringen mot topiken kan vara stark även om topiken inte handlar om det som läraren avsett i samband med planeringen av uppgiften. Mitt teoretiska intresse ligger däremot inte i att beskriva de pedagogiska målen och lärarens instruktioner i sig eller hur trovärdigt den samtalande gruppen följer dem utan att beskriva hur gruppen tolkar instruktionerna och hur tolkningen påverkar uppbyggandet av samtalet (se 2.2.2).

26 Också Malmbjer (2007a) gör i sin studie av grupsamtal skillnad mellan "interaktionella enheter" och "referentiella enheter".

Paul Seedhouse (2004) har kategoriserat klassrumsaktiviteter med hänsyn till olika pedagogiska eller lärandekontexter i klassrummet. Hans utgångspunkt är att klassrumsinteraktion utgör en typ av institutionell interaktion. Interaktion i institutionell kontext baserar sig enligt honom på en agenda som inte finns i vardaglig interaktion: samtalsdeltagarna orienterar sig mot ”core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question” (Drew & Heritage 1992:22; se också Seedhouse 2004:96). Seedhouse presenterar fyra olika interaktionskontexter i klassrummet. Indelningen görs på basis av pedagogiskt fokus som kan variera i språkklassrum. De olika interaktionskontexterna består av²⁷:

1. *form- och korrekthetskontexter* (form-and-accuracy contexts)
2. *betydelse- och flytkontexter* (meaning-and-fluency contexts)
3. *uppgiftsorienterade kontexter* (task-oriented contexts) och
4. *procedurala kontexter* (procedural contexts)

Enligt Seedhouse (2004) byggs interaktionen upp enligt olika principer i de olika kontexterna. Han tar upp bland annat turtagning, sekvensutveckling och reparation och framhäver att de står i ständig växelverkan med de kontextuella faktorerna och deltagarnas förväntningar.

Seedhouses indelning utgår från klassrumsinteraktionen som helhet där läraren har en central roll. Indelningen går också bäst att tillämpa i skolmiljö. De gruppövningar som jag analyserar kan inte entydigt föras till någon av Seedhouses kontexter utan de har drag av uppgiftsorienterade kontexter (studenterna genomför en övning, en uppgift) och samtidigt också av betydelse- och flytkontexter (studenterna deltar själva aktivt i skapandet av samtalet). Seedhouses indelning utgör dock en fruktbar utgångspunkt för min undersökning eftersom han framhäver de olika pedagogiska målens betydelse. Instruktionerna och de pedagogiska målen lyfts upp som en av de avgörande faktorerna för hur klassrumsinteraktionen gestaltar sig (mera om instruktionernas roll i 2.2.2).

Studenternas orientering mot en speciell interaktionskontext kan jämföras med Goffmans (1974) begrepp *inramning*. Som ovan diskuterats kan studenterna aktualisera vissa kontextuella faktorer och tona ned andra. Linell & Thunqvist (2003) talar om inramning (eng. *framing*; Goffman 1974) när de analyserar samtal där deltagarna övar arbetsintervjuer. Med inramning avses (Linell & Thunqvist 2003:412) de förväntningar och uppfattningar som samtalsdeltagarna har om den pågående verksamheten. Linell & Thunqvist påpekar att det samtidigt kan råda flera olika konkurrerande inramningar i en verksamhet (se även Sarangi

27 Översättningen till svenska är min.

2000 om hybriditeten i olika verksamhetstyper). Linells & Thunqvists (2003:412) uppfattning om hur samtalsdeltagarna ändrar sin inramning av verksamheten liknar Goffmans syn på hur samtalsdeltagaren kan ändra sin positionering (Goffman 1981:128; 1974; se 2.3.1):

[...] a change in the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance.

Linell & Thunqvist analyserar olika typer av sekvenser i icke-autentiska arbetsintervjuer som fungerar som undervisning och träning för arbetslösa unga vuxna. Det är deras tränare som uppträder i rollen som arbetsgivare. Linell & Thunqvist är intresserade av intervjuerna bland annat med tanke på deras oäkta natur, de är ju inte riktigt det som de föreställer. Både tränarna och de arbetslösa unga vuxna visar hur de ändrar sin inramning flera gånger under samtalsgången. Linell & Thunqvist (a.a.:411) kritiserar CA-metodens uppfattning om kontexten som alltför snäv: dels räcker det inte till att beakta bara den för ögonblicket närvarande interaktionella kontexten, dels kan forskaren enligt Linell & Thunqvist aldrig uppnå det perspektiv som en samtalsdeltagare har i interaktionen. De anser därför att forskarna borde ha ett annat perspektiv och ett systematiskt förhållningssätt till det material de analyserar. Begreppet *inramning* är användbart också i studiet av språkklassamtal i och med att de undersökta studenterna utför en institutionell uppgift genom att de talar sinsemellan ett språk som de i vardaglig interaktion inte använder och genom att de ibland ändrar sitt förhållningssätt till samtalet, dvs. ändrar på inramningen, t.ex. då de orienterar sig mot eller ändrar sin orientering mot pedagogiska förväntningar.

Till den konkreta analysen av S2-klassrumssamtal ger Seedhouse (2004:208–215) en tredelad syn på kontextnivåerna i språkklassrummet som jag kommer att använda mig av i min analys: enligt honom kan man dela in interaktionen i klassrummet i en mikrokontext, en S2-klassrumskontext (i enlighet med interaktionskontexten i S2-klassrummet; se indelningen av interaktionskontexterna tidigare i det här avsnittet) och en institutionell kontext (S2-klassrumsinteraktion). De tre olika kontextnivåerna eller dimensionerna påverkar samtidigt såväl interaktionen i klassrummet som analysen av interaktionen.

Då t.ex. en samtalssekvens analyseras på mikronivå, beaktas mikrokontexten (*micro context*), dvs. de små betydelsebärande interaktiva detaljerna i interaktionen. Analysen bygger på de grundläggande principerna i samtalsanalysen, dvs. att interaktionen och handlingarna konstrueras som ett samarbete mellan deltagarna och att analysen utgår från deltagarperspektiv. Centralt är också att varje detalj i interaktionen bär på en betydelse och modifierar på det sättet det kommande i interaktionen. I S2-klassrumskontext analyseras samtalet som en representant för den ifrågavarande interaktionskontexten. Då kan

verksamheten analyseras utifrån vad som är syftet med verksamhetstypen (t.ex. en uppgiftsorienterad kontext). Perspektivet kan utvidgas ytterligare så att hela den institutionella kontexten (S2-klassrumsinteraktion) beaktas. Eftersom klassrumssamtal kommer till i en institutionell kontext och finns till för att uppfylla vissa institutionella förväntningar, går det således att hitta likheter mellan olika verksamhetstyper i klassrumsinteraktion. Alla de tre kontexterna kan komma till uttryck samtidigt i interaktionen, vilket är relevant för analysen av den mångfacetterade interaktionen.

I min syn på kontext framhäver jag inramningens betydelse som nyckel till analysen. Analys av samtalet behöver tolkning av vad det är som pågår i situationen, vad deltagarna orienterar sig mot. Därtill kommer jag att använda mig av de tre kontextdimensioner som presenterades ovan. Med hjälp av följande exempel vill jag belysa kontextfaktorernas roll i analysen:

EXEMPEL 3:

Lärobokssam_106–107: ska vi diskutera om de här exempel ett (05;08-)

Deltagarna: 6 samtalsdeltagare varav Anni och Anneli sitter bredvid varandra mittemot kameran, Noora och Riikka bredvid varandra till vänster om kameran. Nea och Iina sitter till höger om kameran, mittemot Noora och Riikka.

- > 1 **Anneli:** °ska vi diskutera om de här exempel ett°
- 2 **Anneli:** °hej° ((till Noora))
- 3 **Noora:** °aj vilka° (('alltså vilka' (tittar på Anneli))
- > 4 **Anneli:** °*että tää* (sv. 'att det här') exempel ett° ((tittar på Noora))
- 5 ((10 sekunders paus: Nea tittar på Anneli, Noora visar med ansiktsuttrycket
- 6 att hon inte förstår, Nea visar sina papper,
- 7 Anni tittar hastigt på Nea, också Noora tittar på Nea))
- 8 **Anni:** jä:
- 9 **Anneli:** jä:
- 10 ((3 sekunders paus:Anni tittar rakt fram, sedan på Noora,
- 11 Anni och Nea tittar på varandra))
- > 12 **Anni:** så (p) vi ska diskutera exempel ett ((skrattar))

Exemplet är ett utdrag ur Lärobokssamtal, en muntlig övning kring olika lärobokstexter (se 1.3.3.3). Studenterna i klassrummet har i uppgift att diskutera frågor som berör såväl den teoretiska litteratur som de läst hemma som några exempel på dialoger i läroböcker som delats ut till dem strax innan övningen börjat. Det ovan presenterade utdraget inleds efter några minuters läsande. I det följande tar jag upp bara ett par fenomen för att belysa kontextens betydelse för analysen.

Utifrån mikrokontexten, utan kännedom om de yttre förhållandena i samtalet är det omöjligt att tolka och förklara det som sker i utdraget. På rad 1 uppmanar Anneli gruppen att börja diskutera dialogexempel 1. Först får hon ingen respons eftersom de andra fortfarande

koncentrerar sig på läsning. På rad 2 vänder hon sig till Noora för att få hennes uppmärksamhet. Noora påbörjar en reparationssekvens på rad 3 och visar att hon inte förstått Annelis avsikt. Yttrandepartikeln *aj* använder Noora här som markering för en fråga (Saari 2009:181)²⁸. Anneli upprepar sitt initiativ på rad 4, den här gången initierar hon sin replik på finska. Detta följs av icke-språklig interaktion som sker genom blickar och miner. På raderna 8 och 9 säger Anni och Anneli ”jä” som följs av en tystnad under vilken Anni söker ögonkontakt åtminstone med Noora och sedan med Nea som vänder blicken mot Anni. På rad 12 föreslår Anni att gruppen diskuterar dialogexempel 1, hon upprepar alltså det som Anneli för första gången sade redan på rad 1 och upprepade på rad 4. Anni har dock ändrat Annelis fråga till konstaterande form.

Vad vet vi om den klassrumskontext där detta utdrag utspelar sig? Samtalsdeltagarna är universitetsstudenter som också tidigare studerat och samarbetat med varandra. Övningen ska genomföras inom utsatt tid, utan lärare och studenterna ska klara sig med hjälp av de instruktioner de fått tidigare både skriftligt och muntligt av läraren i föreläsningssalen. Utdraget utmärks av att det sker en övergång i verksamheten, en övergång mellan läsning och samtal. Anneli försöker genast på rad 1 initiera en ny topik och aktivera gruppen till samtal, men de andra fortsätter att läsa och reagerar mycket trögt på hennes initiativ. I vanliga samtal och ur mikrokontextens synvinkel skulle detta slags icke-responsivitet verka hotande men detta gäller inte i samma utsträckning i klassrumskontext. Gruppens långsamma reaktioner kan förklaras med att läsning hör till genomförandet av övningen. När läraren inte är närvarande och styr verksamheten och ingen av studenterna har någon ledarroll, är det inte lätt att avgöra när och hur övergången borde ske.

Den institutionella nivån utmärks i utdraget bland annat av att samtalsdeltagarna orienterar sig mot ett förut bestämt, gemensamt mål. Alla har orienterat sig mot läsning och så småningom orienterar de sig mot samtal. Också de uttalade replikerna är starkt orienterade mot målet, vilket inte gäller i vardagliga samtal. Samtalsdeltagarna tar sig olika roller i olika situationer. Annelis initiativ på rad 1 avspeglar dock att hon inte tar sig någon dominerande roll eftersom hon viskar. Hennes replik kan uppfattas som inofficiellt tal och liknar därmed bänksamtal (jfr Sahlström 1999). På rad fyra ändrar Anneli sin inramning medan hon övergår till finska, hennes institutionella förslag, dvs. initiering till en topikövergång framhävs på bekostnad av språket (svenska). Anni tar en initierande roll på rad 12.

Kronologiskt sett är det diskuterade utdraget ur den sist inspelade övningen som ägde rum ett helt år efter att inspelningarna hade inletts. Vad som har hänt med och mellan

²⁸ Om den finska partikeln *ai* se Hakulinen & al. (2004: 770, 773 och 777).

samtalsdeltagarna under den tid som gått mellan den första och sista inspelningen kan förstås inte beskrivas närmare men vissa saker kan antas ha hänt. För det första har olika typer av muntliga övningar blivit bekanta för deltagarna. Under det första studieåret har studenterna deltagit i två olika kurser som har som särskilt mål att aktivera deras muntliga kunskaper i svenska. Man kan anta att de i den sista inspelningen känner sig säkrare i den här typen av övningar än i början av första studieåret. För det andra måste det faktum att studenterna utgjort en enhetlig grupp på många kurser under första studieåret beaktas. Gruppövningen konstrueras förstås med hjälp av de omfattande lokala resurserna, men därtill påverkas interaktionen av relationen mellan de olika deltagarna. Linell (1998:129–130) lyfter upp denna interpersonella dimension då han redogör för olika slags kontextuella resurser på följande sätt:

[...] specific knowledge or assumptions about persons involved; this (subjective or intersubjective) background knowledge is based upon actors' partly shared experiences and knowledge about each other's biographies. If, on the other hand, actors do not know each other, they probably treat each other according to (largely routine-like, taken-for-granted and hence culturally relevant assumptions of) category memberships (e.g. as young or middle-aged, women or men, countrymen or foreigners, etc.).

Linells definition av den här typen av kontextuell resurs liknar det som Clark (1996) kallar för *common ground* i interaktionen människor emellan. Enligt Clark utgörs *common ground* mellan två människor av deras gemensamma kunskaper, förhoppningar och antaganden (a.a.:93). Den undersökta studentgruppens interpersonella kontextuella resurser eller *common ground* utvidgas under studiernas gång. Jag antar att studenterna utgår från rutinemässiga uppfattningar om varandra i början av studierna men att de under det första studieårets gång blir allt mer medvetna om varandra som individer. *Common ground* är säkerligen en viktig kontextuell faktor i interaktionen men i analysen kan jag inte gissa hur eller anta att denna faktor påverkar handlingarna om samtalsdeltagarna själva inte gör detta relevant och synligt.

Som ovan visats är en diskussion om kontext och dess roll nödvändig då den interaktionella arkitekturen i klassrumssamtal ska beskrivas. En kontextuellt viktig aspekt för mig är ytterligare övningen och de instruktioner som studenterna fått. Övningen har ett mål som påverkar studenternas beteende medan de gör övningen, de orienterar sig mot att uppnå målet. Stokoe (2000:192) konstaterar om de studenter som hon undersökt att de orienterar sig intensivt mot instruktionerna och visar tydligt att samtal utanför övningens mål är oönskat. Samtalsdeltagarna är med andra ord ytterst medvetna om den institutionella naturen i gruppssamtalet. Mori (2002) som har analyserat smågruppssamtal mellan språkinlärare och förstaspråkstalare i japanskt klassrum visar hur mycket instruktionerna påverkar både planeringen och genomförandet av samtalet. Instruktionerna kan vara en så dominerande faktor för språkinlärarna att de nästan bara orienterar sig mot aktivitetsformen (frågor-svar)

och innehållet i samtalet (Mori 2002:340). Som Mori (a.a.:340) påpekar betyder klassrumsövningar i form av smågruppsarbete inte automatiskt att deltagarna skulle åstadkomma interaktion som liknar vardagligt samtal och är fri från de institutionella förväntningarna. Det är den institutionella referensramen och de förväntningar som språkklassrummet ställer som styr interaktionen i hög grad.

Stokoe (2000:195) tar upp det faktum att en grupp organiserar sin verksamhet, i synnerhet i början av samtalet. Detta innebär att samtalsdeltagarna diskuterar olika procedurala aspekter och praktiska frågor gällande hur de ska göra övningen innan de sätter igång. Detta syns några gånger också i de gruppsamtal som jag undersöker, men inte i alla. I mitt material kan organisering av verksamhet och procedurala aktiviteter förekomma också på andra ställen än i inledningen av samtalen. Poängen är i alla fall att den procedurala aktiviteten är någonting som förväntas av gruppsamtal i klassrummet och muntliga övningar med målsättning. På rad 1 i utdraget ovan kommer Anneli med förslaget *ska vi diskutera om de här exempel ett* med vilket hon orienterar sig mot instruktionerna och genomförandet av övningen. På samma gång fungerar hennes bidrag som initiering till en eventuell procedural aktivitet. Hon ber de andra att ta ställning till förslaget att diskutera det första exemplet i det skriftliga material de fått.

Klassrumskontexten avspeglas i organiseringen av verksamheten och det är instruktionerna för övningen som styr interaktionen avsevärt. Mikrokontexten konstrueras då samtalsdeltagarna försöker uppnå en gemensam förståelse av hur de ska gå tillväga men också de interpersonella relationerna samtalsdeltagarna emellan (common ground) och deltagarnas inramning och ändringar i inramningen i den pågående verksamheten måste beaktas.

2.2.2 Topikövergång i klassrummet

Muntliga klassrumsövningar utmärks av institutionella förväntningar som inte nödvändigtvis är kännetecknande för vardagliga samtal (se 2.2.1 och 2.5). Deltagarna orienterar sig i samtalsövningar mot att beakta instruktionerna för övningen och att fortsätta med att samtala så länge övningen fortsätter. *Instruktionerna* utgör en central utgångspunkt för koherensskapandet eftersom de ger ramarna för verksamheten (se 2.2.1 om kontextuella faktorer). De behöver emellertid inte synliggöras direkt, automatiskt och på ett förutsägbart sätt i samtalet. Såsom Seedhouse (2004) visar kan övningen (eng. *task*) i klassrummet uppfattas på två olika nivåer – *task-as-workplan* (övning som arbetsplan; min översättning) och *task-in-process* (övning som en pågående process; min översättning). Instruktionerna för övningen avspeglar de pedagogiska förväntningarna, övningen som arbetsplan. Övningen som

en pågående process utgörs däremot av den interaktion som eleverna/studenterna förverkligar medan de gör övningen. I min analys av övergångarna kommer jag bland annat att diskutera förhållandet mellan de två olika nivåerna – hur övning som arbetsplan påverkar övning som process, alltså hur studenterna tolkar instruktionerna (se Ellis 2000 om den sociokulturella synen på uppgifter eller övningar (eng. task) i klassrummet).

I analysen av de aktuella muntliga gruppövningarna utgår jag från innehållsligt och oftast också interaktivt sammanhållna sekvenser som jag kallar för *topiker*. En topik är en innehållsligt och interaktivt koherent del av den muntliga gruppövningen då samtalsdeltagarna orienterar sig mot ett och samma mål, bygger upp och kollektivt behandlar stoff²⁹ och innehåll (se även 1.1). När en grupp behandlar en topik har interaktionen alltid ett innehållsligt och lokalt syfte som är ett annat än det övergripande syftet för hela övningen men som utgör en del av det övergripande syftet och som uppstår då deltagarna tar det övergripande syftet i beaktande.

Topikerna uppstår således då samtalsdeltagarna orienterar sig mot något gemensamt och innehållsligt definierbart. Behandlingen av en topik utgör en typ av *kommunikativt projekt* (Linell 1998; se även begreppet *episod* i Korolija 1998) som syftar till en interaktiv helhet där samtalsdeltagarna har ett gemensamt mål (Linell 1998:214). Enligt Linell kan kommunikativa projekt utgöras av såväl interaktiva händelser på mikronivå som av mera övergripande och omfattande gemensamma projekt.

Jag koncentrerar mig så som redan framgått på hur gruppen byter topik. Jag anser att det är just vid övergångarna där den samtalande gruppens organisering av verksamhet kan fångas. Övergångarna relaterar till koherensskapande som jag i stil med Cajsa Ottensjö ([2005] 2006) uppfattar som följande:

Med koherens avser jag detsamma som Bublitz (1999), nämligen att koherens inte bara är en produkt av mer eller mindre formellt representerad kohesion (cohesion Halliday & Hasan 1976) och semantiska förbindelser (Bublitz 1999 sid. 1), utan snarare den mentala representationen (mental phenomenon Gernsbacher & Givón 1995 sid. vii) av sammanhållen diskurs hos deltagarna i ett samtal och därmed även hos den som analyserar detta samtal. Koherens är en process som är beroende av deltagarnas ansträngningar för att skapa sammanhang i samtalet och nå en gemensam förståelse. (Ottensjö 2006:48)

²⁹ Med begreppet stoff menas i den här avhandlingen innehållet i samtalet, dvs. det som samtalsdeltagarna talar om då de genomför övningen. Stoffet i samtalet byggs upp genom samtal då deltagarna eventuellt också orienterar sig mot textmaterial. Med stoff hänvisas dock inte enbart till något textmaterial.

Koherens och koherensskapande definieras med andra ord i den här undersökningen som ett drag i interaktionen som uppstår genom att samtalsdeltagarna strävar efter gemensamma interaktiva och innehållsliga mål i samtalet.

När en samtalande grupp övergår från en topik till en annan (se definitionen i 1.1) kan man anta att i början minst en och till slut de flesta deltagare orienterar sig mot att byta topik. Topikbyten dvs. övergångar mellan olika topiker har tidigare undersökts i olika slags samtal (t.ex. Korolija & Linell 1996; Korolija 1998; Malmbjer 2007a; Turkia 2007).

Topikerna byts inte alltid ut genom tydliga övergångar. Tvärtom, ofta sker en övergång genom en gradvis process och då är det svårt att ange var exakt en topik slutar och en ny inleds. Detta är egentligen ett önskat mål i olika vardagliga samtal, deltagarna kan t.o.m. undvika abrupta övergångar (Sacks 1992). I min analys kommer jag att beakta bara sådana övergångar som antingen innehållsligt eller såväl innehållsligt som interaktivt görs synliga i samtalet. Malmbjer (2007a:77ff) har i sin studie utgått från en indelning mellan interaktion och innehåll då hon delar in gruppsamtalen i mindre enheter. När hon indelar samtalen i helheter på basis av interaktiva drag kallar hon dem *interaktionella* enheter medan de som indelas på basis av innehållet eller samtalsämnena kallas för *referentiella* enheter. Därtill konstaterar hon att övergångarna mellan enheterna oftast sammanfaller oberoende av indelning (a.a.:85). Melander Marttala (1995) som undersökt samtal mellan läkare och patient indelar samtalen i olika ämnen (topiker) och diskuterar också ämnesbyten, dvs. övergångar mellan olika topiker. Hon konstaterar att det uppstår olika slags ledtrådar som anger ämnesbyte i samtal. Sådana ledtrådar är bland annat referentiella och kognitiva faktorer men därtill olika formella markörer och metakommentarer (t.ex. ”om vi återvänder till”) (a.a.:79).

Inom ramen för klassrumsforskning finns det en rad färsk forskning, där man analyserat övergångar mellan olika aktiviteter. Genom övergångar kan en lektion utvecklas från en verksamhetstyp till en annan, men en övergång kan också leda tillbaka till lektionens egentliga tema från ett s.k. sidospår (se Lehtimaja 2007:140). När det är fråga om lärarledda samtal sker övergångarna oftast genom lärarinitiativ, t.ex. genom frågor, talnomineringar eller nominering av samtalsämnet (Palmér 2008:48). Då är det ofta lärarens pedagogiska mål som styr övergången. Vid övergångar mellan olika typer av aktiviteter under lektionen tycks läraren acceptera mer brott mot institutionella turtagningsprinciper än i andra situationer under lektionen, i synnerhet om läraren anser att brotten leder till en önskad verksamhet i klassrummet (Tainio 2005:190).

Den som någon gång deltagit i verksamheten i ett klassrum vet att det offentliga talet, ofta orienterat mot det pedagogiska målet, inte är det enda som deltagarna i klassrummet

orienterar sig mot. Under en lektion kan det också förekomma orientering mot sådant som inte har med lektionens tema att göra, dvs. samtal utanför lektionens mål. Det kan vara enstaka elever som engagerar sig i privata samtal utanför lektionens mål, men ibland kan hela klassen, inklusive läraren, orientera sig mot något sådant som inte kan uppfattas som pedagogiskt relevant. Samtal som inte relaterar till den övergripande verksamhetens mål kallar jag i den här avhandlingen för aktivitet som inte relaterar till övningens mål. Detta överensstämmer i hög grad med begreppet *off-task-samtal* (Markee 2005; Hellerman & Cole 2008 om disengagement). Off-task-samtal kan förekomma under all slags verksamhet i klassrummet, såväl under plenarundervisning som under smågruppsarbete (om smågrupper se Lehti-Eklund 2002; Turkia 2007). Det kan vara svårt att dra gränser mellan olika typer av orienteringar. Om t.ex. två elever samtalar sinsemellan under plenarundervisning, kan en utomstående tolka samtalet som off-task-samtal. Sahlström (1999) har dock i sin analys av inspelade bänksamtal under plenarundervisning pekat på hur bänkdiskussionerna överraskande ofta handlar om lektionens tema och hur de ofta fungerar som en fortsättning till det offentliga samtal som förs i klassrummet. Bänksamtalen kan då ingalunda tolkas som enbart en störande faktor i klassrummet utan de kan bidra till att få eleven att orientera sig mot lektionens tema (se Tainio 2007b:36–37). Också Numa Markee (2005:212) påpekar att off task-samtal ofta ligger närmare deltagarnas vardagliga liv än det officiella samtalsämnet.

Även om off-task-samtal eller icke-offentligt samtal ofta förstärker det offentliga samtalet i klassrummet, ska man komma ihåg att det också har andra funktioner. Niina Turkia (2007), som har analyserat olika typer av aktiviteter i gruppssamtal på modersmålslektioner i finska i grundskolans sista klasser, konstaterar att off-task-samtal förekommer då gruppen har svårigheter att koncentrera sig på den uppgift de fått, då någon kommer på något intressant samtalsämne eller då det sker någonting intressant i omgivningen (jfr Bergmann 1990 om *local sensitivity*). Turkia (2007:226) nämner dock också att genomförandet av uppgiften så småningom kan leda till samtalsämnena som ligger utanför uppgiftens mål. Det kan tänkas att off-task-samtal förekommer i synnerhet i situationer där samtalsdeltagarna inte vet vad det förväntas av dem. Sådana situationer kan förekomma vid övergångar mellan olika aktiviteter eller orienteringar (Markee 2004:584; Markee 2005:210) och också mot slutet av en övning då deltagarna har genomgått de uppgiftsrelaterade aktiviteterna och inte riktigt vet hur de ska fortsätta (Lehti-Eklund 2002). Men också andra situationer är möjliga. Hellerman (2005:932–933) har analyserat klassrumssamtal där off-task-samtal förekommer mitt i aktiviteter som för själva uppgiften framåt. Med tanke på ett fungerande samarbete samtalsdeltagarna emellan kan off-task-samtal ändå ha en viktig funktion, nämligen att skapa och upprätthålla samförstånd mellan samtalsdeltagarna, vilket i sig kan gynna genomförandet av uppgiften. Off-task-samtal är en naturlig del av klassrumssamtal och det är viktigt att beakta dem också i analysen av topikövergångar.

2.3 Analys av de interaktiva resurserna i klassrumssamtal

2.3.1 Samtalsanalys och positioneringsteori

I en detaljerad analys av samtalsutdragen använder jag mig av samtalsanalytiska metoder och Goffmans (1981; se också 1974) teori om positionering. Den etnometodologiska samtalsanalysen eller CA (conversation analysis) utvecklades som metod inom sociologin där det uppkom ett behov att detaljerat förstå hur mänsklig kommunikation är organiserad. Enligt Heritage (1989:241) är de fyra mest centrala principerna för CA följande (principerna på svenska är ur Norrby [1996] 2004:34):

1. All interaktion är strukturerad.
2. Alla bidrag till interaktionen – t.ex. ett yttrande i ett samtal – är såväl kontextberoende som kontextförnyande.
3. Alla detaljer i interaktionen är potentiellt av värde och inget kan således avfärdas som irrelevant, slumpartat eller felaktigt.
4. Studiet av social interaktion sker bäst genom att studera naturlig, ”äkta” interaktion.

Heritage (1989:241) beskriver den rena CA-synens förhållande till kontexten genom att konstatera att alla bidrag i interaktion är såväl kontextberoende som kontextförnyande (se också Norrby [1996] 2004:34). I den här undersökningen tillämpas dock samtalsanalys i ett vidare perspektiv och t.ex. begreppet kontext förstås och beaktas i en vidare mening än vid en ren CA-analys. Inom traditionell CA-analys tar man samtalskontexten i beaktande men bara i den omfattning som samtalsdeltagarna själva gör den relevant och synlig (Norrby [1996] 2004; Norrby & Håkansson 2007:184). I min avhandling spelar däremot bakgrundsinformation om de institutionella förväntningarna en central roll (se 2.2.1). Inom den interaktionella sociolingvistik har Gumperz (1982; 1992) lagt fram en annan syn på begreppet kontext i sin *kontextualiseringsteori*. Även om Gumperz har mycket gemensamt med den samtalsanalytiska synen på kontexten, speciellt uppfattningen om att kontexten skapas i samtal och att den inte är oföränderlig, framhäver Gumperz betydelsen av s.k. *kontextualiseringssignaler* (contextualization cues). Genom bl.a. olika prosodiska, paralingvistiska, fonetiska eller lexikala val signalerar talaren någonting om sin identitet och sitt förhållningssätt gentemot de övriga samtalsdeltagarna. Dessa signaler kommer till uttryck i verkliga samtalssituationer och kan inte abstraheras.

Jag har således förutfattade förväntningar och antaganden om de undersökta samtalen och analysen är inte genomgående induktiv. I avsnitt 2.2.1 har jag redogjort för vilka slags kontextuella faktorer i klassrummet som kommer att beaktas i analysen. Även Tainio (2007b:31) konstaterar att klassrummets institutionella situation konstrueras såväl med hjälp

av den yttre kontexten som genom själva verksamheten i klassrummet som kan studeras genom analys av turtagning, sekventiell organisation och reparationer (a.a.:31; se också Norrby & Håkansson 2007).

Till de viktigaste kännetecknen för klassrumskontexten hör samtalsdeltagarnas olika deltagarroller. Läraren och eleverna har vanligen asymmetriska diskursroller och forskningen har visat att läraren ofta uppträder i en roll som expert, vilket lätt dominerar interaktionen (se Norrby & Håkansson 2007:190). Vi bör ändå komma ihåg att det förekommer verksamhet av olika slag i klassrummet och att interaktionsmönstren och diskursrollerna kan variera avsevärt mellan olika verksamhetstyper.

Förutom samtalsanalys tillämpas i denna undersökning Erving Goffmans (1981) teori om positionering (eng. *footing*). I sin diskussion om olika nivåer hos begreppen *talare* och *lyssnare* har Goffman kommit till en tredelning av talarens olika inställningar till eller positioner i förhållande till det sagda. Dessa kallar han för *positioneringar*. Även om tredelningen är grov öppnar den möjligheter till en diskussion om talarens inställning och hur han eller hon kan växla mellan olika inställningar. Positioneringarna utgör ett viktigt bidrag till och en utvidgning av perspektivet i den samtalsanalytiska diskussionen om övergångarna i den här avhandlingen.

Goffman (1981:144–145) gör sin indelning av talarpositionerna mot bakgrund av det budskap som talaren framför (se också Nylund 2000:77). Tabell 3 återger benämningarna på de olika positionerna på engelska och de svenska motsvarigheter som används i den här undersökningen. De svenska motsvarigheterna har hämtats ur GRIS-projektets termbank³⁰.

Goffman (1981)	De svenska motsvarigheterna (GRIS-termbank)
Animator	Animatör
Author	Upphovsman
Principal	Huvudman

TABELL 3: POSITIONERINGSTERMerna.

Enligt Goffman kan talaren förhålla sig till sitt tal på tre olika sätt och således välja mellan tre olika positioner eller kombinera positionerna: Som *animatör* (animator) uttalar eller citerar talaren det som någon annan sagt eller skrivit tidigare. Som animatör uttrycker talaren inte

³⁰ GRIS-termbank, projektet Samtalsspråkets grammatik, webbplats: <http://www.liu.se/isk/research/gris/termbank>. Hämtad 11.1.2010. De svenska motsvarigheterna varierar (se bl.a. Reimers 1995; Svensson 2002) men i den här undersökningen används bara termbankens termer för tydlighetens skull.

någon egen inställning till eller eget ansvar för det som han sagt. Som animatör kan talaren återge något som någon annan sagt eller berätta om någon annans åsikter. Om talaren i sin tur kommer med egna åsikter och personliga uppfattningar om något, har han eller hon också tagit på sig rollen som *huvudman* (principal). Mellan animatör och huvudman finns en position som *upphovsman* (author). Som upphovsman tolkar talaren eller säger med egna ord någonting som hänt eller som någon annan sagt. En upphovsman kan således återge vad någon annan är ansvarig för. Typiska upphovsmän kan vara t.ex. representanter för ett politiskt parti eller någon institution (Norrby:[1996] 2004:56). En upphovsman är inte direkt ansvarig för vad han eller hon säger men inte heller utan ansvar som animatören eftersom han/hon tolkar och förklarar företeelser med egna ord. Som upphovsman har talaren således tagit ett steg mot eget ansvar. I praktiken kan det vara svårt att skilja mellan de olika positionerna eftersom talaren kan kombinera de olika förhållningssätten och ändra på sin inställning till det han/hon säger mitt i repliken. Teorin erbjuder dock en givande utgångspunkt för en analys av talarnas inlägg i klassrumssamtal. Med hjälp av positionering kan studenternas verksamhet på ett främmande språk belysas – hur de uttrycker och argumenterar för sina åsikter, hur de tar de andras inlägg i beaktande, diskuterar texter osv. I den här undersökningen använder jag mig av positionering som ett verktyg i en analys av akademiska färdigheter såväl som användning av ett främmande språk. Goffmans teori om positioner har tillämpats bland annat i studier av politiska samtal och media (t.ex. Nylund 2000; Svensson 2002) men den har också använts i analyser av vardaglig interaktion (t.ex. Goodwin 2007a) och engelska samtal mellan S1-talare och S2-talare (Hauser 2005). Teorin om positionering har en del gemensamt med den bachtininspirerade forskningen om lärande (om bachtininspirerad forskning, se Dysthe 2003a), denna relation diskuteras ytterligare i 2.4.

2.3.2 Initiativ, respons och uppföljning

Turtagning i klassrummet (se t.ex. Sinclair och Coulthard 1975; McHoul 1978) har undersökts flitigt, inte minst därför att deltagarna i klassrummet ofta har asymmetriska roller som bidrar till att också turtagningen blir asymmetrisk. Läraren förväntas på grund av sin roll ha helt andra rättigheter att ta och ge turen (McHoul 1978; Tainio 2007b:34). Läraren förväntas också ha mer omfattande rättigheter att röra sig i klassen än att låta eleverna göra det (se Tainio & Harjunen 2005:177).

McHouls resonemang hade vuxit fram ur den diskursanalytiska forskningstraditionen som bygger på Sinclairs & Coulthards (1975) studier av klassrumsinteraktion. Sinclair & Coulthard ser den tredelade sekvensen (lärarens) initiativ – (elevens) respons – (lärarens)

uppföljning (förkortningen på svenska: IRU) som en grundläggande interaktionell struktur i klassrummet (se också Niemelä 2008). Även om modellen avslöjar någonting typiskt för interaktionen i klassrummet, har den emellertid fått kritik för att vara för ensidig, inte minst därför att den ger en förenklad bild av klassrumsinteraktionen. De tre olika samtalsbidragen kan alla ha också andra funktioner i interaktionen än de som presenteras i IRU-modellen. Den traditionella IRU-modellen av turtagningssystemet har också visat sig vara otillräcklig inom den interaktiva klassrumsforskningen.

Olika undervisningsformer påverkar deltagarramen i klassrummet. Här presenteras deltagarroller i plenarundervisningen. Trots att den skiljer sig från grupparbeten har iakttagelser man kan göra i samband med plenarundervisningen visat sig vara relevanta även för min undersökning. En grundprincip i plenarundervisning är att bara en åt gången talar offentligt. Av detta följer enligt Sahlström (1999) att de andra antingen kan lyssna eller tala icke-offentligt. Plenarundervisningen domineras vanligen av läraren och då kan eleverna uppfattas som en kollektiv samtalspartner (a.a.:81–82) som läraren orienterar sig mot då han/hon talar. Läraren talar således till eleverna som om de vore en enskild samtalspartner, Eleven (*The Student*) som Sahlström (a.a.:82) kallar eleverna. Eleven förväntas bete sig som vilken samtalspartner som helst: tura om med läraren om samtalssturer, lyssna på läraren medan han/hon talar eller orientera sig också icke-språkligt till lyssnandet (blicken, kroppsställningen; se också Goodwin 1981). Det verkliga lyssnandet kommer till uttryck genom ”doing being listener” (Sahlström 1999:86–87), dvs. den som lyssnar visar med icke-språkliga handlingar att han/hon lyssnar genom att t.ex. nicka, variera sina miner och orientera sig mot talaren med blicken. Sahlström påpekar dock att vi inte har andra sätt att veta om någon lyssnar på riktigt eller bara ger ett intryck av att lyssna. Lyssnarrollen är central också i gruppsamtal och Sahlströms beskrivning av hur en lyssnare kan bete sig är nyttig i analysen av gruppsamtal. Om någon samtalsdeltagare inte ser ut att aktivt delta i grupparbetet kan detta förklaras med att han/hon förverkligar lyssnarrollen på det sätt som den kan förverkligas i plenarundervisningen.

Diskussionen om den ibland tysta elevrollen leder in resonemanget kring klassrumsinteraktion på de icke-språkliga handlingarna och vilken roll de spelar i analysen av klassrumssamtal. I följande avsnitt diskuteras detta närmare.

2.3.3 Icke-språkliga handlingars funktion i S2-klassrumssamtal

Det råder knappast någon oenighet om att det visuella och icke-språkliga spelar en betydande roll i all mänsklig interaktion. Bland annat inom samtalsforskningen har många undersökningar visat hur olika språkliga och icke-språkliga handlingar bidrar till interaktionen (se Norrby & Håkansson 2007:184). De icke-språkliga handlingarna utgör en central del av interaktionen överlag, inte bara när det gäller samtal på främmande språk. I det följande diskuterar jag sådan forskning om förhållandet mellan språkliga och icke-språkliga handlingar i samtal som utnyttjas i den här undersökningen.

Samtalsdeltagarnas blickar och ändringar i blickriktning kan ge värdefull information om hur en samtalsituation ska tolkas. Marjorie Harness Goodwin och Charles Goodwin (1986) som har analyserat t.ex. ordsökningssekvenser med tanke på gester och det gemensamma deltagandet kommer till slutsatsen att när talaren håller på med en ordsökning, tittar lyssnaren på talaren (a.a.:52–53). Detta visar att lyssnaren orienterar sig mot ordsökningen och således deltar i den pågående aktiviteten (a.a.:54). Goodwin och Goodwin (a.a.) kommer också fram till att talaren vänder bort blicken från lyssnaren då hon börjar med en ordsökning och att talaren uppvisar något som Goodwin & Goodwin kallar för *thinking face* (a.a.:56–57) under ordsökningen. Då talaren vänder blicken tillbaka till lyssnaren signalerar hon att ett talarbyte är möjligt (a.a.:70–71). I ljuset av det ovanstående utgör blicken en viktig faktor i en analys av hur talarbyte sker.

Goodwin & Goodwin (1986) visar också att det inte går att tolka gester utan den kontext de förekommer i. Gesterna skapar kontexten tillsammans med talet och för att kunna tolka någotdera behöver man tolka hela kontexten med såväl gester som tal (a.a.:88). Detta är en viktig metodologisk utgångspunkt för en analys av övergångarna i den här undersökningen. I sin analys av interaktionen vid ett middagsbord visar Goodwin & Goodwin (a.a.) att samtalsdeltagarna kan orientera sig mot flera aktiviteter samtidigt (a.a.:84), de kan till och med delta i fler än en aktivitet samtidigt om de använder olika delar av sin kropp (a.a.:92). Samtidigt eller överlappande tal upplevs ofta som problematiskt i samtal, men Goodwin & Goodwin visar att överlappande tal inte nödvändigtvis betyder svårigheter i den gemensamma orienteringen utan kan lika väl tolkas som tecken på att lyssnaren hänger med och tydligt orienterar sig mot den som talar (a.a.:80).

Senare har Goodwin (2000a) fokuserat också på institutionell interaktion och sådan interaktion där olika visuella artefakter används. Han diskuterar hur interaktion konstrueras genom simultana *semiotiska resurser* (a.a.:1490). Goodwin anser att man i teorin om interaktion ska beakta såväl detaljerna i språkanvändningen som hur den sociala, kulturella,

materiella och sekventiella strukturen i den omgivning där interaktionen sker utformar den språkliga interaktionen (a.a.:1491). Goodwin analyserar bland annat arkeologer i deras arbete och visar hur de orienterar sig mot nya *semiotiska fält*, dvs. olika medier, t.ex. talat språk, gester samt hållning och kroppsspråk (de svenska termerna ur Melander & Sahlström 2010). Denna orientering skulle inte kunna förstås utan detaljerad kunskap om det semiotiska fältet och hur detta kommer till uttryck (a.a.:1507). Goodwin (2003) analyserar arkeologer också i en annan studie men nu med tanke på hur samtalsdeltagarna pekar på något med fingret. Han visar hur fingerpekning fungerar som ett medel för lärande, på väg mot professionell expertis i arkeologi. Det är således centralt att ta det icke-språkliga, bland annat blickar och gester, i beaktande om meningen är att analysera behandling, utveckling eller lärande av olika innehållsrika aspekter inom interaktion. Goodwin (2007a) analyserar samtalsdeltagarnas positionering genom en utförlig icke-språklig analys av samtalsdeltagarnas blickar och gester. Med det icke-språkliga kan samtalsdeltagarna förkroppsliga sin orientering mot, positionering till och förståelse av samtalsituationen. Goodwins (2000a; 2003; 2007a) studier visar hur fruktbart det är att i en analys av samtal och interaktion beakta det icke-språkliga. Det språkliga får sin fulla betydelse då det icke-språkliga analyseras tillsammans med det.

Med tanke på samtal på och inläring av främmande språk kan de icke-språkliga detaljerna ha en speciell funktion: Hur utnyttjar talaren olika icke-språkliga handlingar för att försäkra sig om att bli förstådd av de andra? David Olsher (2004) har studerat hur andraspråksanvändare av engelska avslutar sin taltur med hjälp av olika förkroppsligade handlingar (*embodied actions*) i smågruppsarbete. Med förkroppsligade handlingar (min egen översättning) menar han olika typer av visuella uttryck som bidrar till interaktionen (a.a.:223). Olsher (a.a.:221) visar hur språkinlärarna använder förkroppsligade handlingar för att komplettera den språkligt otillräckliga handlingen, men hans avsikt är därtill att visa att de förkroppsligade handlingarna också generellt samspelar med turtagningen och den sekventiella organisationen i samtal. Han (a.a.:223) skiljer mellan de förkroppsligade handlingarna och de materiella handlingarna (*material actions*) som i sin tur är förkroppsligade handlingar som relaterar till konkreta föremål. Han (a.a.:243) visar i sin analys att användningen av olika förkroppsligade handlingar inte enbart bygger på bristfälliga språkkunskaper utan att det också kan finnas andra skäl till dem, t.ex. att samtalsdeltagarna vill undvika direkt språklig kritik av varandra. Användningen av olika förkroppsligade handlingar kan eventuellt anses vara en faktor som fördröjer språkinläring om dessa ersätter tal och språkanvändning, men Olsher (a.a.:243–244) argumenterar för att de förkroppsligade handlingarna inte ersätter tal utan att de fungerar i samspel med tal i interaktion. När en andraspråkstalare använder förkroppsligade handlingar visar detta att hon kan analysera och planera interaktionsstrukturer. Detta visar att andraspråkstalaren också på det här sättet kan utveckla sin kommunikativa kompetens, menar Olsher (a.a.:244). Hans studier visar således att det

vore alltför snävt att tolka det icke-språkliga i inläraresamtal utifrån ett sådant perspektiv som beaktar enbart språkkunskaper.

Den icke-språkliga kommunikationen nämns i vissa SLA-undersökningar men den anses ofta vara ett stöd för den språkliga kommunikationen eller en kompensation för denna (Lazaraton 2004:80). Lazaraton (2004), som analyserat lärarens gester vid ordförklaringar i S2-klassrummet, undrar varför icke-språklig kommunikation inte beaktats i större utsträckning. Hon argumenterar för icke-språklig kommunikation som en betydelsebärande och självständig faktor i interaktionen. Ofta stöder icke-språkliga handlingar det språkliga men Lazaraton vill poängtera att icke-språklig kommunikation också kan fungera självständigt och tillsammans med det språkliga bygger den upp interaktionens betydelser.

Av såväl Lazaratons, Olshers som Goodwins och Goodwins undersökningar framgår hur viktigt det är att vid analys av samtal diskutera det icke-språkliga. Gester och andra förkroppsligade handlingar utgör en väsentlig del av interaktionen och kan därför knappast skiljas från en analys av samtal. Detta gäller såväl vardaglig interaktion som interaktion i klassrummet och andra institutionella sammanhang.

2.3.4 Textmaterialets funktion i S2-klassrumssamtal

Den här avhandlingen fokuserar på *textbaserade* muntliga övningar. Med textbaserad avses att den muntliga interaktionen baserar sig på någon eller flera skrivna källor som är närvarande under samtalet som semiotiska resurser (2.3.3; Goodwin 2000a). Även instruktionerna för övningen ligger till hands i skriftlig form i två av de muntliga övningarna. I det här avsnittet diskuteras hur användningen av olika texter samspelar med interaktionen. Många forskare har undersökt detta samspel i klassrummet och i det följande ges en kort överblick över forskningen, i synnerhet i Norden. Speciellt diskuteras de aspekter som är relevanta med tanke på den här undersökningen och som metodologiskt kan bidra till analysen.

Aktiviteterna i (språk)klassrummet förekommer ofta parallellt och åtminstone delvis samtidigt och de kan inbegripa användning av olika slags redskap, dvs. olika semiotiska resurser. De muntliga aktiviteterna kan förverkligas på olika sätt beroende på den pedagogiska kontexten (se t.ex. Seedhouses 2004 indelning) men det skrivna språket är centralt i form av läroböcker och andra texter, anteckningar, skrivövningar och skrivande som process.

Dysthe (1996), som har undersökt arbetsmetoder i olika klassrum, har lanserat begreppen *det monologiska klassrummet* och *det dialogiska klassrummet*. Hon definierar dialog som ett samtal ansikte mot ansikte mellan två människor (a.a.:62), och skillnaden mellan det monologiska och det dialogiska klassrummet ligger enligt henne i hur deltagarna förhåller sig till samtal och skrivande (a.a.:222). I ett dialogiskt klassrum används skrivande och samtal för lärande medan den monologiska envägskommunikationen från lärare till elever har slopats. Lärande sker således under samtalsgång, i interaktionen mellan lärare och elever. Dysthe utnyttjar Bachtins teori om olika *röster* i sin analys av klassrumsinteraktion (begreppet kommer att diskuteras också i avsnitt 2.4 där lärande begrundas). Dysthes Bachtininspirerade forskningsgrepp öppnar användbara perspektiv på klassrumsinteraktion:

När ett antal elever samtalar i klassrummet, skapas en mångfald av stämmor i kombination med lärarens, lärobokens och eventuella andra texters röst. (a.a.:68)

Enligt detta synsätt har såväl människor som texter var sin röst som kommunicerar med de andra rösterna. I klassrummet interagerar de olika rösterna med varandra. Läsande och skrivande kan uppfattas som viktiga interaktiva faktorer eller de kan t.o.m. tolkas som samtalsparter även om de i och för sig också kan uppfattas som enskilda aktiviteter.

Løkensgard Hoel (2001) betonar anteckningarnas roll i klassrumssamtal. För att kunna uttrycka sina åsikter och tankar ska eleven bekanta sig med stoffet i god tid (a.a.). Enligt Løkensgard Hoel är det skäl att göra anteckningar om tankar som man sedan i samtalet kan utnyttja genom att t.ex. läsa upp anteckningarna. Också andra slags läs- och skrivaktiviteter är viktiga med tanke på bearbetningen av stoffet. Olika slags skriftliga källor kan således utnyttjas i interaktionen och samtalsdeltagarna kan fördjupa behandlingen av olika samtalsämnen med hjälp av dem. Både Dysthe och Løkensgard Hoel betonar de skrivna anteckningarnas roll i smågruppsinteraktionen. Att gruppen orienterar sig mot texter och anteckningar kan således vara en positiv faktor i gruppsamtal.

Løkensgard Hoel (2001:78) presenterar Douglas Barnes (1978) begrepp *utforskande tal* med vilket avses tal som inte riktar sig till interaktionen utan används som redskap för tankegången (se också Palmér 2008). Margaret Szymanski (1999) har undersökt hur tvåspråkiga (spanska-engelska) elever kommunicerar med varandra i smågruppsarbete och alternerar mellan det skriftliga och det muntliga. Hon analyserar ett fenomen som enligt mig liknar utforskande tal. Om eleven vill visa för de andra deltagarna i gruppen att han/hon orienterar sig bort från samtalet kan han/hon orientera sig mot något annat, till exempel läsa eller skriva högt (Szymanski 1999:18–19). Sådana situationer kan uppkomma bland annat om eleven försöker hitta svar på någon fråga. Eleverna ändrar orienteringen genom

olika samtals- och visuella handlingar. Ett sätt att orientera sig tillbaka mot samtalet är helt enkelt att sluta skriva eller läsa eller genom att bläddra i boken (för att visa att man inte längre läser på riktigt). Man kan också börja läsa högt något som man upplevt vara problematiskt och som man vill tala om (Szymanski 1999:8). På samma sätt kan de skriftliga artefakterna utnyttjas då deltagarna vill visa att de tänker orientera sig bort från samtal: man fortsätter med den skriftliga aktiviteten genom att läsa eller att skriva (a.a.:22). Szymanski visar hur det skriftliga utgör en central faktor i koordineringen av samtal, både visuellt och språkligt, även om textens innehållsliga aspekter inte nödvändigtvis tas upp till diskussion. Byte i orienteringen mellan samtal och de skriftliga källorna kan i enlighet med Goodwin (2000a; se 2.3.3) tolkas som en samtalsdeltagares sätt att övergå från ett semiotiskt fält till ett annat.

Enligt min tolkning beskriver Løkensgard Hoel och Szymanski ungefär samma fenomen men ur olika perspektiv. Szymanski utgår dock från den funktion som högläsning eller skrivande kan ha i gruppsamtal och de slutsatser de övriga samtalsdeltagarna kan dra. Løkensgard Hoel, däremot, utgår från individens synvinkel och beskriver begreppet utforskande tal som ett verktyg för lärande hos individen. Det här synsättet, nämligen hur interaktionen kan bidra till individens lärande, är utmärkande för det sociokulturella perspektivet på inlärningsituationer. I analysen av övergångarna kommer jag att anlita liknande perspektiv som Szymanski (1999). Jag betonar alltså vilken betydelse texterna har i koordineringen av gruppsamtal.

Textens roll i hur lyckat resultat en grupp kan nå kan inte undervärderas. I sin doktorsavhandling undersöker Hägerfelth (2004) läroprocesser i svenska gymnasieklassrum. Hennes syfte är att undersöka hur de elever som inte har svenska som förstaspråk klarar sig i klassrummet. Som teoretiska inspirationskällor har hon socialsemiotik och olika diskursanalytiska traditioner. Hägerfelths undersökningsmaterial består av olika muntliga smågrupper som arbetar med olika slags uppgifter i naturkunskap. Hägerfelth betonar vikten av att beakta de olika skriftliga materialen i analysen av klassrumsinteraktion och i planeringen av undervisning. Hon använder termen *pedagogiska texter* då hon syftar på det skriftliga material som är tillgängligt i en undervisningssituation (Hägerfelth 2004:241)³¹.

Melander (2004) undersöker läsning ur en samtalsanalytisk (CA) synvinkel. Hennes intresse ligger således i hur läsning i smågrupp formas som interaktion mellan deltagarna. Begreppet *literacy* definierar hon som en social aktivitet som sker i en kontext (a.a.:49) och på detta sätt relateras också läsande till lärande och deltagande (se Lave & Wenger 1991). I analysen använder hon sig av Goodwins undersökningar om betydelsen av kroppsrörelser i

³¹ Med pedagogiska texter avses således inte enbart läroböcker utan också andra typer av textkällor eller en kombination av dem båda.

interaktionen och i enlighet med Goodwin (2000b) talar hon om boken som en semiotisk struktur (eng. *semiotic structure*) (Melander 2004:58–60). Boken utgör en artefakt som i olika situationer kan användas på olika sätt (ibid.). I sin analys av hur små skolelever tillsammans läser en bok visar hon hur barnen använder sig av såväl verbala som icke-språkliga handlingar i sin verksamhet (a.a.:69).

De ovan refererade undersökningarna visar att texterna spelar en central roll i den muntliga interaktionen, såväl som en resurs i orienteringen och som ett sätt att strukturera interaktionen (Szymanski 1999; Hägerfelt 2004; Melander 2004) eller som en deltagare, en röst i interaktionen (Dysthe 1996).

2.4 Gemensamt meningsskapande, utveckling och lärande i samtal

I det här avsnittet ska jag diskutera närmare hur gemensamt meningsskapande, utveckling och lärande kan studeras utifrån interaktionen och speciellt utifrån ändringar i interaktionen.

Samtalsanalys anses av dess anhängare utgå från en emisk (eng. "emic")³² syn på interaktion, vilket innebär att interaktionen analyseras ur deltagarnas synvinkel. Det är värt att nämna samtalsanalysens syn på kognition, eftersom lärande, speciellt språkinläring på många håll uppfattas som en i hög grad kognitiv aktivitet eller egentligen som ett tillstånd som en individ uppnått. En sådan utgångspunkt förutsätter en psykologisk syn på och definition av begreppet lärande. CA och samtalsanalys (som hör hemma i den socialkonstruktionistiska synen) förnekar inte den kognitiva aspekten i sig utan betonar att forskaren genom samtalsanalytiska studier kan komma åt de praktiker eller de tillämpningar i interaktionen som samtalsdeltagarnas kognitiva aktivitet i interaktionen kan ge upphov till (se t.ex. van Dijk 2006; Lynch 2006 eller om språkinläring: Seedhouse 2004:239). Med en samtalsanalytisk metod kan vi således nå och följa de spår som den kognitiva aktiviteten lämnar i interaktionen:

I suggest in this article that ethnomethodology empirically investigates practices, and that such practices differ qualitatively from any real or imagined cognitive domain. They are describable and analyzable, but not in a way that traces back to an internal, individual center of mental agency; instead, they are collaboratively organized, and bound up with distinctive instruments and objects. To investigate practices *as* practices does not require skepticism about mind or denial of neurological discoveries; instead, it requires attention to relationships among

32 Begreppet *emic* härstammar från antropologi (Pike 1967) och innebär en synpunkt enligt vilken människans beteende betraktas inifrån, i motsats till *etic* som innebär att beteendet betraktas utifrån.

persons and things that have an unclear relationship to the properties and functions of brains and minds. (Lynch 2006:102.)

I enlighet med Lynch (a.a.) ligger mitt intresse i att studera olika praktiker och relationer i interaktionen och därigenom komma åt hur olika processer som kan leda till t.ex. utveckling eller lärande kan se ut. Jag anser i enlighet med den socialkonstruktionistiska, sociokulturella och dialogiska synen (kap. 1; 2.1) att lärande i gruppsamtal är möjligt att analysera som en oskiljaktig del av interaktionen i den mån lärande där kommer till uttryck. Analysen av vilka slags ändringar i behandlingen av innehållet som samtalsdeltagarna synliggör under den muntliga övningen ger värdefull information om hur deltagarna utvecklar det innehållsliga tillsammans (se Linell 1998; Dysthe 2003a; Palmér 2008; Mercer [2000] 2006 talar om *collective thinking*, kollektivt tänkande).

I undersökningar där interaktion och lärande studeras i förhållande till varandra hänvisas det ofta till Lave & Wenger (1991) som hör till de första som presenterat den moderna interaktiva synen på lärande. Lave & Wenger (a.a.:29) har forskat i hur bl. a. kommande barnmorskor och skräddare lär sig yrket och yrkeskunskapen inom olika typer av kulturer. Lärandet sker genom en process som kan beskrivas med begreppet *legitimt perifert deltagande* (eng. *legitimate peripheral participation*). Med begreppet beskriver de hur en lärling lär sig sitt yrke och så småningom blir medlem i sin gemenskap. Till att börja med betraktar lärlingen äldres verksamhet och utvecklar sig till specialist och professionell i yrket genom att delta mer och mer i verksamheten. Samtidigt antar han rollen av en yrkesidkare som kan mer och mer. Mot slutet kan lärlingen delta självständigt i verksamheten, vilket Lave & Wenger (a.a.:37) kallar för *fullt deltagande* (*full participation*). Lärandet sker genom olika sociala handlingar som bidrar till deltagandet på vägen till fullt deltagande. Lave & Wenger konstaterar att lärandet sker medan lärlingen så småningom får åta sig mer och mer krävande uppgifter. Många interaktionsförankrade undersökningar av lärande har använt sig av Lave & Wengers syn på lärande med ändringen i deltagande som utgångspunkt (se t.ex. Martin 2004; Slotte-Lüttge 2005; Melander & Sahlström 2009).

I min undersökning kan studenterna uppfattas som lärlingar i de muntliga övningarna, såväl när det gäller språkkunskaper som när det gäller övningarnas innehåll. Lärandet kan då gälla konkreta språkkunskaper och olika uttrycksformer i användningen av svenska men också färdigheter i att genomföra sådana muntliga övningar som universitetsstudierna erbjuder. Det handlar alltså om att studenterna blir vana vid att genomföra övningar i gruppen, de blir vana vid att behandla och tillämpa ny information, utbyta åsikter och argumentera för sina åsikter och att handskas med det faktum att det inte alltid finns tydliga och färdiga svar på de frågor som ställs.

I det följande diskuterar jag några undersökningar som fokuserar på lärande som *ändrat deltagande*. Martin (2004) som studerat hur lärandet sker i fysioterapisessioner fokuserar på interaktionen mellan terapeuten och patienten. Med hjälp av ett longitudinellt material lyckas hon komma fram till en beskrivning av hur lärandet i dessa fysioterapisessioner sker. I sin mikroanalys av interaktionen tillämpar hon CA-metoden. Martin utgår i hög grad från Vygotskij och det socialkonstruktionistiska perspektivet enligt vilket vi kan följa upp lärandet genom att studera hur deltagandet ändras. Hon anser att ändringar i deltagandet i interaktionen vittnar om lärande. Martin koncentrerar sig på reparationssekvenser som uppkommer i kontexter där fysioterapeuten försöker lära patienten hur olika muskelövningar görs. Utgående från sitt material kommer Martin fram till fyra olika faser som kan urskiljas i patientens lärandeprocess (a.a.:181–185). I början är det terapeuten som har en aktivare och ledande roll i muskelövningarna men så småningom tar patienten en aktivare roll, försöker klara av övningarna själv, först med hjälp av terapeutens reparationer. Mot slutet behöver terapeuten inte delta i reparationerna utan det är patienten själv som korrigerar de eventuella problemen. Martins material visar hur central roll de icke-språkliga interaktionssignalerna kan ha i fysioterapi. Olika gester, rörelser och pekningar bär med sig en lika stark innebörd som tal i reparationssekvenserna.

Melander & Sahlström (2009) har liknande utgångspunkter som Martin (2004) i den bemärkelsen att de utgår från att lärande syns i ändringar i deltagande. De analyserar hur små skolbarn lär sig olika aspekter av valar medan de läser en bilderbok tillsammans. I motsats till Martins longitudinella studie visar Melander & Sahlström hur lärande sker inom en kort lässtund. I det här avseendet skiljer sig deras undersökning från Martins undersökning som fokuserar på en lärandeprocess som sträcker sig över en mycket längre tid, över flera fysioterapisessioner. Ökad forskning om lärande med CA som metod önskas (Firth & Wagner 2007:809) och på senare tid har sådan forskning kommit till (se t.ex. Niemelä 2008; Lilja 2010; Savijärvi 2011). Även om jag inte i den här avhandlingen fokuserar på språkinläring, finns också denna med som en kontextuell faktor. Studenterna synliggör ibland sin roll som ”språkinlärare” eller språkanvändare i utveckling och den kontext övningarna utspelas i är först och främst en språkinläringssituation (mera om kontexten i 2.2.1). Därför är det viktigt att på metodologisk plan förstå hur språkinläring kan observeras i materialet.

SLA, dvs. *Second Language Acquisition* innebär den forskningstradition som har som syfte att undersöka andraspråksinläring och inläring av främmande språk. I praktiken inbegriper SLA den kognitiva forskningstraditionen inom forskningen kring andraspråksinläring eftersom den koncentrerar sig på vad en individ lärt sig. Den kognitiva traditionen förhåller sig till lärande mera som till en produkt, inte som till en process och den tar inte hänsyn till kontextuella faktorer eller det sociala i lärandet i så stor utsträckning som de sociala

forskningstraditionerna³³. Språkinläring kan även studeras med utgångspunkt i forskningstraditioner som betonar språkets sociala natur. Den sociala forskningsriktningen och dess uppfattning om lärande skiljer sig dock från den kognitiva traditionen i många avseenden. I det följande diskuterar jag några sådana aspekter.

Inom den kognitiva SLA-traditionen ses lärande som en produkt, någonting som en individ åstadkommit eller lärt sig. Den traditionella SLA-forskningen ställer sig kritisk till samtalsanalytiska undersökningar av lärande som framhäver interaktionen eftersom företrädarna för SLA-traditionen anser att det med hjälp av den samtalsanalytiska metoden är vetenskapligt ohållbart att påvisa var lärande skett. Den traditionella SLA-forskningen fokuserar på individen och vad individen lär sig. Man är intresserad av den kognitiva processen hos individen och försöker eliminera de kontextuella faktorerna i analysen så att bara de individuella dragen blir kvar.

Jag anser att den traditionella SLA-synen och CA-synvinkeln på andraspråkinläring inte nödvändigtvis behöver ställas mot varandra. De bidrar båda till att utvidga förståelsen för hur en så mångdimensionell process som (andra)språkinläring går till. Traditionerna har så gott som motsatta utgångspunkter (kognitiva vs interaktionella) och de fokuserar också till en stor del på olika fenomen. Den CA-inspirerade inlärningsforskningen fokuserar på lärande som en process och i genuin språkanvändning och kan således beskriva lärandeprocessen. Lärande kan observeras i verklig språkanvändning liksom också vilka slags interaktiva resurser som relaterar till processen (se även Lilja 2010 om förhållandet mellan reparationer och inläring). Andraspråksforskning inbegriper dock också annat än språkinläring i klassrumskontext (se Kurhila 2006; Firth & Wagner 2007).

Seedhouse (2005:175–176) gör en uppdelning av hur samtalsanalys används i olika andraspråksforskningstraditioner och talar bl. a. om *den sociokulturellt inriktade CA-forskningen* (the sociocultural theory approach to CA). Den här inriktningen erbjuder en möjlighet att systematiskt studera den process under vilken ett andraspråk inlärs. CA-metoden används som redskap och teknik i mikroanalysen men den teoretiska bakgrunden hämtas från olika sociokulturella teorier. Det finns många olika undersökningar och forskare som kan placeras här, bl.a. Young & Miller (2004) Brouwer & Wagner (2004) och Mondada & Pekarek Doehler (2004) även om betoningarna är olika. Gemensamt är ändå att de i sin forskning utgår från att lärande kan förklaras utifrån deltagarnas deltagande och hur

33 För en mera detaljerad översikt över de olika inriktningarna i andraspråksforskningen, se t.ex. Hammarberg (2004) och Lindberg (2004).

deltagandet ändras. Lärandet ses alltså som något som kommer till uttryck i den sociala interaktionen.

Med tanke på lärande står den sociokulturella forskningstraditionen nära den social-interaktionella forskningen i många avseenden och den har i många avseenden en innovativ syn på lärande. Båda traditionerna delar synen på lärande som en social process. Den sociokulturella traditionen syftar dock oftast på individens lärandeprocess som bl.a. Säljö (2005) beskriver med hjälp av Bachtins och Vygotskijs begrepp.

Vi har en dåligt utvecklad begreppsapparat för att beskriva, förstå och förklara hur lärande går till inom olika fält och hur människor erövrar olika färdigheter. Däremot har vi starka ideologiska övertygelser om hur undervisning bör organiseras. En viktig anledning till att lärande är så svårt att komma åt är att det är osynligt. Lärande är en konsekvens av mänskliga verksamheter och individers agerande, men det är inte lätt att observera. (Säljö 2005:16.)

Säljö diskuterar svårigheterna att synliggöra lärande. Hans påstående innehåller många frågor som jag ser som utmaningar också för min undersökning även om min utgångspunkt inte ligger i hur *en individ* lär sig. Den största utmaningen är hur vi kan beskriva lärande, hur vi lyckas synliggöra den process eller den situation där lärande sker. Hur kan vi beskriva något vars väsen vi inte helt kan uppfatta? Allt detta hänger ihop med vad vi har för uppfattning om lärande. Den sociokulturella synen på lärande framhäver att en människa lär sig i samspel med andra. Dysthe (2003b:5) påpekar att det inte är problemfritt att åstadkomma ett samspel som på riktigt förorsakar lärande. ”En av de kritiska punkterna är vad som binder samman erfarenheterna hos den enskilde och hos andra”, konstaterar Dysthe (a.a.:5). Språket har en central roll i lärandeprocessen då lärandet mestadels sker i kommunikation mellan människor, framhåller man inom den sociokulturella synen på lärande.

Den sociokulturella synen lyfter fram olika *röster* som den sociokulturella teorin om lärande betonar och som har sitt ursprung i Bachtins dialogiska teori (Dysthe (red.) 2003a; 2.3.4). Enligt den sociokulturella teorin om lärande utgör användningen av olika röster en del av lärandeprocessen:

Att vi gör varandras yttranden till våra och därigenom skapar intertextualitet i Bakhtins mening är just det som gör samtalen levande och till sammanhang som inrymmer begreppet ”röst”. Lärande är en komplicerad process där barnets egen röst blandar sig med de röster det hör omkring sig. (Grøver Aukrust 2003:173.)

Bachtins litterära begrepp *röster* och *intertextualitet* har fått stor uppmärksamhet inom klassrumsforskning. Intertextualitet handlar om att vi tillägnar oss andras yttranden (eller andras röster), att vi upprepar sådant som någon annan sagt och förenar det med vår egen röst

(se Grøver Aukrust 2003:173). Lärande innebär således en process där människan blandar sin egen röst med andra röster (ibid.). Jag anser att Bachtins syn på olika röster som blandas ihop är fruktbar som tanke eller metafor för lärandeprocessen i muntlig interaktion. Suni (2008), som undersökt fördelning av språkliga resurser i interaktion då man lär sig finska som andraspråk, har visat hur stor roll upprepning och återanvändning har i tillägnandet av språkkunskaper. I upprepning och återanvändning är det ju fråga om att ”vi gör varandras yttranden till våra” (citatet ovan) och att vi i Bachtins termer lånar andras röster och gör dem till våra egna. Suni presenterar begreppet *inkorporering* (fi. *inkorporointi*) som hon definierar som att plocka språkliga element från andras tal och upprepa och återanvända dem på så sätt att de blir beståndsdelar i den egna outputen (a.a.:78). Suni delar den dialogiska uppfattningen att språket är något kontinuerligt flytande som ingen äger och vars egenskaper alla kan dela och använda sig av (a.a.:88; 114). Suni koncentrerar sig dock i sin undersökning på sådana upprepningar som härstammar från den föregående turen (a.a.:80) men det här tankesättet om återanvändning kan användas också i sammanhang där utbyte och återanvändning av språkliga resurser sträcker sig över längre tidsmässiga delar av ett samtal. Enligt Savijärvi (2011) som undersökt hur finskspråkiga barn lär sig svenska i språkbadsdaghemmets vardagliga verksamhet lär sig barnen så småningom behärska och tillämpa olika språkliga resurser i sitt eget tal genom att återanvända de språkliga resurser som barnträdgårdslärare använder. Som återanvändning definierar Savijärvi sådana språkliga element som används i nya ramar och som för interaktionen vidare (a.a.:168). Återanvändning betyder således inte bara en mekanisk upprepning utan att ett språkligt element får en ny funktion i interaktionen.

Också Erving Goffmans (1981) positioneringsteori som presenterats i 2.3.1 och som jag kommer att utnyttja i analysen av talarens inställning till det sagda har beröringspunkter med Bachtins tankar om talarens olika röster och med återanvändning av språkliga resurser. Att fungera som animatör är ju att upprepa något språkligt ganska ordagrant. En upphovsman har kommit längre med återvändningen i och med att han/hon använder de språkliga elementen i en ny position i interaktionen och inte bara upprepar något.

Mercer ([2000] 2006; 2004) som också analyserar lärande ur ett sociokulturellt perspektiv betonar i sin forskning *det kollektiva tänkandet* (collective thinking) och dess betydelse för eleverna i klassrummet. Enligt honom (2004:139–140) baserar sig samtal på att samtalsdeltagarna skapar gemensam kunskap och upprätthåller och ökar gemensam förståelse. Han (a.a.:141) konstaterar bland annat att de små lingvistiska detaljerna som t.ex. ordval och olika sätt att bygga koherens i samtal visar att kunskapen är kollektivt uppbyggd. Alla de ovannämnda undersökningarna vittnar om att studier i återanvändning bidrar till förståelsen av hur man lär sig ett främmande språk i interaktion. Även om man inte direkt vågar påstå att t.ex. återanvändning vittnar om lärande är det klart att återanvändning och det kollektiva

uppbyggandet av språkliga element i samtal kan berätta mera för oss om de mekanismer genom vilka man utvidgar sin språkliga kapacitet och tar steg mot en mångsidigare användning av språket. Savijärvi (2011) talar på finska om *haltuunotto* vilket betyder att man får tillträde till något språkligt men samtidigt lär sig tillämpa det i sin språkliga produktion. Begreppet kommer nära begreppet *appropriering* (Säljö 2000; se också 7.1 i den här avhandlingen). Appropriering kan i språkinlärningskontexten innebära att man lär sig använda språkliga resurser i en gradvis process. I Laves & Wengers (1991) termer rör man sig alltså mot fullt deltagande.

2.5 Grupparbete som lärandeform

I det här avsnittet diskuterar jag tidigare forskning som berör gruppövningar och gruppinteraktion i klassrummet, speciellt i universitetsmiljö. Avsikten är att ge en helhetsbild av hur gruppsamtal kan konstrueras i klassrummet och vilka faktorer som påverkar interaktionen i textbaserade gruppövningar.

Det finns rikligt med forskning om hur grupper fungerar. Grupparbeten såväl i utbildningskontexter som i andra institutionella kontexter, t.ex. i arbetslivet, har diskuterats av många forskare. Ett grupparbete i klassrummet styrs av de pedagogiska målen. När grupparbete eller gruppsamtal väljs som arbetsform är meningen inte enbart att använda en annan undervisningsteknik än plenarundervisning. Gruppsamtalets betydelse ligger speciellt i att lärandekontexten är en annan än vid plenarundervisning och studenterna har en aktiv roll i att skapa förståelse (Barnes & Todd [1995] 2004:82). I det här kapitlet diskuterar jag sådana faktorer som jag anser påverkar verksamheten i gruppen. Först diskuteras deltagarram och deltagarroller.

Gruppsamtal och grupparbete förenas ofta med skriftliga uppgifter. Bl.a. Løkensgard Hoel (2001) har undersökt responsgrupper i skrivundervisningen och som en arbetsform i elevernas skrivprocess. Även om hon undersökt barn är hennes resultat av betydelse också när universitetsstudenter studeras. Hon (a.a.:185–187) diskuterar sådana faktorer som måste tas i beaktande för att arbetet i responsgruppen ska kunna ha positiva följder. De här faktorerna relaterar till det språkliga beteendet i gruppen. För det första betonar hon lärarens centrala roll i att visa eleverna på vilket sätt de ska konstruera och styra interaktionen i gruppen. Løkensgard Hoel (a.a.:185) menar att gruppen snabbt lär sig snedvridna interaktionsmönster som det i ett senare skede kan vara svårt att bli av med. Med dessa syftar hon närmast på deltagarramen och eventuella makt- eller dominanspositioner (vissa deltagare talar, andra

håller sig tysta) som kan uppkomma i gruppen. Løkensgard Hoel hänvisar till en dansk undersökning (Lauridsen 1983) enligt vilken sådana interaktiva drag som varit dominerande i början förstärktes i fortsättningen och var svåra att bli av med senare. Också Malmbjer (2007b) har kommit till liknande resultat och konstaterar: ”Den student som råkar inleda gruppsamtalet bestämmer till exempel i mycket hög grad dess fortsatta utveckling.”

I gruppsamtal eller grupparbeten är samtalsdeltagarna inte nödvändigtvis jämlika med tanke på deltagarroller. Eventuellt utses någon till ordförande eller anförtros en ledarroll men detta kan bestämmas på basis av uppgiften och inte därför att någon deltagare skulle uppfattas som mera kompetent eller ha större rättigheter än de andra. Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen (1987) har beskrivit hur eleverna i klassrummet behandlar och producerar kunskap i grupper utan lärare (se också Leiwo 1990:115–116). Leiwo (a.a.:119) konstaterar att gruppsamtal utan lärare utvecklas både innehållsligt och socialt på ett annat sätt än ett lärarlett samtal. I en grupp är oftast ingen av samtalsdeltagarna någon kunskapsmässig auktoritet och har därmed inte nödvändigtvis någon speciell roll. Luukka (1996) som har undersökt organisationen av och deltagarramarna för seminariesamtal i universitetsmiljö gör först en skillnad mellan klassrumsinteraktion (plenarundervisning) och gruppsamtal. Därefter diskuterar hon var seminariesamtal hamnar mellan dessa två typer av pedagogiska interaktiva situationer. Ett seminariesamtal liknar båda, det har liknande drag som ”lärosamtal” (fi. opetuskeskustelu) men också som vetenskapliga samtal (a.a.:80). Seminariesamtal liknar klassrumsinteraktion bl. a. på det sättet att samtalet byggs upp enligt en viss modell som deltagarna är medvetna om (a.a.:80). Spontana inslag är ganska sällsynta i seminariesamtal (a.a.:81). Frågornas funktion skiljer sig ändå från vanliga klassrumssamtal där frågorna ofta är s.k. förhållningsfrågor eller oäkta frågor (se Tainio 2007b:41). I seminariesamtal ställer deltagarna ”äkta” frågor (Luukka 1996:80) – frågorna är också ofta sådana som inte har något rätt svar utan de är mera av diskuterande natur. Frågeställaren brukar heller inte evaluera svarets korrekthet (ibid.). Svinhufvud (2013:41–42) begrundar deltagarramen i seminariesamtal – den som inte har någon tydlig roll och alltså inte fungerar som respondent, opponent eller seminarieledare, deltar bara i liten utsträckning och därför fattas ofta i seminariesamtal sådan diskussion där alla deltagarna skulle delta. I sin avhandling (a.a.) beskriver Svinhufvud också olika interaktiva situationer i såväl seminariesamtal som handledningsträffar och visar hur stor roll de skriftliga dokumenten spelar t.ex. i organisationen av verksamheten i handledningssamtal. Svinhufvud poängterar att det är viktigt för studenten att få övning i olika akademiska interaktiva situationer, t.ex. i att diskutera texter, ge feedback och ta emot den (a.a.:50–51).

Det är många forskare som har lyckats visa att det inte är självklart att ge och ta emot feedback eller t.ex. kritik. Den innehållsliga diskussionen kan bli lidande pga att gruppen alltför starkt undviker konflikt och orienterar sig mot att följa instruktionerna.

Grupparbete som lärandeform i universitetsmiljö i Finland har studerats också bland annat av Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento och Nevgi ([2002] 2003). Dessa forskare anser att grupparbete kan vara en ypperlig arbetsform men för att gruppen ska lyckas krävs både möda och förståelse för vad grupparbetet syftar till. För att gruppen tillsammans ska kunna uppnå och bygga upp ny kunskap förutsätts att gruppledammarna ställer sig positiva till motstridiga åsikter. Om gruppen alltför ivrigt strävar efter enighet kan det vara svårt för de enskilda medlemmarna att uttrycka sådana åsikter som strider mot majoritetens åsikter. (a.a.:228–229.) Att undvika konflikter och att sträva efter enighet i samtal bidrar inte heller till lärande: Forskarna Lillejord & Dysthe (2008) har analyserat universitetsstudenters lärande i två olika typer av masterprogram i Norge. Deras utgångspunkt är sociokulturell och de fokuserar på begreppet produktivt lärande. Enligt dem innebär detta en analys av relationen mellan process och produkt (mål) samt hur stoffet transformeras och organiseras om (a.a.: 77). Undersökningen visar att studenterna lär sig mer produktivt när de utsätts för avvikande röster samt ställningstaganden som står i konflikt med varandra. Att t.ex. se lärarna vara osams om något bidrar till att studenterna själva vågar komma med avvikande åsikter, vilket i sin tur bidrar till lärandet (a.a.:85). Också Malmbjer (2007a) framhäver konfliktens och de avvikande perspektivens betydelse i samtal. Hon menar att det är spänningen som bidrar till att ny kunskap uppstår och hänvisar till Bachtin³⁴ och Rommetveit³⁵ (1974; 1996) (a.a.:183). I ljuset av de refererade undersökningarna kan antas att behandlingen av avvikande åsikter i gruppen ökar möjligheten till lärande.

Valleala (2006) har undersökt två olika studentgruppers arbete vid Öppna universitetet vid Jyväskylä universitet. Studentgrupperna höll på med grundstudier i pedagogik. Därtill har Valleala studerat teamsamtal på en arbetsplats. Vallealas syfte är att reda ut hur kontexten tas i beaktande i interaktionen i de två smågrupperna och hur grupperna skiljer sig från varandra. Valleala (a.a.:59) diskuterar bland annat utgående från Heritage (1996) teamarbete och hur

³⁴Bachtin, Michail 1981. *The dialogic imagination*. Austin TX: University of Texas Press.

Bachtin, Michail 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin TX: University of Texas Press.

³⁵Rommetveit, Ragnar 1974. *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.

Rommetveit, Ragnar 1996. *Läring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sociokognitiv tilnærming til kunnskap og læring*. I: Dysthe, Olga (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. 88–104.

teamen kategoriserar världen och olika fenomen. För att teammedlemmarna ska kunna förstå varandra och dela en gemensam syn på verkligheten ska de ha ungefär samma slags uppfattning om kategorierna.

Valleala finner att de två studentgrupperna fungerar på olika sätt i fråga om samarbete. Den ena gruppen som består av unga studenter kallar Valleala för samtal som orienterar sig mot genomförandet av uppgiften (fi. *suoritusorientoitunut keskustelu*). Gruppen fokuserar på att planera hur den gemensamma uppgiften ska genomföras medan själva diskussionen kring hur de olika begreppen i uppgiften definieras förblir anspråkslös. Samtal i den andra gruppen, så som också samtal i en tredje grupp som består av deltagare som studerar vid sidan av arbetslivet, kallar Valleala för samtal som orienterar sig mot innehållet i uppgiften (fi. *sisältöorientoitunut keskustelu*). Grupperna fokuserar mestadels på att genom samtal få en förståelse för de olika begreppen som tagits upp inom uppgiften. Det är intressant att Valleala (a.a.:198) finner skillnader också i användningen av anteckningar grupperna emellan: i samtalen som orienterar sig mot genomförandet av uppgiften lyfts anteckningarna fram som en viktig faktor för hur uppgiften genomförs och ofta står anteckningarna som föremål för diskussionen. I gruppen som orienterar sig mot innehållet i uppgiften används däremot anteckningarna som hjälpmedel och stödmaterial för produktionen av inläggen och argumentationen, men anteckningarna står inte i centrum för själva diskussionen.

Instruktionernas betydelse för hur gruppsamtal organiseras har jag redan betonat flera gånger. I det följande diskuteras ytterligare några undersökningar. Elizabeth Stokoe (2000) från Storbritannien som har analyserat gruppsamtal mellan universitetsstudenter har kommit till två slutsatser som framhäver instruktionernas betydelse: studenterna inleder ofta samtalet så att de refererar instruktionerna eller förtydligar dem. Dessutom försöker de orientera sig mot en aktivitet som direkt relaterar till övningens mål. Sådan orientering som inte direkt relaterar till övningens mål kan visserligen också iaktas men samtalsdeltagarna visar att detta inte anses vara någon önskvärd orientering under övningens gång.

Hur grupparbetet fungerar som arbetsform i akademiska studier har i Sverige studerats bland annat av Malmbjer (2007a). Hon har undersökt nyblivna lärarstudenters interaktion i första delkursen på lärarprogrammet. Malmbjers syfte var att ta reda på hur grupperna organiserade sina samtal samt vilka ämnesinnehåll studenterna behandlade och hur de innehållsliga aspekterna bearbetades. Malmbjer är kritisk mot grupparbetet som arbetsform. Hon (a.a.:234) anser att gruppsamtalen i hennes undersökning inte uppnådde målen med tanke på ämnesinnehållet. Studenterna behandlade de vetenskapliga begreppen men kunde inte tillämpa dem i praktiken eller utnyttja dem i diskussionen om egna iakttagelser. Studenterna talade alltså *om* begreppen men inte *med* dem, som Malmbjer konstaterar (a.a.:234).

Innehållet i samtalsuppgifterna var ofta främmande för studenterna och de visste inte riktigt hur de skulle gå tillväga. Också i själva interaktionen orienterade sig studenterna mot att förstärka grupp känslan, vilket gjorde att samtalsdeltagarna höll sig rätt okritiska mot varandras inlägg (a.a.:237). Enligt Malmbjers analys blev studenterna inte engagerade i samtalsteman då de inte kunde anknyta frågeställningarna till sina egna erfarenheter (a.a.:238). I ljuset av Malmbjers resultat kan man konstatera att gruppsamtal och olika typer av grupparbeten ingalunda automatiskt utgör den mest effektiva och givande arbetsformen i klassrummet. Grupparbete är en arbetsform som kräver förhandsarbete både av läraren och av studenterna. Deltagarna måste lära sig genomföra ett grupparbete tillsammans. Som ovan konstaterats kommer också Valleala till liknande resultat som Malmbjer (se också Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento & Nevgi [2002] 2003).

Gruppsamtal som lärandeform i universitetsmiljö står inför flera utmaningar. Sådana är t.ex. deltagarram. Det är önskvärt att deltagarramen är öppen och flexibel så att alla deltagarna deltar. Den samtalande gruppen är ofta trogen mot instruktionerna. Orienteringen mot instruktionerna kan ändå bli så central att den förstärks i verksamheten på bekostnad av innehållsliga perspektiv och eventuell mångfald av synpunkter.

Trots många t.o.m. kritiska röster mot grupparbete måste det betonas att verksamhet i grupp i många situationer är en ändamålsenlig arbetsform. De undersökningar som refererats i det här kapitlet berör inte S2-talare eller användning av främmande språk. Även om ett gruppsamtal inte alltid når ämnesinnehållet och även om studenterna talar *om* begreppen, inte *med* dem, bidrar även ett ”ytligare” samtal till språkutveckling då gruppen använder ett för dem främmande språk. Gruppsamtal fungerar i sådana fall som språklig och kommunikativ övning. Det bör också påpekas att utbildning utgör en process som inbegriper såväl ”lyckade” som ”misslyckade” pedagogiska situationer. Akademiskt gruppsamtal är en verksamhetsform som behöver och kräver övning. Alla gruppsamtal representerar t.ex. inte nödvändigtvis sådana situationer där deltagarna nått fullt deltagande i den akademiska verksamhetskulturen. Oavsett detta och i synnerhet därför är det värdefullt att objektivt analysera grupparbete såsom det förverkligas.

3 Topikerna i övningarna

Detta kapitel inleder mina egna analyser av det insamlade materialet. Analysen i det här kapitlet fokuserar på topikinitieringen och hur den relaterar till den allmänna innehållsliga utvecklingen i den pågående samtalsövningen. Den innehållsliga utvecklingen studeras således utifrån topikerna, de innehållsligt koherenta delarna av samtalsövningen då deltagarna orienterar sig mot samma mål och innehållsliga aspekt. Därtill diskuteras också hur den initierade topiken förhåller sig till instruktionerna (instruktionerna har på ett allmänt plan presenterats i 1.3.3), dvs. övningen som arbetsplan (2.2.2). Inledningsvis redogör jag för på vilka grunder jag kategoriserar de olika topikerna. I det här kapitlet baserar sig kategoriseringen av topikerna enbart på innehållet och den kontextuella bakgrundskunskapen om instruktionerna. Interaktiva drag vid topikövergång påverkar inte kategoriseringen utan jag har först velat analysera topikerna bara utgående från innehållet, det som det talas om. I kapitel 4, 5 och 6 fästs uppmärksamheten speciellt på de interaktiva dragen vid övergångarna. Med hjälp av indelningen mellan innehåll och interaktion i analysprocessen har jag kunnat komma åt mera detaljerade resultat om hur olika innehållsliga aspekter initieras i övningarna.

3.1 Metoder för identifiering av topiker

För att kunna analysera en övergång ur innehållslig synvinkel behövs förståelse för vilka slags innehållsliga aspekter gruppen orienterat sig mot tidigare i samtalet och hur behandlingen av innehållsliga aspekter ändras. Topikerna och de övriga aktiviteterna avgränsar jag enligt de metodiska utgångspunkter som presenterats i 2.2.2. Även om jag använder mig av interaktiva drag i avgränsningen av topiker utgår jag i kategoriseringen av topikerna från innehållsliga kriterier. Detta innebär att jag analyserar vad samtalsdeltagarna talar om och på vilket sätt det som de talar om förhåller sig till det dittills förda samtalet och hur de skapar koherens genom initieringar. I analysen beaktas hur deltagarna förhåller sig till de samtalsämnen³⁶ som anges i instruktionerna, vilka slags faktorer som påverkar valet av samtalsämne, i vilken ordning samtalsämnena behandlas och om gruppen återgår flera gånger till samma samtalsämnen.

³⁶ Även om det talas om *topiker* i den här avhandlingen används termen *samtalsämne* då det syftas på förhand givna (skriftliga) samtalsämnen i instruktionerna, dvs. i övningen som arbetsplan. De i samtalet förverkligade samtalsämnena kallas för topiker (se 1.1).

Enligt Seedhouse (2004) har interaktionen i klassrummet alltid en förklaring i de pedagogiska mål som ligger bakom interaktionen (a.a.:184–185). Såsom presenterats i 2.2.2 förklarar han att samspelet mellan de två nivåerna, övningen som arbetsplan och övningen som process, är viktigt. Interaktionen i övningen konstrueras inte bara på basis av instruktionerna utan det är samtalsdeltagarna som tillsammans konstruerar verksamheten genom att tolka instruktionerna och med hjälp av tolkningen orientera sig mot innehållet, koherensskapande och samarbete med varandra.

En analys av verksamheten i de muntliga övningarna ur innehållsligt perspektiv uppvisar två större kategorier. Den första (1) kategorin omfattar behandlingen av innehållet, dvs. topiker. Den andra kategorin (2) inbegriper all annan verksamhet än behandlingen av topiker. Denna verksamhet kallar jag med den övergripande benämningen övriga aktiviteter³⁷. Jag presenterar indelningen i det följande:

Aktiviteter
1 Behandlingen av topiker A: initiering av en ny, obehandlad topik B: perspektivändring C: återgång till en tidigare behandlad topik
2 Övriga aktiviteter: procedurala och språkligt förankrade aktiviteter, aktiviteter som inte direkt relaterar till gruppövningens mål

TABELL 4: INDELNING AV VERKSAMHETEN I ÖVNINGARNA

I indelningen av de muntliga övningarna i innehållsligt sammanhållna och koherenta helheter förlitar jag mig på vissa delar av Korolijas och Linells kategorisering av olika episodinledningar i *episodanalys* (Korolija & Linell 1996; Korolija 1998; Linell 1998)³⁸. Episodanalys innefattar åtta olika episodkategorier och av dem har jag valt att använda tre som urskiljs enligt innehållsliga kriterier och inte t.ex. enligt interaktiva drag i episodinledningen.

De tre olika topikinitieringarna definieras i min analys på följande sätt:

A: En ny, obehandlad topik initieras. Till den här kategorin hör sådana topiker genom vilka deltagarna orienterar sig mot en ny, obehandlad aspekt (se närmare 3.3.1), även om det inte nödvändigtvis betyder att topiken är given och specificerad i instruktionerna som ett på

³⁷ De kallas således inte topiker eftersom de inte för vidare behandlingen av innehållet i övningarna.

³⁸ De svenska benämningarna är mina egna men därtill har jag utnyttjat Norrbys ([1996] 2004) svenskspråkiga introduktion till episodanalys.

förhand givet samtalsämne. Episodanalys har inte någon direkt motsvarighet till A, men kategorin AG (*agendabound topic*; Korolija & Linell 1996:159), dvs. agendabunden topik kommer närmast. Agendabundna (nya) topiker i episodanalys utgörs av sådana topiker där ett förutbestämt samtalsämne presenteras för första gången under samtalets gång. Topiken är således tydligt institutionellt förankrad och förekommer i institutionella samtal.

B: En perspektivändring initieras. Deltagarna tar upp och fokuserar på någon aspekt som behandlats under den närmast föregående topiken, men ändrar synvinkeln eller perspektivet. I episodanalys menas med RC (*recontextualization*; Korolija & Linell 1996:148) sådana topiker som initieras genom att någonting innehållsligt rekontextualiseras från föregående topik eller där föregående topik behandlas ur ett klart annorlunda perspektiv. På ett sätt är en perspektivändring alltså en direkt och naturlig fortsättning på föregående topik men den ger topikbehandlingen en tydligt ny synvinkel. Palmér (2008) som undersökt muntlig kommunikation i gymnasieskolan använder begreppet *resonemang* för sådana delar av samtal där samtalsämnena (topikerna) utvecklas och fördjupas (a.a.:17). Jag kommer att använda mig av detta begrepp dels i analysen av B-topiker, dels i den sammanfattande diskussionen.

C: En återgång till en tidigare, dock inte närmast föregående behandlad topik, initieras. Till denna kategori hör topiker där deltagarna tar upp och fokuserar på något som redan tidigare behandlats under samtalets gång. Detta kan ske efter en längre tid – t.ex. när deltagarna i slutet av övningen på nytt tar upp något de talat om i början av övningen – eller efter en kortare tid – t.ex. om deltagarna orienterat sig mot språkliga eller procedurala aspekter och går tillbaka till den topik som behandlats senast. Enligt Ottesjö ([2005] 2006:49) visar talarna genom återgången att det kommunikativa projekt som återgången syftar till fortfarande är relevant.

I episodanalys talar man om RI (*reinitiation*; Korolija & Linell (1996:154)). Även om en C-topik alltid är en återgång och fortsättning till någon redan behandlad topik är den innehållsligt en egen topik, en slags utveckling av den tidigare topiken. På det här sättet liknar topikkategorierna B och C varandra.

Som jag påpekat har Korolija & Linell utvecklat fler kategorier (sammanlagt åtta) än de här tre men jag använder mig endast av dessa. Orsaken är att jag i kategoriseringen av topikinitieringar koncentrerar mig på innehållsliga kriterier medan kategoriseringen i episodanalys går ut på både innehållsliga (t.ex. kategorin återgång, RC) kriterier och kriterier som baserar sig på drag i interaktion (t.ex. kategorin analog konstruktion i förhållande till närmast föregående episod). Dessutom lämpar sig episodanalys för analys av olika slags

samtal, också vardagliga, fria samtal. Mitt material består av sinsemellan liknande institutionella samtal som har ett visst innehållsligt mål som deltagarna orienterar sig mot.

Till kategorin *Behandlingen av topiker* räknar jag således all sådan verksamhet som berör övningens tema och som bidrar till genomförandet av övningens innehåll. Jag följer samma principer i avgränsningen av en topik som Palmér (2008) som definierar en topik som ”de bidrag i ett samtal som behandlar ett visst samtalsämne” (a.a.:47). Topikerna behöver inte nödvändigtvis vara nämnda eller angivna i instruktionerna. Instruktionerna kan variera beroende på övningen, de kan inbegripa givna rubriker, frågor, exempel eller samtalsteman som getts för behandling. Förutom instruktionerna kan samtalsdeltagarna ha tillgång till en text som de läst på förhand och som de ska bygga samtalet på. I det senare fallet har deltagarna av naturliga skäl friare händer att diskutera det som de själva anser vara viktigt och värt att tala om.

För perspektivändring (B) och återgång (C) är det gemensamt att de är fortsättning på något som behandlats redan tidigare under samtalet. När den samtalande gruppen ändrar perspektiv eller återgår till en tidigare topik utvecklar den sådana innehållsliga aspekter som den redan talat om. Skillnaden mellan de två kategorierna är att perspektivändring är en direkt fortsättning på en föregående topik. Då fokuseras på någon särskild aspekt som inte stått i fokus under den föregående topiken. Genom perspektivändringar (B) utvecklas således behandlingen av innehållet i övningen. Innehållet utvecklas också genom återgångar (C) men då fokuserar deltagarna på något som behandlats tidigare men inte under den närmast föregående topiken. Genom återgång kan deltagarna ändra orienteringen relativt abrupt, jämfört med perspektivändring där topiken utvecklas mera som en naturlig fortsättning på den föregående topiken.

Övningarna består inte enbart av verksamhet kring topiker. Sådan verksamhet som inte klassificeras som topiker kallar jag för *övriga aktiviteter* (kategori 2 i tabell 4). De utgörs av procedurala aktiviteter, språkligt förankrade aktiviteter och aktiviteter som inte direkt relaterar till gruppövningens mål eller som består av kontextuellt icke-förankrade topiker såsom vardagligt samtal och icke-uppgiftsrelaterat samtal. Gemensamt för *övriga aktiviteter* är att de är lokalt förankrade och att de således uppstår i samtalets mikrokontext (se 2.2.1 om olika kontexter). De indelas i den här undersökningen i tre huvudgrupper utgående från vad de syftar på. *Procedurala aktiviteter* där deltagarna orienterar sig mot att förhandla om hur övningen ska genomföras, vilken arbetsfördelning de har, i vilken ordning de olika temana behandlas eller vad som ska göras härnäst³⁹. Procedurala aktiviteter utgör en naturlig del i

³⁹ Se Hägerfelth (2004) om *procedurbidrag* och Palmér (2008) om *procedurtopiker*.

klassrumsinteraktion (Keravuori 1988; Seedhouse 2004; Tainio 2007a). När en studentgrupp ska genomföra en muntlig övning går vanligen en del av tiden åt till att deltagarna förhandlar om procedurala omständigheter. I den här undersökningen räknar jag som procedurala aktiviteter endast självständiga aktiviteter, inte kortare procedurala orienteringar som tydligt ingår i topikbehandling.

I *språkligt förankrade aktiviteter* orienterar sig deltagarna mot något språkligt, t.ex. mot ett ord eller ett uttryck som någon av deltagarna inte känner till, olika fraser eller grammatiska former och språkriktighetsfrågor som tas upp under samtalets gång. Kortare språkligt förankrade orienteringar som ingår i behandlingen av någon topik räknas inte med.

Aktiviteter som inte direkt relaterar till övningens mål skiljer sig från procedurala och språkligt förankrade aktiviteter i det avseendet att innehållet i dem inte alls behöver tangera övningens målsättning. De kan vara av varierande slag, främst sådana som brukar kallas för off-task-samtal i klassrumsforskning (se 2.2.2). Under aktiviteter som inte direkt relaterar till övningens mål tar deltagarna vanligtvis upp saker som bara vagt eller inte alls relaterar till övningen. Ofta behandlar deltagarna också ett ärende som är gemensamt för dem alla eller några av dem och som berör deras livssituation eller gemensamma erfarenheter i universitetsvärlden. Ibland kan det vara svårt att dra en gräns mellan topiker och övriga aktiviteter. I sådana fall har samtalet så småningom glidit över till samtal om vardagliga eller privata ämnen.

De övriga aktiviteterna analyseras inte närmare i den här undersökningen. De är dock medräknade i de kvantitativa uppgifterna om övergångarna för att ge en helhetsbild av deras förekomst i materialet. De beaktas också i analys av i vilken kontext topikerna följer varandra, t.ex. i analys av återgångar. En topikåtergång kan ske på grund av att deltagarna orienterat sig mot övriga aktiviteter emellan. Därtill orienterar sig deltagarna ibland mot icke-språkliga aktiviteter, t.ex. tyst läsning (även om läsandet egentligen inte är en icke-språklig aktivitet).

Palmér (2008), som undersökt muntlig kommunikation i gymnasieskolan, har kommit till en liknande kategorisering av topikerna i smågruppssamtal där läraren inte är närvarande. Hon (a.a.:49) skiljer mellan *innehållstopiker* (i den här avhandlingen: topiker), *procedurtopiker* (i den här avhandlingen: procedurala aktiviteter) och *sociala topiker* (i den här avhandlingen: aktiviteter som inte direkt relaterar till övningens mål).

3.2 Förekomsten av topiker och övriga aktiviteter

I det följande presenteras antalet topikbaserade och övriga aktiviteter i de undersökta övningarna. I tabell 5 anges antalet aktiviteter i varje samtal samt procentandelen topikbaserade aktiviteter och övriga aktiviteter i varje samtal samt sammanlagt i hela materialet. I tabellen syns också längden på varje samtal och hela materialet.

Övning	1 Topikbaserade aktiviteter (inom parentes anges %-andelen av alla aktiviteter i samtalet)	2 Övriga aktiviteter	Sammanlagt (1+2)	Samtalets längd (min;sek)
Novsam3	29 (91%)	3 (9 %, tid: 3,2 %)	32	27;20
Novsam4	24 (92%)	2 (8 %, tid: 5,6 %)	26	24;16
Novsam7	16 (89%)	2 (11 %, tid: 12,5 %)	18	14;24
Artikelsam	22 (88%)	3 (12 %, tid: 2,8 %)	25	31;23
Lärobokssam	25 (71%)	10 (29 %, tid: 13,8 %)	35	31;40
alla övningar	116 (85%)	20 (15%, tid: 7,2 %)	136	129;03

TABELL 5: FÖRDELNINGEN MELLAN TOPIKBASERADE OCH ÖVRIGA AKTIVITETER I DE MUNTliga ÖVNINGARNA

Antalet topikbaserade aktiviteter är överlägset större än de övriga aktiviteterna och utgör 85 % av aktiviteterna i hela materialet. Detta vittnar om att samtalsdeltagarna orienterar sig mot den institutionella verksamheten, att genomföra övningen (se Seedhouses S2-klassrumskontext i 2.2.1), vilket också tidigare forskning bekräftat (se t.ex. Stokoe 2000 och avsnitt 2.5). De övriga aktiviteterna är sammanlagt 20 (av 136 aktiviteter) i hela det undersökta materialet och utgör sålunda 15 % av aktiviteterna. Deras andel är 7,2 % av den tid som används i övningarna. Såsom framgår av tabellen, förekommer övriga aktiviteter mest i den sista övningen, nämligen Lärobokssamtal (29 % av aktiviteterna, 13,8 % av den totala tiden i övningen). Största delen av dessa är procedurala aktiviteter. Mest sällan förekommer övriga aktiviteter i Artikelsamtal (12 % av aktiviteterna, 2,8 % av den totala tiden i övningen).

I följande avsnitt diskuterar jag närmare förekomsten av topikbaserade aktiviteter och hur topikerna (A, B och C) initieras i relation till den innehållsliga utvecklingen i samtalet. Jag analyserar exempelinitieringar och tar också ställning till interaktionen i den mån det behövs. I kapitel 4, 5 och 6 ligger huvudvikten i analysen på interaktionen.

3.3 Presentation av topikkategorierna

3.3.1 Ny topik (A)

Mest typiskt för topikinitieringarna i det undersökta materialet är att en ny, obehandlad innehållslig aspekt som inte direkt relaterar till de föregående topikerna tas upp. Topiker av den här typen kan dock vara av varierande slag. Instruktionerna för övningen avspeglas tydligast i den här kategorin. De nya innehållsliga aspekter som introduceras relaterar ofta direkt till antingen instruktionerna för övningen eller till de texter som hör till övningen. I synnerhet i övningar med tydliga skriftliga instruktioner (se instruktionerna i 1.3.3) orienterar sig studenterna mot de olika aspekterna i instruktionerna som deltagarna förväntas beakta (orienteringen mot instruktionerna analyseras närmare i 5.2 och 6.3). Därtill kan samtalsdeltagarna förstås initiera nya topiker som de själva kommit på och utvecklat under samtalet.

I samband med varje övning har studenterna fått instruktioner om vad som förväntas av dem under övningen. Dessa är muntliga eller skriftliga beroende på övningen. De varierar, i vissa fall kan de vara mycket detaljerade, i andra bara riktgivande. Om läraren vill att studenterna ska behandla specifika detaljerade frågor är också instruktionerna detaljerade. Om läraren däremot tänkt sig en målsättning på generell nivå är också instruktionerna generella.

Seedhouse (2004:195–197) presenterar tre sätt att analysera hur det pedagogiska målet synliggörs i interaktionen i klassrummet. De två första sätten att studera det pedagogiska målet är (1) att beakta lärarens explicita uttalanden eller andra slags explicita råd eller instruktioner för övningen som ges på lektionen och (2) att samla evidens om de pedagogiska målen utanför själva klassrumssituationen, t.ex. genom etnografiska metoder. De här två sätten ger information om hur läraren har avsett det pedagogiska målet, de beskriver således övningen som arbetsplan (a.a.:198). I analysen av topiker använder jag mig av det tredje sättet som är (3) att analysera hur deltagarna i interaktionen tolkar instruktionerna. Med andra ord ligger fokus på att beskriva förhållandet mellan *övning som arbetsplan* och *övning som en pågående process* (2.2.2).

I det följande diskuterar jag ett exempel på övergångar till en ny topik. Topiken anknyter till instruktionerna. Exemplet är ur Novsam3. Studenterna behandlar Runar Schildts novell ”En sparv i tranedansen” och diskuterar först miljön i novellen. De övergår sedan till att behandla språket i den. I tabellen anges de aspekter i instruktionerna som aktualiseras i exemplet (a) och de topiker som behandlats strax före exemplet (b). I (c) anges aktuell topikkategori.

EXEMPEL 4:

(a) Övning som arbetsplan (de pedagogiska förväntningarna, se avsnitt 1.3.3.1)	(b) Övning som en pågående process (hur övningen förverkligas))	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen:	Tid	A
...Tid	Hur gamla var personerna?	C (<- personer)
Miljö	Tid	C
Språk	Miljö	A
Stil...	Språk	A

Novsam3_17: å sen språk (7;52-), A

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mittemot dem till höger om kameran.

- 01 **Aada:** å de snöade ((skriver, Anni tittar på sina papper, I lyfter upp blicken mot Aada))
 02 **Ilona:** mm: ((sänker blicken tillbaka till sina papper och skriver))
 03 **Aada:** de var kallt ↑ (p) £förstås£ ((alla tittar på sina papper, Aada och Ilona skriver))
 04 **Ilona:** jo: ((skriver))
 05 **Anni:** jo: ((läser))
 06 (p) ((Aada lyfter sin blick mot de andra))
 07 **Ilona:** m. m+[m: ((läser))
 1A-> 08 **Aada:** [**BI** å sen språk (p)**B2** de e lite gammaldags
 09 (p) märkte ni att di här ((börjar bläddra i sina papper))
 10 **Anni:** mm: ((tittar hastigt på Aadas papper))
 11 **Aada:** sprungo å ((Anni tittar på Aadas papper, Ilona lyften blicken upp mot Aada))
 12 **Anni:** já: ja hej ja [märkte de samma sak ((vänder blicken till egna papper))
 13 **Ilona:** [£mm:£ ((tittar på Aada))
 14 (7,0) ((studenterna vänder sig till sina papper, Aada och Ilona skriver))
 15 **Aada:** sprung[o å
 16 **Anni:** [já de var (p) många ord som hade de (p) o (p) i slutet
 17 ((3 sekunders paus: flickorna bläddrar i sina papper))
 18 **Aada:** ja kunde inte ens hitta alla di här i ordboken
 19 **Ilona:** £mm:£
 20 **Aada:** till exempel (p) ö:
 21 ((5 sekunders paus: Aada bläddrar i sina papper))
 22 **Anni:** nå men ja tyckte att de var i alla fall lätt att läsa
 23 **Ilona:** já: de var inte [så svårt
 24 **Anni:** [já:
 25 **Aada:** [trots att de va
 26 **Ilona:** [ganska mycke substantiv
 27 **Aada:** já:

BI = Aada sänker blicken mot sina papper

B2 = Aada lyfter blicken mot Ilona

Då instruktionerna för övningen och topikerna jämförs med varandra (tabellen ovan), märker man att den samtalande gruppen följer instruktionerna rätt så noga. Topikerna *tid*, *miljö* och *språk* behandlas i samma ordning som de ges i instruktionerna. Deltagarna diskuterar *miljö* som de tagit upp efter *tid* men de fortsätter inte länge med detta och dessutom tar de upp endast årstiden. Aada dominerar samtalet verbalt och Ilona och Anni kommer med

uppbäckningar. På rad 6 uppstår en paus varefter Ilona kommer med en förlängd uppbäckning. Det blir ett möjligt ställe för turbyte, vilket Aada utnyttjar och initierar en ny topik, nämligen *språket* i novellen (rad 8). Aada börjar med ”å sen språk”. ”Å sen” motsvarar närmast finskans ”sitte(n)” som används för att presentera något nytt i samtalet, en topik som gruppen inte behandlat tidigare (Turkia 2007:221). Aada fortsätter på rad 9 med en fråga som hon riktar till de andra men börjar efter det ge exempel på gammalmodiga språkdrag som hon hittat i novellen. Först på rad 11–12 kommer också Anni in i samtalet⁴⁰ genom att bekräfta Aadas iakttagelser och börjar leta efter lämpliga språkliga exempel i sina papper.

I den diskuterade topikinitieringen fungerar Aadas initiering som lärarens nominering av samtalsämne i plenarundervisningen (jfr Palmer 2008:48). De övriga deltagarna godkänner Aadas initiering och accepterar därigenom den nya topiken utan förhandling. De icke-språkliga handlingarna vid övergången bör också kort kommenteras. Studenterna bläddrar relativt mycket i sina papper medan de behandlar den nya aspekten. T.ex. på rad 9 börjar Aada bläddra i sina papper då hon letar efter exempel på gammalmodiga ordformer. Medan hon tar upp exemplet *sprungo* vänder också Anni blicken mot Aadas papper (Anni och Aada sitter bredvid varandra, Ilona sitter mitemot Anni på andra sidan bordet). När Anni börjar tala vänder hon blicken mot sina egna papper. Det är en lång paus i samtalet på r. 14 då studenterna läser i sina papper och skriver anteckningar; troligen gör de anteckningar om språket i novellen.

På rad 18 fortsätter Aada med topiken *språk* och på rad 20 börjar hon leta efter exempel på ord som hon inte kunnat hitta i ordboken. Under tiden fortsätter Anni med samma tematik på generell nivå och konstaterar att novellen i alla fall är lätt att läsa (r. 22). Aadas ordsök på rad 20 avbryts av Anni och deltagarna fortsätter inte med topiken. Exemplet visar att studenterna ibland betar sig som om de hade bråttom med att hitta svar på frågor (som inte nödvändigtvis ställts i samtalet), de vill gå vidare i övningen och stannar inte länge vid enskilda topiker. Detta beror eventuellt på att samtalsdeltagarna betraktar instruktionerna för övningen och analysmodellen som centrala och som något gruppen ska hinna igenom (jfr Stokoe 2000). Denna tendens liknar det som Valleala (2006) redovisar om en grupp som så starkt orienterar sig mot att genomföra uppgiften att detta påverkar hur gruppen behandlar innehållet i övningen (se avsnitt 2.5). Gruppen fokuserar på att genomföra uppgiften, inte på att fördjupa de olika innehållsliga aspekterna. Samma drag kännetecknar också exempel 5 nedan.

⁴⁰ På rad 11 säger Anni ingenting men lyfter blicken mot Aadas papper och visar på det sättet att hon orienterar sig mot samma sak som Aada.

I ljuset av det diskuterade exemplet ovan verkar gruppen behandla de nya innehållsliga aspekterna kort och i snabb takt. Samtalsdeltagarna kommer med olika aspekter som kunde ha diskuterats närmare. Trots att de godkänns som sådana förorsakar de inte någon förhandling eller något åsiktsbyte. Utifrån Seedhouses (2004) inlärningskontexter (2.2.1) kan man konstatera att deltagarna uppfattar samtalssituationen som uppgiftsorienterad kontext där man ska ge svar på frågorna eller uppgifterna.

Följande exempel på en ny topik är från Artikelsamtal där gruppen diskuterar en artikeltext som de läst på förhand. I utdraget initieras en ny topik som syftar direkt på den lästa texten:

EXEMPEL 5:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Läs texten hemma och diskutera den i gruppen.	Vad tyckte gruppen om artikeln? Borde man vara direkt eller indirekt? Problemprat	A B A

Artikelsam_80: *problemprat* (4;37-), A

Deltagarna: 7 deltagare. Aada sitter mitt emot kameran. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona bredvid varandra. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina.

- 01 **Nea:** trots att han int var (p) på det sättet direkt eller eller
02 ((harklar sig)) oartigt
03 **Anneli:** mm:
04 **Nea:** men men (p) °men °
05 **Anni & Anneli:** ja
06 (3,0)
07 **Aada:** #mm#
A-> 08 **Aada:** va tänker ni om den här (1,0) va hette de problemprat (1,0) som
09 hon nämner här att om kvinnor vill [prata om
10 **Anni:** [((harklar sig)) £jå: om kvinnor£
11 **Aada:** sina problem men sen män bör- män försöker liksom ge
12 lösning till de=
13 **Iina:** =de e väldigt bekant för mej
14 **Anni:** ja ja

Studenterna har diskuterat direkthet och indirekthet i interaktionen och efter det börjar samtalet ebba ut. På raderna 3–7 ser det ut som om deltagarna redan är på väg att övergå till en annan topik. På rad 4 låter det dock som om Nea skulle vilja fortsätta med topiken men hon fortsätter inte efter Annis och Annelis uppbackning. På rad 8 introducerar Aada en ny aspekt, nämligen problemprat. Hon lånar begreppet direkt ur texten: hon tittar på sina papper medan hon initierar topiken. Också användningen av pronomenet *den här* visar att hon introducerar något som borde vara bekant också för de andra som läst texten: ”va tänker ni om den här (1,0) va hette de problemprat”. Frasen ”va hette de” som i svenska samtal används

som markör för reparationer och ordsökningar visar att hon läst texten tidigare och nu letar efter begreppet i texten. Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2007:63) har undersökt självreparationer i klassrumssamtal på andraspråk och enligt dem hör konstruktionen ”va heter de” till lexikala markörer för en självreparation (se också Lehti-Eklund och Green-Vänttinen 2009). Konstruktionen ”va hette det” kan också här tolkas som en hänvisning till texten, talaren vill framhäva att hon citerar uttrycket ur den lästa texten. Efter Aadas introduktion börjar studenterna diskutera den nya topiken.

Medan exempel 4 visar hur starkt gruppen orienterar sig mot instruktioner visar exempel 5 hur initieraren själv väljer eller egentligen hittar på topiken och genom sitt topikval aktivt bidrar till topikutvecklingen (jfr Palmér 2008:50 om topiknominering). De nya topikerna presenterar således inte alltid någonting som står direkt i instruktionerna.

Också i följande exempel topicaliseras en aspekt i den lästa texten. Gruppen orienterar sig mot en ny topik efter att den orienterat sig mot annat och sedan övergått till en kort procedural förhandling. Med hjälp av initiering av nya topiker kan gruppen alltså styra samtalet tillbaka till övningens tema, t.ex. efter en aktivitet som inte direkt relaterar till övningens mål (jfr Lehtimaja 2007:140 om s.k. sidospår).

EXEMPEL 6:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Utgör alla utdrag realistiska dialoger? Om inte vad kan det bero på? Ur det diskuterade dialogutdraget: - Hej, Per! Det var längesedan! - Nej men hej! Vad kul att se dig. Bor du här nu?	Vanliga frågor (fråga 1, dialogexempel 1b) Procedural aktivitet Vad kan det bero på?	C A

Lärobokssam_116: här frågar man också (26;25-), A

Deltagarna: 6 samtalsdeltagare varav Anni och Anneli sitter bredvid varandra mitt emot kameran, Noora och Riikka bredvid varandra till vänster om kameran. Nea och Iina sitter till höger om kameran, mitt emot Noora och Riikka.

- 01 **Anneli:** @jo: alltså [de här e ()@
02 **Noora:** [jo: alltså vi talade just ()
03 ((Anneli och Noora tittar på varandra, studenterna skrattar))
04 **Noora:** £vi e inne i ((skrattar)) artikeln nu£
1A-> 05 **Anneli:** nå här frågar man också om inte va kan de bero på
06 alltså om de+e inte (p) liksom just de här vardagliga så va beror de på
07 **Riikka:** nå ja tycker att de gör mycket att man man
08 förkortar [int att man int
09 **Anneli:** [mm:
10 **Riikka:** förkortar di här (p) ordena (p) de+e %det var länge sedan%
11 **Riikka:** [de var länge sen säger man å man kan läsa här
12 **Nea:** [£mm:
13 **Riikka:** %det var länge sedan% sådär de+e lite (p) orealistist
14 **Nea:** just de
14 **Riikka:** de gör de lite så att man börjar tänka på
15 (p) om de [här e
16 **Nea:** [va tror du att
17 (p) alltså att de+e inte bra att det står länge sedan
18 **Anneli:** nej alltså att de beror på de att de inte=
19 **Nea:** JA: aha

Studenterna har diskuterat olika dialogexempel tämligen länge och tillsammans övervägt om olika fraser i läroboksdialogerna känns naturliga eller onaturliga. Riikka har gett exempel på naturliga fraser ur ett dialogutdrag, såsom ”ja har ett par timmar på mig” (detta syns dock inte i utdraget ovan). Efter det har Nea och Noora på ett humoristiskt sätt börjat tvista om trovärdigheten i innehållet i utdraget, dvs. om det är möjligt att någon vill och hinner gå på kaffe om hon har ett par timmar på sig innan en innebandymatch börjar. I utdraget ovan börjar tvisten ebba ut och på raderna 1–4 påpekar både Anneli och Noora att talarna borde övergå till det tema som ursprungligen behandlats. Detta vittnar om att gruppen upplever att den hållit på med en aktivitet utanför övningens mål. På rad 5 inleder Anneli ett nytt tema eller en ny synvinkel på diskussionen om naturliga och onaturliga dialogexempel. Hon läser upp en fortsättning till den fråga som behandlats ur uppgiftspappret och uppmanar gruppen att diskutera vad som kan vara orsaken till att några fraser inte upplevs som naturliga dialoginlägg. Frågan i uppgiftspappret lyder som helhet: ”1. Utgör alla utdrag realistiska dialoger? Om inte vad kan det bero på?”

På rad 7 börjar Riikka presentera sina iakttagelser och resten av gruppen orienterar sig mot det hon säger. Utdraget är ett exempel på hur gruppen efter en aktivitet som inte direkt relaterar till gruppövningens mål (en humoristisk tvist) återgår till topikbaserad aktivitet. Detta sker således genom att en av deltagarna (i det här fallet Anneli) introducerar en ny topik.

Alla de tre exemplen i det här avsnittet visar att initieringen av en ny aspekt inte följs av någon längre förhandling när topiken baserar sig på instruktionerna som alla samtalsdeltagarna är medvetna om. Vid initieringen hänvisar dessutom talaren ofta antingen till instruktionerna eller till någon annan skriftlig källa. I de ovan diskuterade utdragen ur Artikelsamtal (exempel 5) och Lärobokssamtal (exempel 6) görs så:

08 Aada: va tänker ni om **den här** (1,0) va hette de problemprat (1,0) **som**

09 **hon nämner här** att om kvinnor vill [prata om

(ur exempel 5, Samtalssam_80)

05 Anneli: nå **här fråga man** också om inte va kan de bero på

06 alltså om de+e inte (p) liksom just de här vardagliga så va beror de på

(ur exempel 6, Lärobokssam_116)

I båda utdragen hänvisar talarna till en textkälla som gruppen behandlar. Jag har markerat de hänvisande, deiktiska orden eller ordformerna med fet stil. Typiskt för topikerna A är alltså att den nya innehållsliga aspekten initieras snabbt och utan förhandling när den relaterar till texten eller instruktionerna och är starkt instruktionsförankrad.

Såväl topikinitieringarna som själva behandlingen av innehållet i gruppen vittnar om en typisk uppgiftsorienterad kontext i språkklassrummet där deltagarna orienterar sig mot att genomföra en uppgift eller en övning (se 2.2.1 och 2.5). Initieringarna ifrågasätts eller diskuteras inte. I ljuset av exemplen kan konstateras att deltagarna delar de institutionella förväntningarna om hur övningen borde gå till. Vid dessa topikinitieringar orienterar sig gruppen mot att genomföra uppgiften, initieringarna sker i frågeform eller som direkt topiknominering och det behövs inte förhandling om samtalets riktning vid övergång.

3.3.2 Perspektivvändring (B)

De innehållsliga aspekter som behandlas i det här avsnittet skiljer sig från föregående kategori (A) såtillvida att topiken inte är helt ny och obehandlad. En perspektivvändring (B-topik) är alltid innehållsligt en fortsättning på föregående topik. Antingen rekontextualiserar deltagarna någon aspekt i den föregående topiken eller också tar de upp någon detalj eller aspekt i föregående topik och sätter den i fokus. Deltagarna kan även fortsätta med ungefär samma topik men ändra synvinkeln. B-topikerna visar att gruppen kan utveckla en topik i en ny riktning eftersom topikerna inte nödvändigtvis är bundna till instruktionerna för övningen. Då samtalsdeltagarna initierar och godkänner en ändring av perspektiv bygger gruppen samtidigt en självständig inställning till innehållet i övningen. Denna tolkning av innehållets och

interaktionens samspel är i linje med Seedhouses (2004:238) analys av hur en språkinlärare oavsett sina bristfälliga språkkunskaper utvecklar det topikala innehållet (se också Gan, Davison och Hamp-Lyons 2008).

Vid initieringen av en B-topik är det samtalsdeltagarna själva som bestämmer åt vilket håll samtalet utvecklas och på vilket sätt sakinnehållet behandlas i övningen. Ändringar i behandlingen av innehållet som samtalsdeltagarna synliggör under samtalets gång (jfr Linell 1998; Dysthe 2003a; Palmér 2008) ger värdefull information om den innehållsliga utvecklingen under övningen. Palmér (2008) använder begreppet *resonemang* för sådana delar av samtal där samtalsämnen (topikerna) utvecklas och fördjupas (a.a.:17). En topikinitiering i form av perspektivändring visar hur den samtalande gruppen resonerar, dvs. använder språket för att tänka och ta till sig ny kunskap (definition av verbet *resonera*: a.a.:16). Perspektivändring vittnar också om den samtalande gruppens koherensskapande. I samband med A-topikerna har gruppens orientering mot instruktionerna betonats. I det här sammanhanget betonas däremot att den initierade topiken sammanhänger med föregående topik och är en naturlig fortsättning på den.

I det följande analyseras två exempel (7 och 8) på en situation där en ny aspekt initieras som en perspektivändring (B). I ex. 7 befinner sig fyra studenter mitt i ett samtal kring den novell de läst. Gruppen har diskuterat novellens personer och konstaterat att novellen har två huvudpersoner: Erik och Betsy. Exemplet visar hur gruppen därefter orienterar sig mot den ena av huvudpersonerna, nämligen Erik:

EXEMPEL 7:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: Tema Personer Tid	Tema Personer Hur beskriva Erik?	A A B

Novsam4_39: nå hur skulle du beskriva erik (5;56-), B

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mittemot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mittemot Iina.

- 01 **Noora:** jå: novell- novellen be- berättar
02 ju om [ERIK men bets- betsy har ju
03 **Anneli:** [OM ERIK men jå:
04 **Noora:** så svar svar så £STARKT INTRYCK PÅ [ERIK£
05 **Anneli:** [£jå:£
06 ((flickorna skrattar))
07 **Noora:** ((skrattar)) jå:
08 ((3 sekunders paus: Noora tittar på sina papper))
1B-> 09 **Noora:** nå (p) hur skulle du beskriva (p) e[rik ((tittar på Anneli))
10 **Anneli:** [erik
11 **Anneli:** nå (p) just [va du svara
12 **Noora:** [riikka kan svara också
13((Noora och Riikka tittar på varandra och skrattar,
14 Riikka nickar på huvudet))
15 **Anneli:** just ö: ö: va du säj- sagt om (p) att han e så vanlig
16 **Noora:** mm:
17 **Anneli:** å inte så blyg men (p) men kanske lite men inte så
18 (p) så hemsk blyg (p) [()
19 **Riikka:** [men hade hon

Studenterna konstaterar att novellens huvudperson är Erik men också Betsys roll är central för hon har gjort ett starkt intryck på Erik. På rad 8 uppstår det en paus och på rad 9 initierar Noora ett nytt perspektiv genom att be någon annan deltagare (dvs. Anneli som Noora tittar på på rad 9) beskriva Erik som person. Noora tar sig en aktiv roll genom att fokusera på Erik. Hennes replik liknar en fortsättningsfråga som t.ex. en lärare i klassrummet kan ställa. Diskussionen glider således från *novellens huvudpersoner* till *Erik*. Den nya topiken har inte nämnts i analysmodellen men Noora initierar det som en naturlig fortsättning på och precisering av den tidigare topiken. Genom att Noora uppmanar de andra att beskriva Erik analyserar gruppen novellens huvudperson grundligare och de lyckas ta upp olika aspekter av Erik. Anneli tar ordet efter Nooras fråga och börjar formulera sitt svar på rad 11. På rad 10 har hon inlett sitt yttrande i överlappning med Noora (r. 9–10), vilket visar att hon gissat slutet på Nooras fråga. Bockgård (2004:96) kallar liknande fenomen för icke-föranledd ifyllnad. *Icke-föranledda ifyllnader* innebär att talare B fyller i talare A men till skillnad från *föranledda ifyllnader* har det inte skett något avbrott i talare A:s tal som kunde motivera B:s inlägg.

Exemplet ovan visar hur en samtalsdeltagare kan styra behandlingen av övningens innehåll genom att ställa en fortsättningsfråga till de andra. Följande utdrag som är ur Artikelsamtal är ett exempel på hur en samtalsdeltagare kan initiera en perspektivändring på ett annat sätt, nämligen genom att komma med egna synpunkter.

Den muntliga övningen Artikelsamtal är ganska fritt formulerad och studenterna får själva ansvara för innehållet och de frågor som tas upp. I utdraget har gruppen använt ungefär en tredjedel av den tid som angetts för övningen. Gruppen har hamnat i en liten konflikt, vilket leder till en längre tystnad som avbryts då Anni inleder en ny topik som delvis anknyter till den föregående topiken – den direkta vs. den indirekta samtalsstilen. Anni tar upp ett exempel på kulturella skillnader och lyfter upp den japanska kulturen (r. 12–13). I enlighet med exempel 6 sker övergången därför att gruppen styr samtalet tillbaka till övningens tema efter sidospår. Med hjälp av detta fortsätter samarbetet igen.

EXEMPEL 8:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Läs texten hemma och diskutera den i gruppen.	Mannen har makten Skillnader mellan män och kvinnor Skillnader mellan kulturer	A B

Artikelsam_84: ja har skrivit här några anteckningar (8;38-), B

Deltagarna: 7 deltagare. Aada sitter mitt emot kameran. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona bredvid varandra. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina.

- 01 **Ilona:** jo men [den där skribenten ifrågasätter just de där att
02 **Noora:** [()
03 **Ilona:** ((harklar sig)) män e mer (p) direkta å kvinnorna
04 **Iina:** mm:
05 **Ilona:** mer indirekta
06 **Anneli:** öh hon hon säger inte direkt va hon tänker
07 **Ilona:** mm:=
08 **Anneli:** =bara fjjust liksom kvinnor går i- kring di här sakerna
09 ((Ilona fnissar))
10 (7,0)
11 **Aada:** jå+å
1B-> 12 **Anni:** ja har skrivit här några anteckningar om (p) olika
13 kulturer (p) de va just att (p) <japanska>
14 **Aada:** mm:
15 **Anni:** mänskor di e di e mycke artiga ja ((harklar sig))
16 kom ihåg filmen lost in translation har ni sett den
17 [de e
18 **Aada:** [jå:
19 **Noora:** ja har inte
20 **Anni:** de de de e en (p) så bra skildring om [(p) japanska
21 **Aada:** [dom e hela tiden @ni hau@

Noora har nyligen konstaterat att kvinnor i allmänhet är mer känslomässiga och män sakligare eftersom de värdesätter information högre än kvinnor. Ilona motsätter sig detta och förklarar att författaren vill ifrågasätta den här uppfattningen (r. 1). Anneli försöker mjuka upp Ilonas konstaterande med att påpeka att också författaren själv uttrycker sig otydligt. Hon förmildrar sitt påpekande med att skratta medan hon talar (rad 8) och Ilona svarar på detta skratt med

fnissande. Det uppstår en paus på 7 sekunder varefter Aada som i synnerhet i början av övningen fungerat som ordförande eller samtalsledare (men som inte fått denna roll i instruktionerna) yttrar ett ”jä+å” (rad 11), vilket här kan tolkas som ett uttryck för att ordet är fritt och att vem som helst får ta ordet eller initiera något nytt. Här är således en tydlig turbytesplats och även ett möjligt ställe för en topikövergång. Efter det (rad 12) initierar Anni ett nytt perspektiv i samtalet genom att ta upp den indirekta japanska kulturen. Hon övergår från olikheter mellan kvinnor och män som hade lett till en liten konflikt i samtalet till ett nytt tema, skillnader i direktet mellan olika kulturer. Det kan vara svårt att avgöra, om det är fråga om ett nytt perspektiv på topiken (B) eller att en helt ny topik presenteras (A). Det kan hända att Anni kommer på topiken genom en association av diskussionen kring direktet och indirektet. I varje fall initierar hon topiken på rad 12 genom att hänvisa till sina egna anteckningar, och därför kan det vara svårt för de andra att se sambandet mellan det tidigare och den nya topiken. Det här exemplet visar att det ibland kan vara svårt att dra gränser mellan olika topik kategorier.

Initiering av en perspektivändring kan ha olika slags funktioner i samtalet. I ex. 7 är det fråga om en naturlig fortsättning på den tidigare topiken och sekvensen på rad 9 kan tolkas så att initieraren hjälper gruppen att fortsätta med *personer* genom att ställa en fortsättningsfråga:

09 **Noora:** nå (p) hur skulle du beskriva (p) e[rik (ur exempel 6, Novsam4_39)

Med hjälp av frågan börjar gruppen samtala livligt igen. Också i Artikelsamtal (ex. 8) menar initieraren att gruppen ska fortsätta med samtalet. Situationen är dock delvis annorlunda. Samtalet har ebbat ut eftersom två samtalsdeltagare (Ilona och Noora) råkat i en konflikt där den ena samtalsdeltagaren (Noora) inte försvarar sig. Efter förmildrande repliker av Anneli uppstår det en sju sekunders paus. Pausen avbryts av Anni som åtar sig uppgiften att fortsätta samtalet och lyfter upp en aspekt som hon själv tänkt på medan hon läst artikeln:

12 **Anni:** ja har skrivit här några anteckningar om (p) olika
13 kulturer (p) de va just att (p) <japanska> (ur exempel 6, Artikelsam_84)

Ett avbrott i behandlingen av föregående topik kan ha positiva följder i meningsskapandet i samtalet. Att gruppen inte fortsätter med den tidigare topiken kan göra det lättare för deltagaren att ta upp en sådan innehållslig aspekt som hon själv funderat på medan hon läst texten. På det här sättet kan talaren komma med sådana synpunkter som kanske inte annars skulle komma till tals.

3.3.3 Återgång till en tidigare men inte närmast föregående topik (C)

Om gruppen inte tidigare nått gemensam förståelse av någon topik kan deltagarna vid ett lämpligt tillfälle återgå till den. Detta kan ske i delvis olika situationer: Gruppen kan återgå till en topik som avbrutits på grund av en lokal orientering, dvs. gruppen har orienterat sig mot någon av de övriga aktiviteterna (se 3.1). Då orienterar sig deltagarna mot instruktionerna och tolkar situationen så att de ska återuppta en redan behandlad topik. Det finns emellertid också andra förklaringar till återgångar. Om något i behandlingen av innehållet aktualiserar någon sådan aspekt som diskuterats tidigare kan gruppen återgå till den tidigare behandlade topiken.

C-topikerna, såsom också B-topikerna, visar i allmänhet att deltagarna förhåller sig mer självständiga till instruktionerna än i fråga om A-topiker. Då en samtalsdeltagare initierar en återgång till någon redan behandlad topik är det alltid fråga om en självständig orientering, självständig i den bemärkelsen att det inte anges någon återgång t.ex. i instruktionerna. Ovan nämnde jag några möjliga orsaker till att en återgång initieras. Orsakerna diskuteras närmare i det följande med hjälp av några exempel, även om metoderna i den här undersökningen bara ger begränsade möjligheter att besvara sådana frågor.

I nedanstående exempel 9 samtalar de tre deltagarna i Novsam3 om en dans som nämns i novellen, nämligen *one step dance* från början av 1900-talet. Studenterna känner inte till dansen och tycker att namnet är roligt. Tidigare i samtalet har studenterna diskuterat tämligen länge under vilken tidsperiod novellen utspelas. De har dittills inte tagit i beaktande att novellen skrivits 1915, vilket kunde ge ett tips om vilken tid det kan vara fråga om. Studenterna har undrat om novellen berättar om 1950-talet. Utan att hitta någon lösning på sitt problem har de övergått till andra topiker. I nedanstående utdrag går studenterna abrupt tillbaka till topiken:

EXEMPEL 9:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: Språk Stil Symboler	Stil One step dance Tid	C A C

Novsam3_31: kan de vara femtitalet (24;00-), C

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mitt emot dem till höger om kameran.

- 01 **Aada:** ha ni ingen aning [om va de e
02 **Ilona:** [fnågon dans£
03 **Aada:** hurdan [dans
04 **Anni:** [one step dance ((fnissar))
05 ((Ilona skrattar))
06 **Ilona:** me en fot
07 **Aada:** ja tyckte att de var rolit
08 **Anni:** nå men (p) [va de så att erik (p) ö: (p) kunde (p) bara vals
09 **Aada:** [med @one step@
10 **Ilona:** vals
11 **Anni:** å
1C-> 12 **Aada:** kan de vara femtitalet om han dansade vals
(((--- 7 raderade rader; läraren avbryter samtalet))
13 **Aada:** kanske e de tidigare förtitalet eller
14 ((Aada och Ilona tittar på varandra))
15 **Aada:** brukade man dansa valser på femtitalet
16 **Anni:** nå man brukar dansa vals i dag ((skrattar)) int vet ja

Studenterna kommenterar one step dance på raderna 1–7. På rad 8 konstaterar Anni att det i novellen skrivs att huvudpersonen Erik bara kunde vals. Mitt i samtalet övergår Aada tillbaka till topiken *tid* på rad 12 med att ställa frågan om det kan vara fråga om 1950-talet om Erik bara dansade vals. Annis konstaterande om Eriks danskunskaper (rad 8) gör alltså att Aada associerar tillbaka till temat *tid*. De sju raderade raderna i utdraget handlar om att läraren kommer till gruppen och frågar om studenterna börjar bli färdiga med uppgiften. Efter att läraren passerat gruppen, fortsätter Aada med att försiktigt konstatera att det kan vara fråga om en tidigare tidpunkt än 1950-talet. Också de andra deltagarna orienterar sig nu mot den återupptagna topiken.

Exempel 9 ovan skiljer sig från sådana exempel där övergångar sker efter att en paus uppstått i samtalet. Aada återupptar en redan tidigare behandlad topik på en gång utan att vänta på någon annans godkännande och avbryter till och med Anni. Annis konstaterande på rad 8 om att Erik bara kunde dansa vals fungerar i utdraget som en *trigger* (se t.ex. Kasper 2004:563), en avlösare till ett abrupt topikbyte. Studenterna fortsätter med samma topik efter att läraren

avlägsnat sig. Detta visar att Aada och de övriga deltagarna orienterar sig mot den påbörjade topiken och mot att komma på det rätta svaret på alla teman i analysmodellen så starkt att inte ens lärarens besök stör den här orienteringen.

I exemplet ovan fungerar en återgång till en redan behandlad topik som ett sätt att komplettera det tidigare resonemanget kring topiken. Återgången bidrar således till det gemensamma meningsskapandet när studenterna fortsätter med att ta upp nytt stoff som anknyter till en topik som man redan tidigare talat om. I ett annat exempel på återgång diskuterar hela gruppen tillsammans novellen de läst (Novsam7). Samtalet skiljer sig från de andra i och med att läraren hela tiden finns med, lyssnar och också själv deltar i samtalet några gånger. I det här utdraget har läraren en aktiv, samtalsdeltagande roll.

EXEMPEL 10:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Tid	Tid	B
Miljö	Stil	A
Språk	Språkligt förankr. aktivitet	
Stil	Stil	C

Novsam7_72: ja tycker att författaren skildrar (11;09-), C

Deltagarna: Aada, Anni, Anneli, Iina, Ilona, Noora och Riikka

- 01 **Noora:** drostig (p) å verberna e nånting som gick å försvunno
 02 **Läraren:** ja de finns di här gamla pluralformerna kvar på verberna
 03 **Noora:** ja:
 04 (p)
 05 **Noora:** mm:+mm:?
 06 (p)
 07 **Noora:** mm:
 1C-> 08 **Iina:** ja tycker att (p) författaren skildrar riktigt noga? alla di här
 09 människorna (p) för att ä: efter att vi har läst de här (p) vi vet
 10 hurdan betsy e: [(p) å va hon tänker att
 11 X: [mm:
 12 **Noora:** mm:
 13 **Iina:** samma om om erik också
 14 **Noora:** mm:
 15 **Noora:** de tycker ja också ja: (p) nå kan ni se någon *link* mellan
 16 (p) författaren (p) ja menar om va be- va vi berättade tidigare (p)
 17 om schildt (p) finns de <nånting>

Studenterna har tidigare behandlat stilen i novellen då Noora har konstaterat att det finns för många främmande ord i novellen som hon inte ens kunnat hitta i ordboken. Läraren har bett henne ge exempel på dem och då har gruppen orienterat sig mot dessa ord. I utdraget börjar samtalet kring främmande ord och ordformer ebba ut och efter lärarens sista inlägg på rad 2

blir det tyst, bara Noora backar upp några gånger. Nooras uppbackningar kan tolkas som ett sätt att visa att ordet är fritt och att det vore önskvärt att gruppen påbörjade en ny topik. Likaväl kunde Nooras uppbackningar tolkas som att hon inte helt förstår lärarens sista replik och därför inte kan ge respons på den. Nooras uppbackningar på raderna 5 och 7 liknar funktionellt det som Green-Vänttinen (2001:175–176) kallar för kvitteringar i sin undersökning om uppbackningar i samtal. Enligt Green-Vänttinen (a.a.:176) följs kvitteringarna ofta av en paus, en avrundande fras och ett topikbyte, dvs. en övergång till en ny topik. Noora backar upp läraren på rad 5 och då ingen fortsätter eller inleder någon ny topik, kommer hon med en ny uppbackning. Efter detta återgår Iina på rad 8 till den topik som varit aktuell innan förhandlingen kring främmande ord påbörjats. På rad 15 kvitterar Noora Iinas inlägg och påbörjar själv en helt ny topik.

Det sker alltså ett talarbyte vid övergången på rad 8. Enligt Green-Vänttinen (2001:176) fortsätter vanligen samma talare efter detta slags kvitteringar. I utdraget ovan har läraren diskuterat de främmande orden i novellen som studenterna tagit upp. Lärarens roll i samtalet är dock annars passiv och det är inte meningen att hon ska börja styra samtalet. Eftersom Iina och Noora leder samtalet, förväntas de inleda de nya topikerna. Iina tar ordet på rad 8 och leder med sitt inlägg diskussionen tillbaka till den tidigare inledda topik. Här syns tydligt hur Iina orienterar sig mot instruktionerna och till slut lyfter upp den topik som inte behandlats klart när Noora och läraren valt en språklig orientering. På rad 15 tar Noora ordet igen genom att först instämma i vad Iina sagt och sedan, efter en kort paus, inleda en ny topik med en fråga.

Utdraget visar hur en återgång till en tidigare topik kan fungera som en förlängning eller syntes i samtalet innan en ny topik introduceras. Det är också typiskt att deltagarna återgår till en tidigare topik om det uppstått något överraskande som avbrutit den. Instruktionerna inverkar således på hur deltagarna bygger upp verksamheten. Typiska överraskande aktiviteter är olika slags procedurala och språkliga aktiviteter (se 3.1) som i ex. 10.

I det följande analyseras en annan typ av återgång. I Lärobokssamtal är det typiskt att studenterna ägnar tid åt att läsa och skriva mellan topikerna. Studenterna ska på basis av dialogutdragen diskutera olika frågeställningar och det är tidskrävande att läsa igenom dialogutdragen. Det kan på grund av detta finnas pauser på upp till en minut varefter gruppen fortsätter med föregående topik. I ett sådant samtal får återgången till en tidigare topik en helt annan funktion än i de föregående exemplen. Det är egentligen inte alls någon återgång utan en fortsättning efter en lång tystnad. Tystnaden betyder dock inte icke-aktivitet i samtalet utan samtalsdeltagarna är upptagna med tyst läsning. Då gruppen sätter igång med samtalet igen

efter läsandet återgår de till sådana innehållsliga aspekter som de sysslat med tidigare men som inte är den närmast föregående aktiviteten.

EXEMPEL 11:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
1. Utgör alla utdrag realistiska dialoger? Om inte vad kan det bero på?	Tyst läsning Procedural aktivitet Tyst läsning Är dialogerna realistiska eller inte?	C

Lärobokssam_112: *de här blir vanligare (10;39-), C*

Deltagarna: 6 samtalsdeltagare varav Anni och Anneli sitter bredvid varandra mittemot kameran, Noora och Riikka bredvid varandra till vänster om kameran. Nea och Iina sitter till höger om kameran, mittemot Noora och Riikka.

- 01 **Riikka:** å %hur mycke kostar den% man kan säga
02 hur mycke gör de
03 **Anneli:** mm:
04 (15,0) ((Alla vänder sig till sina papper och börjar läsa))
05 **Riikka:** va ska vi läsa nästa ((lyfter blicken till Noora och Nea))
06 **X:** mm:
07 (67,0) ((Alla läser, efter 52s börjar Nea röra vid sin penal, Anni harklar sig,
08 Noora vänder sig till Riikka, tittar sedan på Iina,
09 Iina tittar på Noora))
10 **Iina:** de här blir vanligare
11 **Noora:** jå: just de mm:
12 **X:** robert
13 **Iina:** jå:
14 **Noora:** de+e just att dom svarar när (p) om någon frågar
15 dom svarar dom liksom börjar ()
16 **Nea:** om någon
17 **Noora:** me respons

Studenterna har diskuterat hur bra ett dialogutdrag ur en lärobok motsvarar naturligt talat språk. På rad 5 frågar Riikka om de ska läsa följande dialogutdrag och efter det uppstår det en tystnad på mer än en minut medan studenterna läser. På raderna 7–9, dvs. efter 52 sekunder, börjar studenterna röra på sig och vända blicken mot varandra. På rad 10, dvs. efter 67 sekunder, inleder Iina en topik om huruvida dialogen är realistisk som är en fortsättning på den föregående topiken som var aktuell innan samtalsdeltagarna började läsa dialogutdraget. Även om gruppen varit tyst i mer än en minut fortsätter talarna utan någon förhandling med samma topik som de höll på med innan de började läsa. Ur den synvinkeln kunde man påstå att det egentligen är fråga om en fortsättning efter en längre paus i samtalet. Läsandet kan ändå tolkas som egen aktivitet och inte bara en paus i samtalet; samtalsdeltagarna sitter inte passivt utan de håller på att läsa och därigenom genomföra övningen.

En återgång av den här typen är utmärkande för Lärobokssamtal (se närmare 7.5). Detta har ett samband med de instruktioner som gruppen följer. Samtalsdeltagarna diskuterar olika frågeställningar utgående från olika dialogutdrag som de fått innan övningen börjat. Det finns många långa tystnader då samtalet tycks upphöra helt under vilka samtalsdeltagarna läser och analyserar dialogutdrag. Detta drag förorsakar ställvis hackighet i samtalet. Texterna kräver så mycket uppmärksamhet av samtalsdeltagarna att det blir svårt att hålla igång ett samtal under övningen.

De tre exempel på återgångar som jag diskuterat i det här avsnittet är sinsemellan mycket olika och samtalet i dem förs i olika lokala kontexter. Det som är gemensamt för dem är att initieringen av en återgång till en tidigare behandlad topik sker utan någon förhandling om en övergång. En återgång tycks i ljuset av det undersökta materialet vara utmärkande för samtal där samtalsdeltagarna är benägna att beakta instruktionerna. Om en samtalsdeltagare märker att något innehållsligt väsentligt av en redan behandlad topik blivit obehandlat eller icke-slutbehandlat kan hon initiera en återgång till topiken. I vardagliga samtal kan en abrupt återgång till en redan behandlad topik markeras språkligt, t.ex. med uttryck som ”men i alla fall...” eller ”om vi går tillbaka till det vi talade om tidigare” (se Korolija & Linell 1996:810–811) men i mitt material förhandlar samtalsdeltagarna tämligen sällan om topikbyte. Detta kan bero på brister i samtalsdeltagarnas språkkunskaper eller oerfarenhet i att föra ett slags ”metadiskussion” på svenska. Den andra förklaringen är att deltagarna förhåller sig till övningen och dess kontextuella dimensioner så att de inte orienterar sig mot mycket annat än att genomföra de angivna samtalsämnena i övningen och därför upplever de att återgången inte behöver motiveras. De pedagogiska målen spelar alltså en avgörande roll för gruppen; det behövs inte nödvändigtvis någon förhandling om återgången kan motiveras med att man återgår till ett samtalsämne som nämns i instruktionerna.

En återgång kan också betraktas som ett tecken på initierarens självständighet. Enligt instruktionerna behöver gruppen inte återgå till topiken. En återgång möjliggör en ny behandling av en topik, om gruppen vill öka på det gemensamma tänkandet i ämnet och resonera kring det (se ex. 9).

3.4 Sammanfattning

Analysen i det här kapitlet har visat hur kraftigt instruktionerna för övningen och de pedagogiska målen påverkar de muntliga övningarna, speciellt med tanke på behandlingen av de innehållsliga aspekterna. Det finns således en stark koppling mellan instruktionerna och

topikerna (jfr Stokoe 2000; Mori 2002). I synnerhet syns detta i hur samtalsdeltagarna introducerar nya topiker (A). Ofta förhandlar gruppen inte alls om topiker utan de nya aspekterna introduceras utan utrymme för godkännande. Men lika väl avspeglas orienteringen mot instruktionerna då samtalsdeltagarna återgår till något som behandlats tidigare (C) efter att de orienterat sig mot en annan slags aktivitet (se också Lehtimaja 2007). En återgång kan dock också betyda att gruppen av egen vilja utvidgar behandlingen av topiken då den återgår till en topik som den redan behandlat.

Med analysen i det här kapitlet har jag velat visa hur *övning som en pågående process* kan se ut utifrån ett topikanalytiskt perspektiv på övningarna (se även 2.2.2). Med Seedhouses (a.a.:184–185) terminologi avspeglar de analyserade initieringarna hur deltagarna tolkar förhållandet mellan samtalet och instruktionerna (jfr inramning i 2.2.1). I analysen av de enstaka initieringarna har den institutionella kontexten och klassrumskontexten varit utgångspunkten. Analysen visar att studenterna orienterar sin verksamhet mot instruktionerna under de muntliga övningarna och är beroende av dem. Interaktionen står på ett eller annat sätt alltid i relation till instruktionerna för övningen.

Följande tabell visar den kvantitativa fördelningen mellan olika topiker i övningarna. I samband med de kvantitativa uppgifterna anges också de olika topikernas procentandel i varje samtal separat (också Novellanalys som helhet ingår i tabellen) samt i hela materialet.

Övning	A Ny topik (%-andelen i samtalet)	B Perspektivändring	C Återgång	Σ	Övningens längd (min;sek)
Novsam3	13 (45 %)	4 (14 %)	12 (41 %)	29	27;20
Novsam4	9 (37 %)	10 (42 %)	5 (21 %)	24	24;16
Novsam7	9 (56 %)	5 (31 %)	2 (13 %)	16	14;24
<i>(hela Novellanalys)</i>	<i>31 (45 %)</i>	<i>19 (27,5 %)</i>	<i>19 (27,5 %)</i>	<i>69</i>	<i>66;00)</i>
Artikelsamtal	7 (32 %)	13 (59 %)	2 (9 %)	22	31;23
Lärobokssamtal	6 (24 %)	10 (40 %)	9 (36 %)	25	31;40
alla övningar	44 (38%)	42 (36%)	30 (26%)	116	129;03

TABELL 6: FÖRDELNINGEN MELLAN TOPIKERN I DE MUNTliga ÖVNINGARNA

Av tabellen framgår att kategori A (ny topik) är vanligast i Novsam3 och Novsam7 samt i Novellanalys överlag (45 % av topikerna). I Novsam4 är kategori B (perspektivändring)

störst. I Novsam3 använder sig samtalsdeltagarna ofta av sådana topiker som redan behandlats under samtalets gång. Där utgör således återgång (C) den näst största gruppen medan perspektivändring (B) inte används ofta.

Perspektivändring (B) utnyttjas ofta också i Artikelsamtal och i Lärobokssamtal. I dem initierar deltagarna sällan helt nya innehållsliga aspekter, dvs. sådana aspekter som inte relaterar till det som talats om tidigare. På basis av det här resultatet kan man anta att det inte är svårt för deltagarna att innehållsligt binda ihop topikerna med varandra. Återgång till en tidigare topik (C) är sällsynt i Artikelsamtal men däremot vanligt i Lärobokssamtal. Förklaringen är att gruppen i Lärobokssamtal har långa läsaktiviteter mellan topikerna.

Utifrån de yttre förhållandena liknar övningarna varandra, det är samma deltagare som samtalar och alla de undersökta övningarna är textbaserade gruppdiskussioner. Det är ändå påfallande att skillnaderna i topikkategorierna övningarna emellan är så tydliga. Den ojämna fördelningen vittnar om att innehållet byggs upp på olika sätt i de tre övningarna. Att den sammanfattande diskussionen i Novellanalys (Novsam7) mestadels fortlöper genom att deltagarna introducerar nya aspekter utan förankring i de tidigare topikerna kan dock förklaras med att de två grupperna samlats för att gå igenom det som de redan en gång diskuterat i de egna smågrupperna. Studenterna upprepar vad de åstadkommit tidigare och jämför sina synpunkter om novellen (se närmare 7.5).

När topikkategorierna i övningarna diskuteras utifrån ett tidsperspektiv, visar den kvantitativa fördelningen mellan dem att A-topikernas andel minskar med tiden (45 % i Novellanalys, 32 % i Artikelsamtal och 24 % i Lärobokssamtal). Av övningarna infaller, som sagt, Novellanalys i början av studierna, Artikelsamtal ett halvt år och Lärobokssamtal ett helt år efter Novellanalys. Detta vittnar om att samtalen under det första året blir självständigare initierare i och med att de kan anknyta den nya topiken till det tidigare sagda. Denna utveckling kan jämföras med Laves & Wengers (1991) teori om hur lärandet sker genom en process mot fullt deltagande i gemenskapen (2.4). Det skulle dock vara alltför förenklat att tolka A-topikernas minskade andel enbart som en följd av detta när övningarna har så pass olika instruktioner. Men någon slags utveckling i topikinitiering har sannolikt skett.

I det här kapitlet har jag visat vilka slags topiker och aktiviteter de undersökta muntliga övningarna består av. Majoriteten, dvs. 85 % utgörs av topiker som direkt relaterar till övningens mål och också ofta troget följer instruktionerna för övningen. Detta stämmer överens med det som tidigare forskning (Stokoe 2000; Mori 2002; se också Valleala 2006) visat om gruppsamtal och gruppens orientering mot instruktionerna. Jag har diskuterat hur gruppen i utvecklingen av topikerna eftersträvar gemensam förståelse samt hur de

tillsammans bygger upp de innehållsliga aspekterna. Som analysen visat, syns gruppens strävan efter att beakta instruktionerna i synnerhet i initieringen av A-topiker. När det gäller kategorierna B och C tycks en självständigare inställning till instruktionerna råda. Självständigheten kommer till synes genom att samtalsdeltagarna själva utvecklar innehållet och introducerar också sådant som inte direkt står i instruktionerna eller återgår till redan behandlade innehållsliga aspekter.

I följande kapitel analyserar jag närmare interaktionen vid topikövergångarna.

4 Interaktiva faser vid en övergång

4.1 Metoder för analys av interaktionen vid topikövergångarna

I det här avsnittet presenteras analysmetoderna för kapitlen 4, 5 och 6. Jag söker svar på vilka slags interaktiva resurser den samtalande gruppen utnyttjar när den övergår från en topik till en annan (definition av övergång, se 1.1). I kapitel 4 redogör jag för olika interaktiva faser vid en övergång på allmän nivå. I kapitlen 5 och 6 analyseras övergångarna närmare; kapitel 5 fokuserar på topikbyten genom frågor, uppmaningar och konstateranden, kapitel 6 på topikbyten genom ställningstaganden.

Oftast sker en övergång mellan två topiker tydligt men några gånger omformas topiken till en annan småningom och utan klara gränser. Det har således inte varit möjligt att entydigt definiera varje övergång i materialet med metoder som förenar analys av interaktion och innehållsliga aspekter. Övningarna, dvs. Novellanalys, Artikelsamtal och Lärobokssamtal har dessutom sinsemellan olika pedagogiska utgångspunkter och syften som måste beaktas i analysen. Därtill har varje sekvens i samtalet sina egna utmärkande drag och kontextuella särdrag. Varje övergång analyseras utgående från de aktuella förutsättningar som gäller.

Att de samtalande studenterna talar ett för dem främmande språk kan inte förbises i analysen av övergångarna. I bruket av främmande språk är det dock inte endast kunskaperna i det främmande språket som inverkar på språkanvändningen (se 2.1). Om man samtalar på ett främmande språk kan man interaktionellt sett vara kunnig, även om den språkliga produktionen kan ha vissa avvikande drag i jämförelse med infödda talare. Hur ska en forskare förhålla sig till samtal som ur traditionell synvinkel genomsyras av grammatiska fel, osäkerhet i ordförråd, icke-idiomatiska konstruktioner, långa pauser eller tystnader och kodväxling? Trots dessa drag har språkinlärare emellertid fulla interaktiva resurser till sitt förfogande i sina samtal på det främmande språket.

Vid analysen av topikövergångar har jag sett på olika visuella drag (blickar, samtalsdeltagarnas fysiska orienteringar och ställningar) som en oskiljbar del av den interaktiva och innehållsliga strukturen i en muntlig övning. Jag stöder mig här på Goodwin (2007b:69) som vid analys av interaktion också beaktat det icke-språkliga:

In face-to-face human interaction parties organize their bodies in concert with each other in ways that establish a public, shared focus of visual and cognitive attention. The visible structure of such participation frameworks enables separate individuals to build joint action together in ways that take into account of both relevant structure in the environment that is the focus of their work and what each other is doing. (Goodwin 2007b:69.)

I enlighet med Goodwins (a.a.) iakttagelser av den icke-språkliga verksamheten har jag i analysen av interaktionen vid topikövergångar gett utrymme för de visuella signalerna. I analysen har jag fäst speciell uppmärksamhet vid följande interaktiva signaler:

- det uppstår en lång tystnad eller paus i samtalet
- deltagarna eller en del av dem sänker blicken, bladdrar i pappren, börjar läsa eller skriva (jfr Szymanski 1999; avsnitt 2.3.3)
- det saknas ett IR-förhållande (I= initiativ, R= respons) mellan den tidigare turen och initieringsturen, initieringsturen är således inte nödvändigtvis en naturlig fortsättning på föregående tur, initieraren kan även inleda en procedural förhandling
- de övriga deltagarna orienterar sig med blicken mot det som initieraren syftar på, och det sker därmed en ändring i orienteringen

Nedan belyser jag hur en analys av olika interaktiva drag vid en övergång kan gå till genom att studera ett samtalsutdrag som tidigare presenterats i avsnitt 1.1:

EXEMPEL 1:

Novsam4_46: va e författarens stil i den här novellen (12;47–), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mittemot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mittemot Iina.

- 01 **Anneli:** men ja tror att i sluten förstod han att (p) de+e
02 inte pengar som m- (p) .mt
03 ((Anneli viftar med handen, tittar på Noora och Iina))
04 **Noora:** de spelar nästan ingen roll= ((vänder sig till Iina))
05 **Anneli:** a: mm: ((nickar på huvudet))
06 **Noora:** mm: ((vänder sig till Anneli, nickar på huvudet))
07 (p) ((alla tittar på sina papper utom Riikka som tittar på Noora))
-> 08 **Noora:** va annat ((tittar på sina papper))
09 ((5 sekunders paus, Anneli vänder blicken mot Nooras papper, Iina tittar på sina papper))
10 **Iina:** så va e författarens stil BI i den här novellen
11 ((de övriga deltagarna vänder sig till Iina))
12 **Anneli:** just gammalmodig ((tittar på Noora))
13 **Noora:** mm:
14 ((2 sekunders paus, Noora nickar på huvudet, ordnar i sina papper, Riikka nickar på huvudet))

- 15 **Iina:** ja tycker att han skildrar ganska noga? noga om
 16 [alla di här människorna?
 17 **Anneli:** [mm:
 18 **Anneli:** jä
 19 **Iina:** till exempel betsy (p) när vi har läst den här vi vet hurdan hon e
 20 **Anneli:** jä
 21 (p) ((Riikka nickar på huvudet))
 22 **Iina:** alltså en stolt elak ftejfe
 23 ((alla fnissar))

BI = Iina vänder blicken från sina papper till de andra

I utdraget övergår gruppen till en ny topik, nämligen författarens stil. Övergången sker på rad 10 där Iina initierar den nya topiken, författarens stil.

Orienteringen mot en eventuell övergång börjar redan på rad 7. Där tystnar samtalsdeltagarna efter den föregående topiken och börjar titta på sina papper. Det uppstår alltså en möjlig plats för såväl talarbyte som topikövergång. På rad 8 ställer Noora en fråga om vad gruppen skulle kunna diskutera härnäst. På rad 10 kommer Iina med en respons på den procedurala orienteringen i och med att hon initierar en ny topik. På rad 12 kommer Anneli med ett svar på Iinas fråga. Responserna på Iinas initiering kan dock anses ha börjat redan på rad 11 där de övriga deltagarna vänder sig mot Iina efter att hon börjat tala.

En övergång kan också ske snabbare och enklare som vi ser i följande utdrag:

EXEMPEL 12:

Novsam4_37: nå hur e de me tema (4;11–), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mitt emot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mitt emot Iina.

- 11 **Anneli:** de va (p) men (p) de störde inte så hemst
 12 **Iina:** jä:
 13 **Noora:** mm:
 14 **Anneli:** va annat [va de ((tittar på Iina))
 -> 15 **Noora:** [nå hur e de me tema (p) bärande tanke
 16 **Iina:** ja tycker ö: en tema kunde vara [ensamhet
 17 **Anneli:** [ensamhet jä:
 18 ((Anneli tittar på Iina, nickar på huvudet))

Samtalsdeltagarna talar om novellen som de har läst och hittills har de talat om språket i novellen. På rad 15 sker en övergång till en ny topik, novellens tema. Följande rad (rad 16) visar att Iina accepterar den initierade topiken och där initieras responsen. Samtalsdeltagarna går inte alls in i någon procedural förhandling. Inte heller finns det något markerat ställe för en övergång, åtminstone inte i form av en tydlig paus i samtalet eller en tydlig orientering mot

annat än det pågående samtalandet som i föregående utdrag (exempel 1). Anneli har börjat med procedural orientering på rad 14 med ”va annat”. Detta får Noora att initiera en ny topik, inte t.ex. förhandla om topikens innehåll.

En övergång kan alltså ske genom flera olika interaktiva drag (exempel 1) eller endast genom initiering av en ny topik och ett godkännande av initieringen (exempel 12), utan längre förhandling.

4.2 Innehållsliga och interaktiva signaler på en övergång

Som resultat av en analys av undersökningsmaterialet har jag utvecklat en modell med olika innehållsliga och interaktiva signaler för en övergång (jfr Korolija & Linell 1996; Korolija 1998). De olika signalerna har jag sammanställt i fem olika faser (I–V) som kan förekomma vid övergången. Alla behöver givetvis inte förekomma vid en övergång, endast faserna IV och V är nödvändiga för att en övergång överhuvudtaget ska kunna ske, dvs. själva initieringen av den nya topiken (IV) och en positiv, godkännande respons på initieringen (V), vilket leder till att gruppen orienterar sig mot det nya i samtalet. Så är fallet t.ex. i så kallade abrupta övergångar (exempel 16 i 5.2.2). De möjliga faserna vid en övergång är följande och förekommer oftast i följande ordning (I–V)⁴¹:

⁴¹ Faserna förekommer dock inte alltid i den angivna ordningen. Jag återkommer till detta senare i det här avsnittet.

Den kronologiska ordningen i samtalet	Beskrivning av faserna
I	Ett markerat övergångsställe: t.ex. en paus i samtal eller då samtalsdeltagarna visar med sin orientering eller gester att de inte fortsätter med den föregående topiken, eventuellt orientering mot ett annat semiotiskt fält.
II	Initiering till procedural förhandling: en eller flera samtalsdeltagare initierar en procedural förhandling om vad gruppen borde tala om eller föreslår en möjlig topik eller hänvisar till instruktionerna.
III	Respons på initiering av procedural förhandling/metadiskussion: en eller flera samtalsdeltagare (någon annan än den som initierar i fas II) deltar i den procedurala förhandlingen och godkänner förslaget i fas II.
IV	Initiering av en topik (A, B eller C): en eller flera samtalsdeltagare initierar en topik som inte är densamma som den närmast föregående topiken.
V	Respons på den nya topiken: en eller flera samtalsdeltagare (någon annan än den som initierar topiken i fas IV) godkänner initieringen genom att orientera sig mot den nya topiken.

TABELL 7: INTERAKTIVA FASER VID EN TOPIKÖVERGÅNG

Flera av faserna kan observeras parallellt i en sekvens eller t.o.m. i en replik. I kapitel 3 analyseras initiering av topikerna i relation till den innehållsliga utvecklingen i samtalet och instruktionerna för övningarna (dvs. övning som arbetsplan). Det här kapitlet samt kapitlen 5 och 6 fokuserar i stället på hur en topikövergång synliggörs i interaktionen. Analysen av hur den samtalande gruppen ändrar orientering vid övergångar byggs därmed upp genom två perspektiv – det innehållsliga (kap. 3) och det interaktiva (kap. 4, 5 och 6).

I det följande visas i tabellformat (tabell 8) en del av de exempel på övergångar som har diskuterats eller som kommer att diskuteras i den här avhandlingen. Tabellen baserar sig på de möjliga faser vid övergång som presenteras i tabell 7 ovan. Som tabell 8 visar, finns det skillnader mellan olika övergångar när det gäller de olika faserna.

Exemplen	Fas I	Fas II	Fas III	Fas IV	Fas V
Exempel 13: Novsam4_50	paus i samtalet	Noora: va annat	Anneli: har ni frågor	Noora: nå (p) va t- hur lång tid...	Anneli: aj hur hur länge (p) hur länge kestää...
Exempel 14: Novsam4_43	paus i samtalet	Anneli: så? (p) nästa fråga	-	Iina: va va miljön	Anneli: #miljön# (p) ja e inte...
Exempel 3: Lärobokssam_106-107	((alla läser tyst))	Anneli: ska vi diskutera om de här exempel ett	Noora: aj vilka	Nea: nå har du några synpunkter anni	((skratt))
Exempel 4: Nov3_17	paus i samtalet	(Iiona: m. m+m:)	-	Aada: å sen språk	Anni: mm:
Exempel 15: Nov3_23	paus i samtalet	-	-	Iiona: men om (p) hm: (p) dom här personerna...	Aada: nå hon (p) brydde...
Exempel 22: Nov4_51	paus i samtalet, Noora läser koncentrerat	-	-	Noora: å också på sidan...	Anneli: mm:
Exempel 23: Samtalssam_88	paus i samtalet	-	-	Anni: ja tyckte de va konstit...	Aada: ja:
Exempel 12: Novsam4_37	-	-	-	Noora: nå hur e de me tema (p) bärande...	Iina: ja tycker ö: en tema kunde...
Exempel 16: Nov3_6	-	-	-	Aada: personerna va va hette hon...	Iiona: jo: personerna...
ur Exempel 17 (delvis): Nov3_16	-	-	-	Iiona: miljö	Aada: de va vintern

TABELL 8: EXEMPEL PÅ OLIKA ÖVERGÅNGSFASER

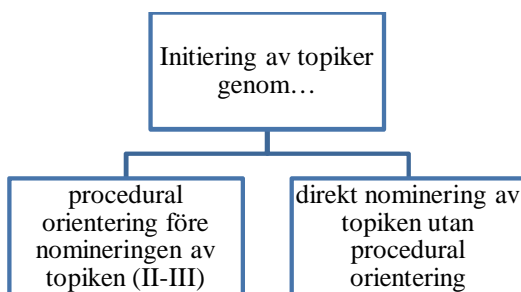
Tabellen visar att de övergångar som innehåller procedural orientering föregås av en paus i samtalet eller läsningsaktivitet. Det framgår också att det finns en stor variation mellan olika övergångar. En övergång kan ske genom minimala handlingar som t.ex. i exempel 4 (se 3.3.1), 16 eller 17 (se 5.2.2). Men lika väl kan en övergång ske genom flera olika handlingar, också procedural orientering, som i exempel 13 (se 4.3) där det först uppstår en paus i samtalet och sedan en procedural orientering som handlar om huruvida någon ännu vill föreslå någon topik (detta sker i slutdelen av samtalet).

I tabell 7 anger faserna II och III eventuell procedural orientering. Också fas IV (initiering av en topik) kan tolkas som respons på initiering till procedural förhandling som i ex. 14 i tabell 8 men för tydlighetens skull klassificeras III (respons på initiering av procedural förhandling) och IV separat eftersom IV är en nödvändig fas som ingår i alla topikövergångar. I följande kapitel analyseras procedural orientering lite närmare.

4.3 Topikövergång genom procedural orientering (faserna II-III)

I det här avsnittet diskuterar jag sådana övergångar där topiken byts genom procedural orientering. Med det avses såväl korta procedurala uppmaningar som förhandlingar innan gruppen börjar med den nya topiken. Längre sekvenser med procedural orientering som inte direkt leder till en ny topik analyseras inte här. I sådana sekvenser förhandlar samtalsdeltagarna t.ex. om hur de genomför övningen som helhet eller vilka samtalsämnen/frågor (ur instruktionerna) de ska välja. Dessa tolkas som självständiga aktiviteter (se avsnitt 3.1).

Enligt den modell som presenteras i tabell 7 uppstår procedural orientering i faserna II och III. Som procedural orientering tolkar jag en situation då en samtalsdeltagare uppmanar gruppen att byta topik utan att själv nominera topiken (se exempel 13 nedan) eller då två eller flera deltagare förhandlar om vad gruppen kunde samtala om (t.ex. exempel 3 i 2.2.1).



FIGUR 5: INITIERING MED ELLER UTAN PROCEDURAL ORIENTERING

Procedural orientering vid topikövergång är inte typiskt i det undersökta materialet. Även om sådan orientering inte förekommer ofta och kanske just därför är det värt att diskutera några exempel på topikinitieringar med procedural orientering.

Turkia (2007) har kommit till mycket liknande resultat gällande hur nya samtalsämnen (topiker) inleds i gymnasisters grupsamtal på lektionen i modersmålet. I hennes material inleds topikerna genom sökning efter en topik (fi. *topiikin haku*) eller erbjudande om en topik (fi. *topiikin tarjoaminen*). Med sökning av en topik menar Turkia situationer då talaren ställer en fråga genom vilken han/hon föreslår för gruppen att gå över till en ny topik men inte själv föreslår någon specifik topik (a.a.:221). Jag behandlar sådana här initieringar som procedural orientering inför en övergång (4.2). Med att talaren erbjuder en topik menar Turkia sådana

initieringar där talaren anger den nya topiken som rubrik eller ställer en direkt fråga gällande topiken eller tar ställning till något (a.a.:225). Alla de här typerna av initieringar finns också i mitt undersökningsmaterial.

Den kvantitativa förekomsten av procedural orientering (dvs. faserna II och III) i de olika topikinitieringarna (A, B och C) fördelas på följande sätt i materialet:

Initieringen	A (ny topik)	B (pers.ändr.)	C (återgång)	Sammanlagt
Övergångar med procedural orientering II-III	6 (14 %)	2 (5 %)	6 (20 %)	14 (12 %)
Alla övergångar	44	42	30	116

TABELL 9: ANDELEN PROCEDURAL ORIENTERING VID TOPIKINITIERINGARNA

Av tabell 8 ovan framgår att i medeltal 12 % av alla initieringarna innehåller procedural orientering. Speciellt ovanlig är den procedurala aktiviteten då topiken initieras som en perspektivändring (B). Oftast förekommer procedural förhandling då en återgång till en redan behandlad topik (C) initieras och gruppen försöker skapa koherens och leda samtalet t.ex. till ett oavslutat kommunikativt projekt (2.2.2). I sådana situationer behöver gruppen oftast förhandla innan man kan övergå till den aktuella topiken.

En topikövergång kan ibland dra ut på tiden och inbegripa alla fem faser. Även om en och samma person skulle aktualisera övergångsstället (fas I) och initiera följande topik (fas IV), kan övergången blir tämligen komplicerad. Detta demonstreras med två exempel. Först (ex. 13) diskuterar jag sådana övergångar där en och samma talare initierar såväl den procedurala orienteringen som den nya topiken. Efter det (ex. 14) tar jag upp en initiering där den som initierar topiken inte är samma person som initierat den procedurala orienteringen.

EXEMPEL 13:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Personer Tid Miljö Språk	Var det ett lyckligt slut? Märkte Erik i slutet att Betsy inte var den rätta personen för honom? Tid	B B A

Novsam4_50: hur lång tid tar novellen (15;34–), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mitt emot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mitt emot Iina.

- 01 **Noora:** mm:
- 02 **Anneli:** de+e svårt att säga ((tittar på Iina))
- I** 03 ((6 sekunders paus: Noora lutar sig till sina papper, vänder blicken
04 mot Riikka och Anneli och sänker den igen till sina papper))
- II** -> 05 **Noora:** va annat
06 ((8 sekunders paus: Noora läser i sina papper, Iina tittar på Anneli,
07 Anneli och Riikka tittar neråt))
- (III)** 08 **Anneli:** °jå:°
09 ((5 sekunders paus: Noora lyfter sitt häfte))
- II** 10 **Anneli:** har ni frågor
11 ((Anneli lutar sig framåt))
- III** 12 **Noora:** inte mer ((börjar bläddra i häftet))
13 **Anneli:** inte mer ((tittar ut genom fönstret))
14 ((13 sekunders paus: Anneli vänder blicken mot Nooras papper, Noora letar efter någonting
15 i texten, också Iina tittar hastigt på Noora))
- IV** -> 16 **Noora:** nå (p) va t- (p) hur lång tid (p) tar novellen (p)
17 från början till slut
18 ((2 sekunders paus: Anneli tittar på Iina, Noora tittar på sina papper igen))
- V** 19 **Anneli:** aj hu- hur länge (p) hur länge *kestäi*⁴² ((tittar på Noora))
20 **Noora:** mm:
21 **Iina:** ä: (p) %betsy frågar att går du på (p) dans (p) imorron%
22 ((läser i sitt häfte, också Noora lutar mot Iina häfte))

Gruppen har samtalat i över 15 minuter, studenterna har diskuterat huruvida novellen har ett lyckligt slut och samtalet börjar ebba ut. På raderna 3–4 tittar Noora på sina papper, lyfter blicken sedan mot Riikka och Anneli och efter det tillbaka mot sina papper. På rad 5 säger hon ”va annat” med vilket hon öppnar möjligheten för procedural förhandling. På raderna 6–7 lyfter Iina blicken mot Riikka och Anneli som båda tittar neråt på sina papper. De svarar således inte på blicken som här kunde tolkas som en inbjudan att ta turen (jfr Goodwin & Goodwin 1986; avsnitt 2.3.3). På rad 10 frågar Anneli om Noora och Iina har frågor och på rad 12 svarar Noora att de inte har flera frågor kvar. På raderna 14–15 börjar Noora leta efter något i texten och både Anneli och Iina reagerar på detta genom att inte säga någonting. På rad 16 initierar Noora en ny topik om novellens tid. Noora inleder med partikeln *nå* som här

⁴² *Kestäi* betyder ’varar’ eller ’tar’ på svenska.

närmast får funktionen att styra gruppen tillbaka till instruktionerna, dvs. att börja tala om något som nämns i instruktionerna för övningen (jfr Turkia 2007:237).

Den procedurala förhandlingen går över flera repliker och sker också genom icke-språkliga handlingar, genom ögonkontakt och blickar till texten. Noora som initierar den procedurala orienteringen på rad 5 (fas II) får också initiera följande topik på rad 16 (fas IV). Topiken nominerar hon själv efter att den procedurala orienteringen egentligen bara handlat om huruvida någon av deltagarna har flera frågor som kunde diskuteras. Noora har den ledande rollen i samtalet tillsammans med Iina, vilket kommer till synes så att de också bär ansvaret för att komma med förslag till nya topiker. Rollfördelningen förverkligas tydligt i det här utdraget. T.ex. Anneli deltar aktivt i samtalet men trots det tar hon inte initiativ till nya topiker. På raderna 6–7 sänker hon blicken tillsammans med Riikka då det uppstår ett ställe för såväl talarbyte som topikövergång. På rad 10 ställer Anneli frågan: ”har ni frågor”, som hon antagligen riktar till Noora och Iina eftersom hon lutar sig framåt efter det. Efter att Noora svarat ”inte mer” på rad 12 upprepar Anneli Nooras svar och börjar titta ut genom fönstret. Efter det vänder hon blicken mot Nooras papper eftersom Noora börjar leta efter någonting i texten. Anneli har i och för sig en aktiv roll i interaktionen medan hon på raderna 8 och 10 deltar i den procedurala förhandlingen och tydligt visar för Iina och Noora att de borde initiera den nya topiken. Hon visar vilka deltagare som har lärarroll, dvs. som ställer frågor (Iina och Noora), och elevroll, dvs. som inte ställer frågor utan försöker svara på dem (Anneli och Riikka) (jfr Sahlström 1999; 2.3.2). Analyseras detta utdrag utgående från Seedhouses S2-klassrumskontext syns gruppens orientering mot den angivna rollfördelningen tydligt även om Anneli egentligen själv tar en styrande roll då hon utser följande talare.

Även om Iina och Noora i många situationer leder samtalet behöver de andra deltagarnas aktivitet och initieringsförmåga inte vara fastställda utan de ändras i olika kontexter som vi ser i följande exempel. Där är det Anneli som konkret verbaliserar en önskan om ett topikbyte:

EXEMPEL 14:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Tema	Personer: Nisse Ernfelt	C
Personer	Var Betsy en trevlig flicka?	C
Tid	Miljö	A
Miljö		

Novsam4_43: va va miljön (10;06–), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mittemot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mittemot Iina.

- 01 **Anneli:** £a:£ ((Noora fnissar)) mm: å hon (p)
 02 hon visste vilket klass hon kommer
 03 **Noora:** [mm:
 04 **Iina:** [mm:?
 05 **Anneli:** eller så
I 06 ((4 sekunders paus: Noora börjar titta på sina papper))
 07 **Noora:** mm:?
II -> 08 **Anneli:** så? (p) nästa fråga ((lutar sig mot Nooras papper))
III,IV-> 09 **Iina:** va va miljön
V 10 **Anneli:** #miljön# (p) ja e inte (p) när var den skriven
 11 ((Noora och Iina börjar bläddra i sina papper))
 12 **Iina:** di va (p) [i en stad=
 13 **Anneli:** [ö: femton
 14 **Iina:** tycker ja

I ovanstående exempel kommer Anneli på rad 8 med en procedural uppmaning efter att gruppen talat om hurdan novellpersonen Betsy är. Anneli riktar tydligt sin uppmaning till Iina och Noora. Den procedurala orienteringen som Anneli initierar inbegriper egentligen inte förhandlande element om vad gruppen skulle kunna tala om utan den fungerar som en uppmaning till samtalsledarna att ta upp en ny topik. Iina reagerar på denna uppmaning och inleder en ny topik, *miljö*, på rad 9. Topiken härstammar direkt från instruktionerna. Som tidigare konstaterats är det Iina och Noora som leder samtalet i Novsam4. I ovanstående exemplet ser vi ändå att också de övriga samtalsdeltagarna åtminstone stundvis kan ta styrande roller vid övergångar. Även om Anneli initierar övergången är de på förhand givna samtalsrollerna svåra att bryta; Anneli tar i det aktuella utdraget inte initiativet att komma med en ny topik även om hon tydligt uttrycker att det är dags att byta topik. Hon indikerar bara att man kunde gå vidare i samtalet men tar därmed inte ansvar själv. I enlighet med Linell & Thunqvist (2003) kan Annelis beteende tolkas så att hon ändrar sin inramning i samtalsituationen medan hon uppmanar Iina och Noora ställa en ny fråga (se även ex. 13). Deltagarna vet att Iina och Noora har ledarrollerna (som på interaktionens nivå liknar lärarrollen) och i utdraget bryter Anneli mot sin "elevroll" och tar en mer styrande roll genom att uppmana dem som har lärarrollen att övergå till en ny aspekt (se 2.2.1 om inramning).

Som vi har fått se är de procedurala orienteringarna innan topiken byts vanligen rätt så kortvariga. Men ibland kan den procedurala orienteringen dra ut på tiden, i synnerhet i början av övningen och om gruppen strax innan har gjort annat än samtalat. Ett sådant utdrag har diskuterats i kapitel 2.2.1 (exempel 3).

Jag har ovan diskuterat exempel på initiering av topiker genom procedurala uppmaningar och förhandlingar. I sådana initieringar där talaren själv inleder topiken efter den procedurala orienteringen förverkligas de interaktiva faserna annorlunda än i sådana initieringar där det sker ett talarbyte efter den procedurala orienteringen. Om samma talare initierar såväl den procedurala orienteringen som topiken kan hon initiera topiken (fas IV) redan innan hon får respons (fas III). Då det sker talarbyte mellan den procedurala orienteringen (fas III) och initieringen av topiken (fas IV), initieras faserna III och IV i den ordning som jag presenterat i tabell 7 i 4.2, dvs. responsen till procedural förhandling kommer före initieringen av topiken. Responsen ges ofta i form av korta kvitteringar, genom icke-språkliga handlingar eller så kan responsen också komma bara genom att en annan deltagare initierar topiken (se exempel 14 ovan).

Procedural orientering i samband med en topikövergång fungerar i vissa exempel närmast som en ändring av inramningen för deltagarna (om inramning, se 2.2.1). I ljuset av exemplen 13 och 14 kan vi se hur gruppen ändrar inramningen visavi sina diskussionsroller (två samtalsledare, två andra deltagare) till någonting annat. I båda exemplen är det Anneli som utmanar Iina och Noora att ställa flera frågor även om det är Iina och Noora som leder samtalet. Anneli tar alltså på sig en ledande roll i organiseringen av samtalet även om hon också genom den procedurala orienteringen förstärker och synliggör de på förhand givna samtalsrollerna och samtalsledarnas uppgift att introducera nya topiker. Situationerna i exempel 13 och 14 liknar Linells och Thunqvists (2003) analys av flera konkurrerande inramningar som synliggörs i olika situationer (se 2.2.1).

4.4 Verbal topiknominering

Vanligen sker initieringen av topiker i samtal genom språkhandlingar som har en frågande eller uppmanande funktion i interaktionen (se följande stycke). Frågorna utgör en central yttrandekategori i klassrumssamtal, speciellt den traditionella lärarledda klassrumskommunikationen kännetecknas och styrs ofta av lärarens frågor (se bl.a. Tainio 2007a).

Alla yttranden kan ha såväl *initiativa* som *responsiva* egenskaper (se Linell 2005:239). Man kan förvänta sig att en ny topik inleds med ett uttryck som har initiativa drag, avsikten är ju att få i gång diskussion om något. Ett initiativ byggs inte alltid upp i form av en fråga eller uppmaning även om det kräver en respons. Lindholm (2003) som analyserar flerledade frågeturer i läkare–patientsamtal, diskuterar hur begreppet fråga kunde definieras. Hon konstaterar bland annat att ett kännetecken på en fråga är att den uppmanar till respons i samtal. Dess struktur behöver inte vara interrogativ, det centrala är om frågan får ett svar eller inte. I min analys har jag också utgått från att en initiering som deltagarna uppfattar som fråga eller uppmaning och som de försöker ge svar på fungerar som fråga eller uppmaning. Därmed bär t.ex. termen *konstaterande* inte någon grammatisk betydelse utan den syftar bara på oftast ettordiga korta initiativa yttranden. I fokus är således yttrandets initiativa funktion och att den leder till en respons, inte den syntaktiska formen.

Initieringarna av topikerna har jag indelat i fyra kategorier. Fyrdelningen baserar sig på två egenskaper hos topikinitieringarna: initiativ-respons-egenskapen och om initieringen hänvisar till instruktionerna/texterna eller inte.

Frågor, uppmaningar eller konstateranden med hänvisning till instruktionerna eller texterna	Frågor och uppmaningar utan direkt hänvisning till instruktionerna eller texterna
Ställningstaganden med hänvisning till instruktionerna eller texterna	Ställningstaganden som respons på något som sagts tidigare

FIGUR 6: INDELNINGEN AV TOPIKNOMINERINGARNA

Den kvantitativa fördelningen mellan de olika sätten att initiera topik redovisas nedan i tabell 10. I beräkningarna ingår också de topiknomineringar som föregås av procedural orientering. I tabellen förenas den innehållsliga utvecklingen (topikerna A, B och C) med de initierande handlingarna. De initieringar som inte relaterar till instruktioner/textkällor är markerade med vit färg. De initieringar som relaterar eller hänvisar till instruktioner eller texter är markerade med ljusare grå färg:

Den interaktiva handlingen	Ny topik (A)		Perspektivändring (B)		Återgång (C)		Handlingarna sammanlagt	
Frågor etc. med hänv. till instruktionerna	25	33	8	22	11	14	44	69 (59 % av alla initieringar)
Frågor etc. utan hänv. till instruktionerna	8		14		3		25	
Ställn.taganden med hänvisning till instruktionerna/ textkällorna	9	11	11	20	11	16	31	47 (41 % av alla initieringar)
Ställn.taganden som respons	2		9		5		16	
Topikerna sammanlagt	44		42		30		116	

TABELL 10: OLIKA SÄTT ATT INITIERA TOPIKER

Det är betydligt vanligare att initiera en topik genom en fråga, uppmaning eller ett konstaterande än genom att ta ställning till något. Vanligast är det att initiera topiker genom frågor, uppmaningar och konstateranden med direkt hänvisning till instruktionerna, i synnerhet då en ny, obehandlad topik (A) initieras. Allt som allt 44 belägg, dvs. 64 % av alla frågor, uppmaningar och konstateranden (38 % av alla initieringar) initieras med direkt hänvisning till instruktionerna. Också när det gäller ställningstaganden relaterar initierarens inlägg oftare till instruktionerna eller texterna än till samtalet och någonting som sagts tidigare. Med ställningstaganden initierar man perspektivändringar (B) och återgångar (C) oftare än helt nya topiker (A). Frågor och uppmaningar utan hänvisning till instruktionerna används speciellt vid perspektivändringar (B).

De initierande handlingar som hänvisar till instruktioner eller texter uppgår till 75 av sammanlagt 116 topikinitieringar. Detta betyder att i ungefär 65 % av initieringarna införlivar samtalsdeltagarna det skriftliga materialet eller instruktionerna för övningen i handlingen. Skillnaderna övningarna emellan är dock tydliga (se tabell 11 i 6.5).

I de två följande kapitlen (5 och 6) diskuteras och analyseras de fyra olika sätten att nominera en topik. Först (5.2) diskuteras sådana initieringar där talaren tydligt hänvisar till skriftliga instruktioner som är närvarande i samtalsituationen (övningen som arbetsplan; Seedhouse 2004). I dessa fall sker initieringen genom en fråga, uppmaning eller ett konstaterande. I avsnitt 5.3 behandlas sådana övergångar där initieraren ställer frågor som inte direkt relaterar till instruktioner eller till skriftliga källor och som med andra ord uppvisar mer självständighet hos initieraren än den första kategorin. I kapitel 6 behandlas initieringar med ställningstaganden som fungerar som respons på något som sagts tidigare (6.2) och ställningstaganden som tydligt relaterar till instruktionerna eller till texterna (6.3).

4.5 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag gett en översikt över hur en topikövergång sker i interaktionen. Som resultat av analysen har jag sammanställt en övergångsmodell (4.2) som inbegriper sådana innehållsliga och interaktiva drag som kan förekomma vid en övergång. Ofta föregås en topikinitiering av en paus i samtalet (fas I) under vilken deltagarna eller någon av dem orienterar sig mot något annat semiotiskt fält än samtalande (oftast någon skriftlig källa, mera om detta i kap. 5 och 6). Procedural orientering är rätt så ovanligt vid en övergång, bara i 12 % av övergångarna orienterar sig deltagarna mot procedural förhandling. De verbala topiknomineringarna har indelats i två huvudkategorier: i frågor, uppmaningar och konstateranden eller i ställningstaganden. Dessa två kategorier har därtill vidare indelats beroende på om topiknomineringen sker med hänvisning till instruktionerna/textkällorna eller inte. Vanligast är det i det undersökta materialet att initiera en ny topik genom en fråga, uppmaning eller ett konstaterande och med hänvisning till instruktionerna eller textkällorna. I 65 % av alla topikinitieringarna i materialet införlivar deltagarna instruktioner/textkällor.

I följande kapitel analyseras topikinitieringar genom frågor, uppmaningar och konstateranden närmare.

5 Topikinitiering genom frågor, uppmaningar och konstateranden

I det här kapitlet som är en direkt fortsättning till kap. 4 diskuteras närmare sådana initieringar av topiker (fas IV) som sker genom frågor, uppmaningar och konstateranden. Utöver den samtalsanalytiska analysen betonas vissa andra metodologiska synsätt som preciseras i följande avsnitt.

5.1 Metodologiska preciseringar

I analysen är det centralt att ta i beaktande vad den samtalande gruppen orienterar sig mot. Att en samtalsdeltagare *orienterar* sig mot någonting betyder att han eller hon fäster sin uppmärksamhet på någonting. Man kan orientera sig mot den verbala interaktionen och/eller en semiotisk resurs (t.ex. text, bok, skrivande; se 2.3.3) som befinner sig i kontexten. I min analys har jag beaktat orienteringen dels genom en analys av samtalsdeltagarnas fysiska ställning och ögonkontakt, dels genom hur de verbalt deltar i samtalet (deltagarram). Tidigare forskning i icke-språkliga handlingar har diskuterats i avsnitt 2.3.3. Med *handling* har jag i analysen avsett enstaka handlingar som en samtalsdeltagare utför. En handling definierar jag antingen som en talad replik (en språkhandling, ett yttrande, se Steensig 2001; Lindström 2008) eller en icke-språklig handling.

Analysen av deltagarnas orientering mot instruktioner kan inte betonas för mycket i den här undersökningen. I behandlingen av topikerna och övergångarna mellan dem återspeglar interaktionen de instruktioner och det skriftliga material som samtalsdeltagarna har tillgång till (vilket påpekats i kap. 3 och 4). Ofta hänvisar samtalsdeltagarna tydligt till instruktionerna och/eller till olika slags textkällor medan de samtalar, men inte alltid. Det bör dock påpekas att instruktioner och textkällor kan i vissa situationer påverka interaktionen bara på icke-språklig nivå, t.ex. i form av fysisk orientering.

I analysen görs skillnad mellan instruktionerna och det övriga skriftliga materialet. Instruktionerna kan vara både muntliga och skriftliga. Det övriga skriftliga materialet är något som samtalsdeltagarna läst på förhand eller under övningen. Samtalsdeltagarna kan ha det skriftliga materialet till hands eller så har de inte materialet (eller en del av det) med sig.

Av exempel 1 (som diskuterats redan i 1.1 och 4.1) framgår hur instruktionerna strukturerar interaktionen:

EXEMPEL 1:

Novsam4_46: va e författarens stil i den här novellen? (12;47–), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mitt emot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mitt emot Iina.

- 7 (p) ((alla tittar på sina papper utom Riikka som tittar på Noora))
8 **Noora:** va annat
09 ((5 sekunders paus, Anneli vänder blicken mot Nooras papper, Iina tittar på sina papper,
10 lägger ner sin högra arm mot pappret))
-> 11 **Iina:** så va e författarens stil **BI** i den här novellen
12 ((de övriga deltagarna vänder sig till Iina))

BI= Iina lyfter upp blicken från pappret mot Anneli

Samtalsdeltagarna läser ofta i sina papper medan de samtalar och också under pauserna. Studenterna har framför sig såväl själva novelltexten som sina egna anteckningar och analysmodellen. Verbalt orienterar sig ingen mot instruktionerna. Däremot har alla utom Riikka orienterat sig fysiskt mot det skriftliga materialet på bordet. Då Iina på rad 11 initierar en ny topik, nämligen *författarens stil*, är det rätt så uppenbart att den nya topiken tas in i samtalet ur analysmodellen eftersom hon tidigare varit uppmärksam på pappret (r. 9–10). I analysen beaktar jag om och hur både instruktionerna och det övriga skriftliga materialet utnyttjas och synliggörs vid övergångar.

Den traditionella samtalsanalytiska forskningen har inte som sitt syfte att undersöka vad samtalsdeltagarna tänker och avser. Det som samtalsanalysen beaktar som relevant kommer till uttryck i den konkreta interaktionen. I analysen vill jag ändå utvidga den till att omfatta också hur talaren förhåller sig till det han/hon säger (se 2.3.1). I samband med den gemensamma orienteringen vid övergången diskuterar jag hur den individuella samtalsdeltagaren som intiterar topiken förhåller sig till det hon säger och därmed till hela samtalsituationen. Då anlitar jag den indelning i tre (*talare*)*positioneringar* som har utvecklats av Goffman (1981; på eng. *footing* se 2.3.1). Genom detta kommer man åt hurdan roll talaren tar inför initieringen. Att genomföra en övning i klassrummet är – som redan tidigare konstaterats – interaktion av en klart institutionell natur. Medan studenterna genomför övningen förverkligar och synliggör de samtidigt sina identiteter som studenter och roller inför och inställningen till övningen. Begreppet positionering lämpar sig för denna slags analys eftersom de muntliga övningarna i många avseenden är ”oäkta” till sin natur (jfr Thunqvist & Linell 2003) om de jämförs med vardagliga samtal: 1) de är institutionella samtal som har ett tydligt mål, 2) deltagarna kommunicerar på ett språk som de inte använder

sinsemellan i vardagliga samtal, 3) i en del av samtalen har deltagarna vissa roller, 4) de muntliga övningarnas teman är inte bekanta för deltagarna, åtminstone i början av det longitudinella materialet, 5) videoinspelningarna kan ha påverkat interaktionen. Man kunde jämföra samtalen med en situation då man spelar teater.

Genom att analysera initieringen av en topik med hjälp av talarpositioner kommer jag åt hur initieraren förhåller sig till sin replik och eventuellt också till de övriga samtalsdeltagarna och hela samtalet. Jag vill beskriva hur positioneringen utnyttjas vid övergångarna, t.ex. i situationer då talaren uttrycker sin egen inställning till något, och hur den tas emot i gruppen. Genom positionering upprätthåller samtalsdeltagarna en gemensam verklighet (Norrby & Håkansson 2007:189). Utifrån ett vidare perspektiv på kontext är det samtalsdeltagarnas inramning som analyseras (se 2.2.1). Med inramning syftas i analysen till vad deltagarna anser om det som händer i situationen. Deltagarna genomför en muntlig gruppövning i klassrummet på ett för dem främmande språk och förutom att det kan ske positioneringsändringar i samtalet kan det ske ändringar i inramning, dvs. som vilken slags kontext deltagarna tolkar den pågående situationen.

Initieringen av en ny topik är en situation då samtalsdeltagarna måste kunna komma överens om den gemensamma orienteringen; det är vid övergångar där orienteringen ändras. Ibland är det en enskild samtalsdeltagare som initierar övergången. Tack vare analysen av talarpositioneringar kan jag ta ställning till ur vilken positionering en individ lyckas ändra hela gruppens orientering. Utan de andras godkännande kan en individ inte ändra på gruppens orientering och då övergår den inte till en ny topik. Ibland kan det vara omöjligt att avgöra om någon ensam initierar övergången; snarare tycks flera samtalsdeltagare samtidigt orientera sig mot att övergå till en ny topik (se ex. 13 och 14 i 4.3).

De tre olika positioneringarna (se 2.3.1) är *animatör* (uttalare, citerare), *upphovsman* (man tolkar, uttalar med egna ord något som någon annan är ansvarig för) och *huvudman* (man uttrycker egna åsikter). Jag anser att Goffmans olika positioneringar lämpar sig speciellt för en analys av talare av ett främmande språk. Med hjälp av de olika positioneringarna kan man beskriva förändringar i talarens självständighet, hans/hennes ansvar för det han/hon säger. Att i muntlig interaktion kunna ge uttryck för sina åsikter och idéer är en viktig del av språkkunskaper på högre nivå (se närmare för nivåerna i 1.3.1). Språket är inte bara en struktur utan ett medel att visa sin vilja och inställning och att kunna byta mellan positioneringar och komma med inlägg som innehåller varierande grader av självständighet. Positioneringsbyten lyfter fram just dessa slags drag i den muntliga kommunikationen.

I det följande analyseras hur det ovan diskuterade exemplet 1 ser ut i ljuset av positionering. I utdraget initieras en ny topik:

EXEMPEL 1:

Novsam4_46 va e författarens stil i den här novellen? (12;47–), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mitt emot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mitt emot Iina.

- 7 (p) ((alla tittar på sina papper utom Riikka som tittar på Noora))
8 **Noora:** va annat
09 ((5 sekunders paus, Anneli vänder blicken mot Nooras papper, Iina tittar på sina papper,
10 lägger ner sin högra arm mot pappret))
-> 11 **Iina:** så va e författarens stil **BI** i den här novellen
12 ((de övriga deltagarna vänder sig till Iina))

BI= Iina lyfter upp blicken från pappret mot Anneli

Iina använder sig av analysmodellen som ingår i instruktionerna för Novellanalys och temat ”författarens stil” vid övergången (rad 11). Iinas positionering kan analyseras på följande sätt: Den topik som Iina initierar ges i analysmodellen. Ur den synvinkeln fungerar hon som en ”sounding box” (Goffman 1981), dvs. som en animatör. Initieringen representerar således ur positioneringens synvinkel inte ett helt eget initiativ eller resultatet av egen tankegång. Iina animerar instruktionernas röst. Analysmodellen fungerar som stöd för struktureringen av samtalet och synliggörs vid topikövergångarna på det här sättet.

Goodwin (2007a:20–21) som diskuterar hur Goffmans positionering kan utnyttjas i analysen av interaktion och speciellt i s.k. *reported speech* (indirekt återgivning; se Londen 1989), konstaterar att Goffmans modell är ett bra verktyg i analysen av talaren men däremot fungerar den sämre vid analys av den som inte är talare, dvs. lyssnaren. Den rollfördelning som Goffman presenterar mellan talare och lyssnare strider egentligen emot uppfattningen om att alla samtalsdeltagare är delaktiga i interaktionen och att lyssnaren inte är någon passiv mottagare utan också deltar som lyssnare i interaktionen. Goodwin (2007a:38) beskriver en aktiv lyssnare bland annat i sin analys av en åldring som på grund av sjukdom inte kan tala ordentligt men deltar aktivt genom att tala ”genom sin samtalsdeltagare”. Åldringen använder således samtalsdeltagaren som animatör då denna (samtalsdeltagaren) verbaliserar det som åldringen visar med gester och mimik.

Goffmans indelning i talarpositioneringar har alltså sina restriktioner som analysverktyg. Oavsett restriktionerna anser jag att positionering bidrar till en analys av initieringar av topiker. Jag koncentrerar mig speciellt på topikinitieringen. Om initieraren positionerar sig

som animatör eller upphovsman diskuterar jag vad eller vem det är som talaren citerar eller hänvisar till, vilken instans som är huvudman (jfr Goodwin 2007a). Positionering uppfattar jag som en dimension i individens interaktiva orientering som är i ständig växelverkan med interaktionen och dess kontext. Genom att positionera sig kan talaren variera sitt eget ansvar och sin självständighet gentemot instruktionerna medan hon talar. Som animatör har talaren det minsta möjliga ansvaret för det hon säger, som upphovsman har ansvaret ökat och som huvudman tar talaren den mest självständiga inställningen och bär ansvaret för det hon säger.

I den här undersökningen syftar termerna *position* och *positionering* enbart till den goffmanska begreppsapparaten och inte till fysiska tillstånd. Då samtalsdeltagarnas fysiska tillstånd diskuteras använder jag sådana termer som (*fysisk ställning*, (*fysisk orientering*, *blick(riktning)*) och *ögonkontakt* (då två samtalsdeltagare tittar på varandra samtidigt). Termen *orientering* används dock också i sådana sammanhang där fysisk ställning inte diskuteras.

I de följande avsnitten ges en översikt över topikinitieringarna genom frågor, uppmaningar och konstateranden. Skillnaden är stor mellan frågor, uppmaningar och konstateranden som hänvisar till instruktionerna (avsnitt 5.2) och övriga frågor, uppmaningar och konstateranden (5.3) när det gäller genomförandet av övningen. Till övriga frågor, uppmaningar och konstateranden hör bl.a. sådana initieringar som är resultat av gruppens gemensamma topikutveckling och resonemang och egna idéer. Genom sådana här initieringar växer gruppens självständighet och deras eget ansvar inför övningen. Genom att analysera när, hur och innehållsligt vilka slags topiker gruppen initierar kan vi närma oss den process genom vilken samtalsdeltagarna bygger upp övningen, hur de utvecklar det gemensamma meningsskapandet och i synnerhet hur de behandlar och utvecklar sådana aspekter som inte anges i instruktionerna.

5.2 Frågor, uppmaningar och konstateranden som hänvisar till instruktionerna eller texterna

I det undersökta materialet initieras 44 topiker (38 % av alla topikinitieringar, 64 % av alla initierande frågor, uppmaningar och konstateranden) med frågor, uppmaningar och konstateranden som hänvisar till instruktionerna (tabell 10 i 4.4). Initieraren kan t.ex. ställa en fråga som baserar sig på instruktionerna eller lyfta upp ett samtalsämne ur instruktionerna. Initieraren kan också uppmana de andra samtalsdeltagarna att ta ställning till något som står i instruktionerna eller i texten. Då topiken initieras med direkt hänvisning till instruktionerna

eller de skriftliga frågorna kan man också tala om en s.k. metanivå på vilken samtalsdeltagarna orienterar sig mot hur övningen görs och inte mot de innehållsliga aspekterna i övningen. Tidigare forskning (se t.ex. Stokoe 2000; Valleala 2006) har visat att studenter i gruppssamtal ofta på olika sätt hänvisar till instruktionerna. Instruktionerna utgör därmed en central kontext i genomförandet av gruppövningen. De påverkar interaktionen både abstrakt, dvs. i val av topik, och konkret, dvs. i samtalsdeltagarnas fysiska orientering och verbala hänvisningar till instruktionerna (se 2.3.3 och Goodwin 2000a om semiotiska fält i interaktionen).

5.2.1 Frågor med hänvisning till instruktionerna

Genom frågor som hänvisar till instruktionerna orienterar sig studenterna mot att genomföra övningen och initiera en diskussion om sådana innehållsliga aspekter som nämns i instruktionerna. Då initieringen har en frågande eller uppmanande funktion strävar initieraren efter att få de andra att delta i diskussionen genom att välja topiken. Även om initieraren inte hittar på topiken själv är det hon som väljer den. Ofta har frågor som hänvisar till instruktionerna en likadan funktion som lärarens frågor i plenarundervisningssituationer där läraren är ute efter att få ett svar. Även tidigare forskning om frågornas roll i klassrummet vittnar om att eleverna ofta har en förhandsuppfattning om att frågorna fungerar som i ett förhör (t.ex. Leiwo 1990:117). Se exempel 12 som jag redan analyserat i 4.1:

EXEMPEL 12:

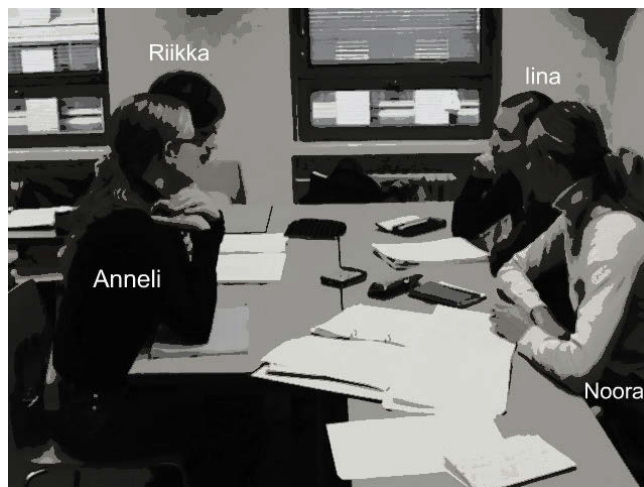


BILD 6: NOVSAM4_37: NÅ HUR E DE ME TEMA

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: ... Tema	Fabeln är ganska vanlig Var novellen lätt att läsa? Tema	C A A

Novsam4_37: nå hur e de me tema (4;11–), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mitt emot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mitt emot Iina.

- 01 **Anneli:** [men ganska ganska gamla jä:]
02 **Noora:** [men på samma gång så många främmande] jä: främmande ord å
03 gammalmodig
04 **Anneli:** a:
05 **Anneli:** de var kommo å: [all
06 **Iina:** [jä: de fanns imperfekt ((tittar på Anneli))
07 **Noora:** [kommo jä:
08 **Anneli:** å voro [å:
(I) 09 **Noora:** [jä ((sänker blicken mot sina papper))
10 **Iina:** [voro
11 **Anneli:** de va (p) men (p) de störde inte så hemst
12 **Iina:** jä:
II 13 **Anneli:** va annat [va de ((tittar på Iina))
IV -> 14 **Noora:** [nå hur e de me tema (p) bärande tanke ((tittar på Iina))
V 15 **Iina:** ja tycker ö: en tema kunde vara [ensamhet
16 **Anneli:** [ensamhet jä:
17 ((Anneli tittar på Iina, nickar på huvudet))
18 **Iina:** [fast han (p) hade en [kompis
19 **Anneli:** [och [kompis
20 **Iina:** men ändå=
21 **Anneli:** =bara en
22 **Iina:** jä

Initieringen av en obehandlad topik sker utan någon större procedural orientering. Där förekommer faserna II (initiering till procedural förhandling, rad 13), IV (initiering av en ny topik, rad 14) och V (respons på rad 15). Exemplet illustrerar hur initieraren orienterar sig mot instruktionerna (jfr Stokoe 2000; Mori 2002) efter att gruppen diskuterat språkliga aspekter.

Studenterna har samtalat om huruvida novellen var lätt att läsa. Denna topik nämns inte i analysmodellen. I början av samtalsutdraget diskuterar deltagarna olika språkliga drag i novellen. På rad 14 ställer Noora frågan ”nå hur e de me tema”. Initieringen sker rätt så plötsligt och riktar sig tillbaka till analysmodellen efter att studenterna talat om annat. Den pragmatiska partikeln *nå* förtjänar uppmärksamhet här. I Helsingforssvenska samtal kan *nå*

inleda en ny topik eller en ny aspekt i topiken (Lehti-Eklund 1992:179; jfr Raevaara 1989 om finskans *no*). *Nå* tycks vara en markör som binder ihop det nya och det tidigare sagda (ibid.). Saari (2009:173) som har undersökt finska skönlitterära dialoger i svensk översättning konstaterar att finskans partikel *no* därtill uppbar en framåtgående funktion, den visar en övergång till någon ny aspekt i samtalet men inte till en helt ny topik. I ljuset av detta kunde konstateras att Noora i utdraget ovan övergår till en ny topik men att topiken inte är helt främmande för samtalsdeltagarna. Samtalsämnet *tema* finns ju angivet i instruktionerna för övningen. Också Annelis yttrande ”va annat va de” på rad 13 tyder på att gruppen väntar på den nya topiken, den överraskar ingen.

Efter en liten paus på rad 14 kommer Noora med ett tillägg till turen (jfr Lindström 2008:54): ”bärande tanke”, varmed hon förklarar vad begreppet ”tema” betyder. Efter Nooras fråga kommer Iina (rad 15) med en svarskandidat som Anneli godkänner både språkligt (rad 16) och icke-språkligt (rad 17). Efter det (rad 18–) fortsätter Iina och Anneli med tematiken. Även om gruppen vid initieringen betonar rollfördelningen i att det är Noora eller Iina som förväntas initiera den nya topiken (se 2.3.2 om den traditionella IRU-modellen), förverkligar gruppen inte denna rollfördelning i den fortsatta behandlingen av topiken i det här exemplet: Det är Noora som initierar topiken men Iina (som också har en ledarroll) som svarar och Anneli, som kommer med en uppföljning.

Nooras positionering vid initieringen kräver en närmare analys. Tillägget till turen, dvs. yttrandet ”bärande tanke” (r. 14), utgör en intressant utvidgning i positioneringen eftersom Noora tydligt hänvisar till den skriftliga analysmodellen. Hon upprepar en definition av begreppet tema som studenterna lärt sig tidigare under kursen. Genom att citera instruktionerna åtar hon sig rollen som animatör och stöder sig på de skriftliga instruktionerna för att förtydliga det hon säger.

När samtalsdeltagarna använder sig av textkällor vid initieringen av topiker är det dock inte alltid nya topiker de väljer. Detta kan illustreras av exempel 15 där gruppen återvänder till en redan behandlad topik (C) *personer* genom en hänvisning till instruktionerna eller i det här fallet analysmodellen:

EXEMPEL 15:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: ... Personer	Man tyckte synd om Erik Språklig aktivitet Man tyckte synd om Erik Personer; Betsy	A C C

Novsam3_23: *men om dom här personerna (13;44-), C*

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mitt emot dem till höger om kameran.

- 01 **Aada:** [[ja de va
02 **Anni:** [[%de var inte för att £spionera£% just ((Ilona fnissar))
03 **Aada:** @stackars@ ((med medkännande röst))
04 **Anni:** ja:
05 ((4 sekunders paus: Anni och Ilona tittar på sina papper, Aada tittar mot Anni))
06 **Ilona:** ((fnissar)) de va
07 **Anni:** ja: å när nisse hade (p) gått hem (p) erik ((fnissar))
08 han gick hem också
09 **Ilona:** ja:
I 10 ((6 sekunders paus: Anni och Ilona tittar på sina papper, Aada tittar mot Anni,
11 vänder blicken till sina egna papper))
II,IV->12 **Ilona:** men om (p) hm: (p) dom här personerna**BI** (p) **B2**va tycker ni
13 om betsy utom £att hon var elak£
V 14 **Aada:** nå hon (p) brydde (p) bara om sej själv å ((tittar på Ilona))
15 **Anni:** mm: ((tittar på sina papper))
16 **Aada:** va hemst likgiltig mot
17 **Ilona:** ((fnissar))
18 **Aada:** #me erik#
19 ((5 sekunders paus: Anni tittar på sina papper, Ilona lyfter blicken tillbaka
20 till sina papper, Aada tittar först på Ilona, vänder blicken
21 tillbaka till sina papper))
22 **Aada:** å utnyttjade hon[om
23 **Ilona:** [ja:

BI= Ilona tittar på sina papper

B2= Ilona lyfter blicken mot Anni och Aada

Exempel 14 börjar med att studenterna samtalar om novellens huvudperson Erik och berättar tillsammans om novellens händelser. Efter sekvensen tystnar de för en stund (r. 10–11). Anni och Ilona börjar läsa i sina papper och kort därefter sänker också Aada blicken mot sina papper. Samtalsdeltagarna återtar således i bruk ett nytt semiotiskt fält, nämligen texten. Medan Ilona läser introducerar hon den nya topiken *personer*, och speciellt Betsy som person (r. 12–13). Hennes initiering är faktiskt en återgång till topiken *personer* som diskuterats redan flera gånger tidigare under samtalet. Övergången kännetecknas av att samtalsdeltagarna vänder sig till sina papper efter föregående topik (fas I) och tar en 6 sekunders paus medan de tittar på sina papper. Initieraren anger också tydligt vilken topik hon vill introducera: ”men om (p) hm: (p) dom här personerna”. Hennes yttrande (r. 12) har procedurala drag (fas II) eftersom hon med yttrandet orienterar sig mot analysmodellen och det övergripande temat *personer*. Ilona inleder dock inte någon förhandling om topiken. Därefter ställer hon en fråga som uppmanar de andra till att ta ställning till novellpersonen Betsy: ”va tycker ni om betsy utom att hon var elak” och lyfter blicken mitt i repliken (jfr Goodwin & Goodwin 1986). Ordet *men* i början av Ilonas initiering på rad 12 antyder att hon på något sätt motsätter sig det

som gruppen tidigare orienterat sig mot – hon vill återgå tillbaka till novellens personer. Med *men* som anger ändring av perspektiv, initierar Ilona en återgång till en redan behandlad topik (C).

Exempel 15 är inte något entydigt exempel på topiknomineringar som direkt hänvisar till instruktionerna. Initieraren hänvisar dock direkt till ett angivet tema i analysmodellen, nämligen *personer*, men hon väljer topiken och preciserar den genom att berätta vilken person hon vill att gruppen ska tala om och vad gruppen inte längre behöver konstatera om denna person: ”va tycker ni om betsy utom att hon var elak” (r. 12–13). Den här initieringen kunde också kategoriseras som en initiering som inte direkt hänvisar till instruktioner eftersom initieraren kommer med en egen synvinkel och tydligt visar vad hon tagit i beaktande av det tidigare sagda och vad hon förväntar sig av samtalet.

5.2.2 Nominering av följande topik genom konstaterande

I exemplen 12 och 15 har vi sett hur initieringen genom frågor kan hänvisa till instruktionerna för övningen. Initieraren kan också nominera topiken genom att uttala den som en rubrik. Som rubriker klassificeras här enkla nominalfraser utan bestämmningar. I det följande diskuteras ett exempel på sådan initiering:

EXEMPEL 16:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: Fabel Tema Motiv Personer	Tema eller motiv? Fabel procedural aktivitet Personer	C A A

Novsam3_6: *personerna va va hette hon betsy* (2;54–), A

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mitt emot dem till höger om kameran.

- 01 **Aada:** att han får chansen att @gå på dansen@ ((skrattar mot Anni))
02 ((Ilona skrattar med Aada, 6 sekunders paus: Aada tittar på Ilona,
I 03 vänder sig till sina papper igen))
04 **Ilona:** men=
IV-> 05 **Aada:** =**BI**personerna va [va**B2** hette hon betsy
V 06 **Ilona:** [jo: personerna
07 **Aada:** den där flickan ((börjar bläddra i sina papper))

BI= Aada tittar på sina papper

B2= Aada tittar på Ilona

Samtalsdeltagarna har diskuterat novellens fabel och efter det uppstår en tystnad (r. 2–3) medan Aada vänder sig till sina papper. På rad 5 initierar hon en ny topik genom att uttala temat *personer(na)* ur analysmodellen. Jag tolkar det direkta citatet ("personerna") som ett sätt att nominera topiken. Här är det fråga om samma fenomen som Turkia (2007) stött på, nämligen att talaren presenterar en ny topik genom att ange en rubrik som nämns i instruktionerna (a.a.:225). Aada åtar sig således positionen som animatör då hon citerar direkt ur analysmodellen men hon ändrar sin positionering då hon ställer en innehållslig fråga till de andra ("va va hette hon betsy"). Med hjälp av frågan preciserar hon att topiken handlar om Betsy som person. Aada införlivar instruktionerna i konstaterandet på rad 5 så att hon tar sig en klassisk "lärarröst" som ställer frågor till eleverna i klassrummet och ansvarar för topikövergångarna i samtalet.

Jag ska ännu analysera de icke-språkliga handlingarna i övergången i syfte att diskutera på vilket sätt initieraren förhåller sig till de övriga deltagarnas respons. På raderna 2–3 uppstår en möjlig turbytesplats eller rent av en möjlig plats för övergång (fas I); två av samtalsdeltagarna skrattar, Aada vänder blicken först mot Ilona⁴³ och sedan mot sina papper. Ilona tar turen på rad 4 men hinner bara påbörja sin replik ("men")⁴⁴ när yttrandet avbryts. På rad 5 kommer nämligen Aada samtidigt med en direkt nominering av topiken genom att konstatera "personerna". Ilona ger respons på Aadas initiering på rad 6 ("jo: personerna"). Responsen överlappar Aadas precisering av topiken ("va hette hon betsy"). Aada väntar inte på någon respons på eller ett godkännande av sin initiering utan hon fortsätter sin replik. Även Turkia (2007:226) har kommit fram till att det inte behövs något godkännande av sådana här rubrikartade initieringar.

⁴³ Goodwin & Goodwin 1986 diskuterar hur blicken kan relatera till turbytet så att talaren utser följande talare med sin blick (jfr 2.3.3).

⁴⁴ Ilona kan ha tolkat Aadas blick till henne på rad 2 så att hon kan ta talturen (jfr Goodwin & Goodwin 1986).

Initieraren ger alltså inte de andra utrymme att ge respons efter initieringen. Aada lyfter inte blicken mot de övriga samtalsdeltagarna medan hon nominerar topiken ("personerna") på rad 5. Först medan hon ställer frågan "va va hette hon betsy" lyfter hon blicken mot Ilona. I exemplen 12 och 15 där initieringen sker genom frågor är initierarna tydligt ute efter de andras respons på sina initieringar men i exempel 16 fortsätter Aada själv sitt resonering om novellens person Betsy. Vid övergången fokuserar initieraren således på att topiken byts, men uppmuntrar inte de andra till en förhandling om någon topik. Utdraget är ett exempel på en situation då deltagarna inte nått gemensam förståelse av övergången.

Följande exempel som också är ur Novsam3 innehåller två övergångar som i hög grad liknar föregående exempel (16):

EXEMPEL 17:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen:	Tiden	A
...	Hur gamla var personerna?	C
Tid	Tiden	C
Miljö	Miljö	A
Språk	Språk	A

Novsam3_16–17: miljö -> å sen språk (7;34–), A / A

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mitt emot dem till höger om kameran.

- 01 **Aada:** ska vi säga femtitalet ((Ilona tittar på Aada)
I 02 **Ilona:** #jå:# (p) kanske ((sänker blicken till sina papper))
IV-> 03 **Ilona:** [m i l j ö
IV/V 04 **Aada:** **BI** [>sen miljö<[de var **B2**vintern
V 05 **Ilona:** jo:
06 ((3 sekunders paus: Aada och Ilona skriver, Anni läser på sina papper))
07 **Aada:** å de snöade
08 **Ilona:** mm:
09 **Aada:** de var kallt? (p) £förstå£
10 **Ilona:** jo:
11 **Anni:** jo:

- 12 (2,0)
- I** 13 **Ilona:** m. m+[m:
- IV/V->14 Aada:** **B3** [å sen språk (p) **B4**de e lite gammaldags
 märkte ni att di här ((börjar bläddra i sina papper))
 15 **Aada:** mm:
 16 **Anni:** sprongo å ((Anni tittar på Aadas papper))
 17 **Aada:** jå: ja hej ja [märkte de samma sak ((vänder blicken till sina papper))
 18 **Anni:** [£mm:£ ((tittar på Aada)
 19 **Ilona:** 20 (p) ((flickorna vänder sig till sina papper, Aada och Ilona skriver))
- B1**= Aada tittar på sina papper
B2= Aada tittar på Ilona
B3= Aada tittar på sina papper
B4= Aada tittar på Ilona

Samtalsdeltagarna övergår två gånger till en ny topik genom att inleda topiken med en direkt nominering genom en hänvisning till instruktionerna (utdraget har delvis analyserats redan i avsnitt 3.3.1, ex. 4). I början av utdraget håller sekvensen kring topiken tid på att ebba ut. Ilona sänker blicken mot sina papper på rad 2 och härmed ges utrymme för en möjlig övergång (fas I). Utan att lyfta blicken initierar Ilona på rad 3 en ny topik genom att citera nästa tema, miljö, ur analysmodellen. Ilona positionerar sig som animatör då hon citerar direkt ur instruktionerna. Detta kan tolkas som en uppmaning till de andra. Aada som initierat miljö samtidigt med Ilona (rad 4) fortsätter med topiken: ” de var vintern”. Senare i utdraget sker en annan övergång. På rad 12 uppstår en paus som följs av Ilonas hummande som kunde tolkas som ett tecken på att det finns utrymme för en ny initiering. På rad 14 initierar Aada topiken språk genom att yttra ”å sen språk” där hon antagligen hänvisar till analysmodellen (temat språk) medan hon tittar på sina papper och positionerar sig som animatör. ”å sen” är en direkt motsvarighet till finskans ”sitte” som används i klassrumssamtal då talaren syftar till något som ännu inte behandlats (Turkia 2007:221). Aadas yttrande fungerar som en direkt topiknominering, hon vill gå vidare och visar för de övriga samtalsdeltagarna vilken topik gruppen nu borde behandla. Efter en kort paus fortsätter hon med topiken som om hon svarade på en fråga om språket i novellen. Hon ger således inte någon annan av deltagarna utrymme utan tar ordet själv. Hon ändrar också sin positionering, från animatör till huvudman då hon tar ställning till hurdan språket i novellen är. Som animatör har Aada åtagit sig eller härmar en lärarröst och som huvudman återgår hon till elevrollen.

Initieringarna av de ovanstående exemplen (16 och 17) fungerar som uppmaningar men samtidigt utgörs de av citat ur analysmodellen som deltagarna använder sig av när de vill övergå till en ny topik. Initieringarna har således också en stark instruktionshänvisande funktion. De leder samtalet i en viss riktning men uppmanar egentligen inte deltagarna till tydligt självständiga inlägg i samtalet. I båda utdragen är det svårt att hitta någon IRU-modell

vid initieringen: det är initieraren själv som börjar med respons och väntar inte speciellt på någon annans respons.

5.2.3 Uppmaningar till ställningstaganden om texten

I stället för instruktioner kan initieraren stödja sig på textkällor i synnerhet om detaljerade skriftliga instruktioner saknas. Följande exempel representerar en initiering där talaren hänvisar direkt till den lästa textkällan. Utdraget är ur Artikelsamtal som saknar detaljerade skriftliga instruktioner. Samtalsdeltagarna har framför sig en text som de läst och som de tillsammans ska diskutera. Många av topikerna initieras med en direkt hänvisning till något ställe i texten. Jag tolkar texthänvisningen på samma sätt som den direkta hänvisningen till instruktionerna ur den synvinkeln att initieraren inte agerar självständigt utan stödjer sig på texten.

I synnerhet i sådana övningar som inte utmärks av tydligt detaljerade instruktioner initieras nya topiker oftare med frågor som inbjuder till ställningstaganden än i övningar där instruktionerna är detaljerade och entydiga:

EXEMPEL 18:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Läs texten hemma och diskutera den i gruppen	Sid som aldrig tackade Inte rakt på saken Män är känsliga om man inte tvingar dem att prata Läkaren och patienten	A A B A

Artikelsam_91: läkaren patienten (18;50–), A

Deltagarna: 7 deltagare. Aada sitter mitt emot kameran. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona bredvid varandra. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina.

- 01 **Noora:** men de+e också ofta (p) att om (p) om till exempel
 02 om att kvinnan bestämmer att nu nu nu ska vi
 03 [sitta på soffan å nu ska vi diskutera
 04 **andra:** [((skratt))
 05 **Noora:** om och om vårt förhållande och [OM VÅRA KÄNSLOR
 06 **Anneli:** [våra känslor

- 07 **Noora:** de går
 08 **Iina:** jä de+e sant
 09 **Noora:** inte alls på de sättet du borde till exempel
 10 gå att pe- sp- pela spela tennis eller göra nånting
 11 [eller utföra [några hobbyer
 12 **Ilona:** [mm mm
 13 **Aada:** [vara mera indirekt
 14 **Anneli:** jä jä
 15 **Noora:** mera indirekt jä
 16 **Anneli:** jä just de av en slump @va tycker du du just de här@
 17 å här kanske
 IV-> 18 **Aada:** **BI**nå va tyckte ni om den här läkaren (p) **B2**patienten
 V 19 **Ilona:** hmm:
 20 **Iina:** ja tycker han var ganska oartig
 21 **Anni:** jä:
 22 **Ilona:** mm
 23 **Aada:** han va liksom så sakli att
 24 [ha- kunde han inte diskutera de här me
 25 **Anneli:** [ähm
 26 **Aada:** livet ((fnissar))
 27 ((Aada och Anni skrattar))

BI= Aada tittar på sina papper

B2= Aada tittar på Noora och sedan på Anneli

I början av utdraget diskuterar samtalsdeltagarna kvinnors och mäns sätt att behandla känslor på ett direkt eller indirekt sätt. På rad 1 inleder Noora ett resonemang kring olikheter mellan kvinnor och män och samtalet berör detta ämne ända fram till rad 17. På rad 18 tar Aada upp en ny topik i och med att hon ställer de andra samtalsdeltagarna en fråga om vad de anser om berättelsen om läkaren och patienten i den text de läst. Frågan hänvisar direkt till ett visst ställe i texten och initieraren ber de andra samtalsdeltagarna om ett ställningstagande. Aada inleder sin fråga på rad 18 med den pragmatiska partikeln *nå* som används i många initierande handlingar (se ex 12 i 5.2.1; ex. 7 i 3.3.2). Diskurspartikeln *nå* kan i det här sammanhanget också markera att talaren återvänder till genomförandet av övningen efter att samtalet kommit in på ett sidospår (Turkia 2007:237). I det här utdraget kan partikeln *nå* ha båda funktionerna. Aada presenterar en ny topik som hon lyfter upp ur texten. Eventuellt reagerar Aada också på Annelis replik på raderna 16–17. Aadas *nå* kan således fungera som en övergång tillbaka till agendan då hon visar att den föregående topiken åtminstone för hennes del är slutbehandlad.

Aadas initiering får inte någon omedelbar tydlig respons. Först hummar Ilona på rad 19. Detta kunde tolkas så att hon inte riktigt vågar säga vad hon anser. På rad 20 kommer Iina med en åsikt om läkaren (hon positionerar sig som huvudman) och Anni håller med på rad 21. Därefter fortsätter samtalsdeltagarna med resonemanget kring läkaren och patienten.

I exempel 18 är det initieraren som uppmanar de andra till ställningstaganden. Hon är således ute efter de andras åsikter, egna röster. Svaren på sådana här typer av initieringar kräver en positionering som huvudman. Aadas initierande fråga på rad 18 anknyter samtalet till texten som deltagarna läst. På grund av att instruktionerna för övningen inte är detaljerade fungerar frågan som ett initiativ som uppmanar de andra att ta ställning till texten. I övningar med frågor eller samtalsämnen vilka är angivna i instruktionerna använder sig samtalsdeltagarna av dem vid initiering av topiker. Då räcker det med att initieraren positionerar sig som animatör och citerar ur instruktionerna (se 5.2.1 och 5.2.2). Exempel 18 antyder däremot att ett självständigare topikval ur en textkälla förorsakar också en självständigare respons.

5.3 Frågor, uppmaningar och konstateranden utan hänvisning till instruktioner eller textkällor

Som vi har sett i tabell 10 (4.4) initieras största delen (65 %) av topikerna genom en hänvisning till eller en tydlig orientering mot instruktionerna eller andra textkällor. 64 % av frågorna, uppmaningarna och konstaterandena är instruktions- eller textbaserade. Övriga frågor, uppmaningar och konstateranden utgör en tydlig minoritet (36 % av frågorna, 22 % av hela materialat). I sådana initierande frågor och uppmaningar som inte direkt kan härledas till instruktionerna eller textkällorna för talaren fram sina egna tankar och visar att hon kan styra samtalet. Uppmaningar och frågor som inte hänvisar till instruktioner eller texter är ofta abrupta och uppmanar deltagarna till ställningstaganden.

I det följande diskuteras några exempel på frågor, uppmaningar och konstateranden som inte hänvisar till instruktionerna. I exempel 9 analyseras en abrupt övergång vid en återgång till en topik som behandlats redan tidigare, i samband med innehållsliga återgångar. (se 3.3.3):

EXEMPEL 9:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: Personer Tid Miljö	Stil One step dance Tid	C A C

Novsam3_31: *kan de vara femtitalet (24;00–), C*

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mitt emot dem till höger om kameran.

- 01 **Anni:** nå men (p) [va de så att erik (p) ö: (p) kunde (p) bara vals
02 **Aada:** [med @one step@
03 **Ilona:** vals
04 **Anni:** å
IV -> 05 **Aada:** kan**BI** de vara femtitalet om han dansade vals
06 ((Läraren kommer och tittar på Ilonas papper, flickorna vänder sig till henne))
07 **Läraren:** hur långt har ni kommit (p) har ni hitta allt ren
08 **Ilona:** mm: (p) £nästan£
09 **Läraren:** nästan allt
10 **Ilona:** £jo::£
11 **Läraren:** okej
12 ((Läraren avlägsnar sig))
13 **Aada:** kanske e de tidigare förtitalet eller ((tittar på Ilona))
14 ((Aada och Ilona tittar på varandra))
15 **Aada:** brukade man dansa valser på femtitalet
16 **Anni:** nå man brukar dansa vals i dag ((skrattar)) int vet ja

BI= Aada vänder sig mot de andra, Ilona

Samtalsdeltagarna diskuterar vad *one step dance* betyder samt olika danser som nämns i novellen. På rad 5 initierar Aada en plötslig övergång till en topik som behandlats tidigare under samtalet, nämligen *tiden* för novellens händelser. Topiken har inte behandlats tidigare mer ingående eftersom deltagarna inte kunnat avgöra vilket årtionde novellen beskriver. De har t.ex. föreslagit att händelserna utspelar sig på 1950-talet. Medan studenterna diskuterar olika danser, kommer Aada på tanken att det ändå inte är fråga om 1950-talet eftersom personerna i novellen dansar vals och återgår därför till den tidigare topiken (r. 5, fas IV). Eftersom läraren avbryter det pågående samtalet kommer de andra inte med någon respons förrän Aada på raderna 13 och 15 ställer fortsättningsfrågor. På rad 16 kommer Anni med en verbal respons på Aadas sista fråga (rad 15). Först då får Aada respons på sin initiering (fas V).

Aadas initiering avbryter en pågående topikbehandling och vi ser att samtalsdeltagarna faktiskt övergår till den plötsligt föreslagna topiken. Med frågan på rad 5 uttrycker Aada att hon ändrat sin orientering mot den redan en gång behandlade topiken *tid*. Aada har också vänt blicken mot de övriga deltagarna, inte mot texten. Genom att uttrycka sin misstanke mot det tidigare konstaterade om novellens tid positionerar hon sig som huvudman till det hon säger. Aadas initiering påbörjar här ett slags resonemang (Palmer 2008:16). Talaren resonerar när han/hon använder språket till tänkande och när han/hon genom sitt inlägg tar till sig ny kunskap (a.a.:16). Återgången till topiken *tid* uppkommer således utifrån Aadas initiativ. Frågan inverkar på samtalsdeltagarnas orientering eftersom varken Anni eller Ilona fortsätter

med föregående topik utan låter Aada fortsätta med sitt resonemang på rad 13 ("kanske e de tidigare förtälet eller") och ställa en fortsättningsfråga på rad 15 ("brukade man dansa valser på femtitalet").

I samband med analysen av exempel 9 har vi sett att frågor och uppmaningar som inte direkt relaterar till instruktionerna/texterna kan vara tämligen abrupta (utan faserna I–III). Också följande exempel visar en likartad situation. Där initierar en samtalsdeltagare en ny topik genom att ställa en preciseringsfråga om något som tidigare diskuterats:

EXEMPEL 19:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Läs texten hemma och diskutera den i gruppen	Direkt och hövlig Män förväntar sig att chefen är direkt Betyder indirekthet att man är manipulativ?	C B B

Artikelsam_100: *men kan man vara manipulativ* (28;33–), B

Deltagarna: 7 deltagare. Aada sitter mitt emot kameran. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona bredvid varandra. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina.

- 01 **Anneli:** mm (p) de+e just om man vill [nånting å sen kommer
02 **Ilona:** [å när man själv vet att
03 nu e ja man[ipulativ
04 **Anneli:** [manipulativ ja:
IV-> 05 **Nea:** **B1**men kan man kan man vara manipulativ **B2**utan att veta om de
V 06 **Ilona:** ja:
07 **Anneli:** ja: just de just i den här sti- just i den här situation
08 **Ilona:** men de+e värre [om man vet de själv
09 **Anneli:** [mm

B1= Nea tittar på Aada eller på bordet

B2= Nea tittar på Ilona

Samtalarna håller på att resonera kring manipulativt beteende. På rad 5 kommer Nea med en fråga om huruvida man kan vara manipulativ omedvetet. Initieringen av ett nytt perspektiv kommer oväntat utan något tydligt utrymme för en övergång. Manipulativt beteende är en topik som har sitt ursprung i texten men Neas uppföljningsfråga på rad 5 kan antas uppstå i samtalsprocessen, inte som någon direkt hänvisning till något ställe i texten. Nea inleder sin replik med "men" som uttrycker en möjlig motsatt åsikt – Ilona har på raderna 2–3 talat om en situation där människan vet när hon betar sig manipulativt men på rad 5 frågar Nea de andra om man kan bete sig manipulativt utan att själv vara medveten om det (se också ex. 20 i 6.2 om användningen av konjunktionen "men").

Genom att introducera ett nytt perspektiv på den föregående topiken initierar Nea en B-topik. Övergången omfattar Neas initiering på rad 5 (fas IV) och Ilonas respons på rad 6 (fas V). Initierarens fråga är samtidigt också en respons på temat om att vara manipulativ. Frågan som Nea själv har kommit på relaterar starkt till det gruppen nyss talat om och är inte angiven i instruktionerna eller i texten. Detta syns också i Neas blick, hon orienterar sig inte mot texten utan håller huvudet högt och tittar på de andra deltagarna (eller eventuellt på bordet i början av sin replik på rad 5).

5.4 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag analyserat topikinitieringar närmare genom frågor, uppmaningar och konstateranden. Analysen har gjorts med hjälp av samtalsanalys och delvis också positioneringsteori. Positioneringsteorin har visat sig vara nyttig för analysen av hur deltagarna ställer sig till instruktioner eller textkällor vid övergången.

Användningen av blickar i de analyserade exemplen följer en viss tendens: De initierande frågor, uppmaningar och konstateranden som direkt hänvisar till instruktionerna behöver inte uttryckas med en blick mot de övriga samtalsdeltagarna. Ofta riktar talaren blicken mot de övriga först mot slutet av sin replik. Däremot tittar initieraren på de andra samtalsdeltagarna när hon ställer en fråga eller konstaterar något som inte relaterar till instruktionerna utan till något som sagts tidigare i samtalet.

Frågor och uppmaningar kan ha flera funktioner i de undersökta samtalen, ofta instruktions- eller textrelaterade. De kan uttryckas ur olika positioneringar. Talaren kan styra den samtalande gruppens verksamhet genom att introducera eller föreslå följande topik, ofta ur en animatörpositionering och genom att hänvisa till instruktioner eller textkällor (5.2.1 och 5.2.2). Men genom frågor kan talaren också uttrycka sin egen inställning eller uppmana de andra att ta ställning till något (5.2.3 och 5.3). Uppmaningar till ställningstaganden kan samtidigt vara initieringar till helt nya innehållsliga aspekter men de kan också fungera som fortsättningsfrågor om något som behandlats tidigare i samtalet. De erbjuder eller rent av förutsätter huvudmannapositionering av den som kommer med en respons.

6 Topikinitiering genom ställningstaganden⁴⁵

6.1 Om ställningstaganden

Att ta ställning till något eller att evaluera något har ofta uppfattats som ett responsivt inlägg eller som en uppföljning i den traditionella IRU-modellen av klassrumsinteraktion (se avsnitt 2.3.2). Analysen av övningarna i den här undersökningen har emellertid visat att ställningstagandena utgör en betydelsefull kategori också inom topikinitieringar. Sammanlagt 47 topikinitieringar av 116 sker genom ställningstaganden (41 % av alla initieringar).

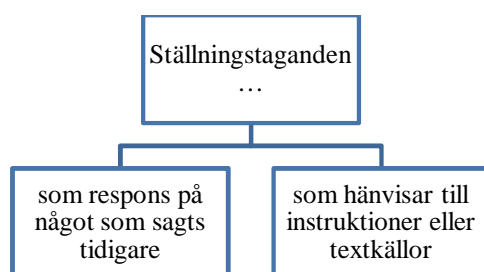
Med ställningstaganden avser jag sådana turer där talaren uttrycker sin åsikt om eller sin inställning till något eller någon i samtalet (Forsskåhl 2004). Sörlin (2008:88) definierar begreppet åsikt som ”en övergripande beteckning för yttranden genom vilka talaren direkt eller indirekt beskriver och/eller värderar företeelser (tillstånd eller tilldragelser) i en för deltagarna faktisk eller tänkt verklighet”. Wirdenäs (2002:101) talar om värderingar och kallar dem i enlighet med Schiffirin (1990:248) för ”åsikter som inte har ett sannings- eller sannolikhetsvärde utan som är uttryck för deltagarnas subjektiva upplevelser”. Min definition av ställningstaganden överensstämmer med såväl Wirdenäs (2002) som Sörlins (2008) definitioner. Enligt Sörlins definition kan ställningstaganden inbegripa också indirekt värdering av företeelser. Ställningstaganden behöver således inte uttryckas direkt utan en replik kan också utifrån kontextuella faktorer tolkas som ställningstagande.

Ställningstaganden har undersökts inom samtalsanalytisk forskning bland annat genom analys av hur närhetspar konstrueras och vad ett ställningstagande förorsakar i interaktionen (se t.ex. Pomerantz 1984; Goodwin & Goodwin 1992 om *assessments*; Tainio 1996 om *kannanotot*, sv. ställningstaganden). I den här undersökningen analyserar jag dock inte ställningstaganden som delar av ett närhetspar utan koncentrerar mig på vad talaren syftar på då hon initierar en topik med ett ställningstagande. Min analys av ställningstagandena står således nära Karlssons (2006:47) *positionering*, med vilken hon avser förhållandet mellan talaren och det han eller hon säger och/eller en annan samtalsdeltagare. Karlsson (a.a.) har undersökt vilka slags uttryck som används och var de befinner sig i verbfrasen samt var ställningstagandet kan förekomma i den interaktionella sekvensen. Hur jag använder begreppet positionering har presenterats och diskuterats i avsnitt 2.3.1 och 5.1.

⁴⁵ Texten i det här kapitlet baserar sig delvis på Bister (2010).

Ställningstagandena i de undersökta muntliga övningarna kan indelas i två kategorier. Den ena består av evalueringar och ställningstaganden som riktar sig till det som skett, sagts eller behandlats tidigare i samtalet. Dessa fungerar således som respons (Linell & Gustavsson 1987:15) på någonting som sagts tidigare även om de samtidigt inleder en topik. Den andra kategorin utgörs av ställningstaganden som riktar sig till den text som lästs eller någon aspekt i texten inklusive instruktionerna. Då introduceras någon helt ny aspekt (en ny topik, A). Ställningstagandena av den här arten fungerar som initiativ i samtalet (ibid.), de fungerar alltså inte som direkt respons på någon tidigare replik.

Nedan illustreras indelningen av ställningsstagandena i figurform.



FIGUR 7: TOPIK INITIERAS MED ETT STÄLLNINGSTAGANDE

I det följande analyserar jag sådana övergångar där initieringen till en topik sker genom ställningstaganden. Analysen av interaktionen inbegriper också förhållandet mellan ställningstaganden och eventuellt skriftligt material. Analysen inleds med ställningstaganden som respons, därefter analyseras ställningstaganden som initiativ. Ordningsföljden beror på att jag först analyserar sådana initieringar där ställningstagandet relaterar till det dittills förda samtalet, till något som sagts tidigare. I samband med analyserna av den verbala interaktionen görs en noggrann visuell analys.

6.2 Ställningstaganden som respons på något som sagts tidigare

I ställningstaganden som i samtalet fungerar som respons och som riktar sig mot något som skett eller sagts tidigare i samtalet positionerar initieraren sig som huvudman.

I exempel 20 ur Artikelsamtal diskuterar deltagarna ett utdrag ur Deborah Tannens text. Instruktionerna för övningen är enkla – samtalarna får själva bestämma vad de talar om. Studenterna har senast talat om oartiga kvinnliga chefer och om kvinnor som är mera inriktade på information än på personförhållanden i arbetslivet. I exemplet kommer Anni med en förklaring till varför kvinnliga chefer lättare uppfattas som oartiga än manliga chefer:

EXEMPEL 20:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikategori
Läs texten hemma och diskutera den i gruppen	Försöker kvinnliga chefer vara både vänner med och chefer för sina anställda? Varför behöver manliga chefer inte vara vänner med sina medarbetare? Kvinnliga chefer uppfattas lättare som aggressiva och oartiga än manliga chefer	B B B

Artikelsam_96: *men ja tycker igen* (24;45–), B

Deltagarna: 7 deltagare. Aada sitter mitt emot kameran. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona bredvid varandra. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina.

- 01 **Aada:** en kvinna å en man att kvinnan var mera mer inriktad
02 på information än mannen
03 **Ilona:** just
I 04 (4,0)
IV -> 05 **Anni:** **B1**mm: men ja tycker att ((skrattar)) **B2**ei- igen£ **B3**att de de
06 kanske (p) att man **B4**lättare**B5** tänker att kvinnor e aggressiva
07 eller **B6**ö: just (p) oartiga **B7**än män
V 08 **Aada:** mm
09 **Ilona:** om dom ger direkta
10 **Anni:** ja: ja ((tittar på Ilona))
11 **Ilona:** befallningar [()
12 **Aada:** [om dom just visar att ja e tuff fast ja e kvinna

B1= Anni tittar på sina papper

B2= Annis blick och fysiska orientering syns inte, Nea tittar på Anni och ler

B3= Anni tittar på papper

B4= Anni tittar på Nea

B5= Anni tittar på Noora och de andra

B6= Anni tittar på sina papper

B7= Anni tittar på Ilona

Anni påpekar att det också kan vara fråga om människors förväntningar och inställningar som gör att kvinnliga chefer lättare uppfattas som aggressiva och oartiga än manliga chefer. Genom att initiera ett nytt perspektiv i samtalet tar sig Anni rollen som huvudman då hon kommer med en egen åsikt. Hon börjar sin replik på rad 5 en aning tveksamt med ”mm: men”. Konjunktionen ”men” anger en motsättning mellan det tidigare och det senare sagda (se

exempel 15 i avsnitt 5.2.1 och exempel 19 i avsnitt 5.3; se också SAG, del 4:879). Efter att Anni sagt ”ja tycker att” som tydligt anger att hon tänker uttrycka en åsikt (jfr Karlsson 2006) skrattar hon kort, vilket kan vara ett tecken på att hon känner sig osäker. Ordet ”igen” i Annis (rad 5) yttrande torde ange motsats⁴⁶, det är i så fall en direkt översättning av finskans ”taas”. Med ordet ”igen” kan Anni dock också hänvisa till något som hon sagt tidigare under samtalet. Vid initieringen riktar Anni blicken neråt och tittar på sina papper och lyfter blicken mot de andra samtalsdeltagarna först före ordet ”lättare” på rad 6. Det måste dock påpekas att på rad 5 då Anni skrattar och talar med skrattande röst syns hennes ansikte tyvärr inte så vi kan inte veta vart hon tittar. Nea tittar på henne och ler.

Anni får ha ordet ganska länge och förklara sin åsikt. Delvis kan detta förklaras genom en analys av hennes blick: hon tittar på sina papper i början av sin replik och efter att ha tittat på de andra på rad 6 sänker hon igen blicken mot sina papper på rad 7, dock så att hon lyfter blicken mot Ilona i slutet (”än män”) vilket kan tolkas som att hon utser en ny talare. På rad 8 kommer Aada med en kort uppbackning och på raderna 9 och 11 fortsätter Ilona Annis resonemang genom att tillägga ”om dom ger direkta befallningar”. Anni backar upp Ilonas replik på rad 10 och på rad 12 kommer också Aada in för att delta i argumenteringen. På det här viset visar samtalsdeltagarna att de delar gemensam förståelse även om Anni ursprungligen introducerat en åsikt som åtminstone delvis står i kontrast till det som gruppen talat om tidigare.

Också i följande exempel positionerar sig initieraren som huvudman:

EXEMPEL 21:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: Fabel Tema Motiv	allmän diskussion i början Fabel Erik var en vanlig pojke	A A

⁴⁶ Finskans *taas* kan i svenskan få bland annat betydelserna ’igen’ eller ’däremot’, ’i sin tur’.

Novsam4_34: ja tycker att erik var mycke vanlig pojke (2;27-), A

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mittemot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mittemot Iina.

- 01 **Riikka:** [jå?
02 **Iina:** [når når betsy ser (p) honom ö: (p) börjar di
03 prata å vara ihop å erik (p) e ensam (p) igen
04 **Riikka:** £ok[ej£
05 **Iina:** [£jå£
I 06 ((2 sekunders paus: Anneli tittar på Iina, Riikka sänker blicken neråt))
IV -> 07 **Noora:** mm: **BI**ja tycker att erik var mycke vanlig
08 [pojke å ville (p) vanlig
V 09 **Anneli:** [mm: ((nickar på huvudet))
10 **Noora:** [men vill höra till
11 **Anneli:** [mm:
12 **Noora:** bättre [kr- krets eller nå
13 **Anneli:** [plats eller nån

BI= Noora tittar på Iina och sedan på Riikka och Anneli

Noora initierar en ny topik genom att evaluera novellens huvudperson Erik. Evalueringen kommer efter att gruppen behandlat novellens fabel som naturligtvis relaterar mycket till huvudpersonen Erik. Evalueringen kan således tolkas som någon slags uppföljning av det som det talats om tidigare.

Strax före utdraget har deltagarna gått igenom novellens fabel som mestadels handlar om vad som sker med novellens huvudperson Erik. Genom att uttrycka sin åsikt om honom på raderna 7–8 introducerar Noora en ny innehållslig aspekt. I början av sin replik lyfter hon blicken mot de övriga samtalsdeltagarna och positionerar sig som huvudman. På raderna 9 och 11 kommer Anneli med en uppbackning och på rad 13 försöker hon fylla i det som Noora säger. Också i det tidigare exemplet 20 kan vi se samma drag: där deltar Aada och Ilona i att bygga ut det resonemang som Anni inleder i början av utdraget. Exempelen 20 och 21 visar hur samtalsdeltagarna orienterar sig mot att upprätthålla gemensam förståelse under den muntliga övningen. Även om initieraren någon enstaka gång kommer med en egen och eventuellt avvikande åsikt från det som sagts tidigare i samtalet, förorsakar den inte någon öppen tvist eller oenighet i samtalet.

Exempelen 20 och 21 representerar ställningstaganden som respons på något som sagts tidigare. Utdragen vittnar om hur alla bidragen är såväl kontextberoende som kontextförnyande (Heritage 1989:241). Annis och Nooras initieringar ser jag som kontextförnyande såtillvida att talarna introducerar en ny topik eller ett nytt perspektiv. Initi-eringarna är dock kontextberoende i det avseendet att båda ställningstagandena står i relation

till det tidigare sagda i samtalen. De initierade topikerna har således uppstått på basis av den tidigare samtalsprocessen.

Exemplen 20 och 21 skiljer sig från varandra i fråga om talarens blick vid initieringen. I exempel 20 tittar talaren (Anni) först på texten och lyfter blicken i mitten av sin replik. I exempel 21 däremot tittar talaren (Noora) på de andra redan i början av repliken. Att Anni i exempel 20 lyfter sin blick mot de andra först mot slutet av repliken kunde i enlighet med Goodwin & Goodwin (1986) tolkas så att hon är redo att inom kort ge talturen till någon annan. I det aktuella utdraget känns den här förklaringen ändå inte naturlig eftersom Anni efter att hon lyft blicken uttrycker en viktig del av sitt budskap ("tänker att kvinnor e aggressiva eller ö: just (p) oartiga än män"). Det måste finnas också någon annan förklaring till varför hon mitt i sin replik lyfter blicken från texten.

Hurdana funktioner har talarens blickriktning och samtalsdeltagarnas ögonkontakt överhuvudtaget i interaktionen då samtalsdeltagarna kommer med ställningstaganden? I det följande analyserar jag blickens funktioner i positioneringsbyten vid en topikinitiering.

6.2.1 Blicken i förhållande till talarens positionering

I det här avsnittet diskuteras blicken och utvecklingen av ögonkontakt i ett samtalsutdrag (ex. 22). Jag diskuterar ett responsivt ställningstagande där den text som relaterar till övningen intar en central roll och utgör ett eget semiotiskt fält i interaktionen.

I exemplet har samtalsdeltagarna talat om att novellpersonen Erik varit förtjust i sin klasskamrat i två år. Efter det uppstår det en tydlig paus i samtalet tills Noora initierar en ny topik (jfr Bister 2009 och 2010):

EXEMPEL 22:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen:	Ett lyckligt eller ett olyckligt slut?	B
Personer	Märkte Erik i slutet att Betsy inte var den rätta för honom?	B
Tid	Tid	A
Miljö	Erik (var osäker)	C

Novsam4_51: också sidan hundratrettiåtta (17;59–), C

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mittemot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mittemot Iina.

- 01 **Anneli:** jå att han tyckt [om henne (p) två år ((skrattar))
02 **Iina:** [jå:
I 03 ((9 sekunders paus medan Noora letar efter någonting i texten,
04 hon lyfter blicken innan hon börjar tala))
IV -> 05 **Noora:** å också sidan hundratrettiåtta, (p) ja tycker
06 de beskriver hur osäker erik var
V 07 **Anneli:** mm:
08 **Iina:** han [va inte då
09 **Noora:** [när betsy frågade honom att gå (p) gå till dansen
10 **Iina:** mm: ((vänder sig till sina papper))
11 **Noora:** men efteråt tänkte han att om det var
12 **Iina:** sant ((vänder sig till Noora))
13 **Noora:** mm: sant eller i- inte

Medan Noora bygger upp sin tur intar hon flera positioneringar. Hon positionerar sig såväl som huvudman och som upphovsman då hon formulerar sin åsikt.

I början av exemplet (raderna 1–2) kan vi se hur den tidigare topiken ebbar ut, och på raderna 3–4 uppstår en nio sekunders paus i samtalet. På raderna 5 och 6 då Noora uttrycker sin åsikt om novellpersonen Erik och hänvisar till ett visst ställe i novelltexten tar hon sig en huvudmannaposition. På rad 9 kommer hon med en fortsättning till rad 6 (jfr Lindström 2008:45–46 om den inkrementella konstruktionen av turen). På raderna 9, 11 och 13 berättar hon vad som händer i novellen på det ställe som hon hänvisar till. Hon upprepar således det som novelltexten berättar om. Nooras roll är här närmast att vara upphovsman till novelltexten. Genom att berätta om novellen gör Noora texten synlig i samtalet och ger novellen en roll som liknar en samtalsdeltagares (jfr Goodwin 2007a).

I det följande återger jag hur Noora riktar blicken och hur hon fysiskt orienterar sig mot texten vid övergången⁴⁷:

⁴⁷ Jag har utvidgat den ursprungliga transkriptionen av utdraget med extra uppgifter om fysiska handlingar.



BILD 7: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RAD 3

Novsam4_51, rad 3:

((9 sekunders paus medan Noora letar efter någonting i texten, hon pekar på texten med vänstra handens pekfinger. Riikka tittar på Noora och sedan neråt, på Nooras papper. Anneli som sitter mitt emot Noora tittar också på Nooras papper.))

På rad 3 letar Noora efter något speciellt i texten. Detta syns i hur hon fysiskt orienterar sig mot texten både med vänstra handen och med blicken. Också Anneli som sitter mitt emot Noora tittar på Nooras text medan Riikka som sitter bredvid Anneli först tittar på Noora och sedan på Nooras papper. Det uppstår en tystnad på nio sekunder i samtalet medan Noora orienterar sig mot sin text. Szymanski (1999), som undersökt hur skolelever använder sig av språkliga och visuella handlingar i koordineringen av gruppsamtal, visar hur samtalsdeltagarna kan utnyttja skriftliga artefakter antingen då de orienterar sig bort från samtalet eller tillbaka till det. Om samtalsdeltagaren vill orientera sig bort från samtalet kan han eller hon börja med en skriftlig aktivitet, läsande eller skrivande (a.a.:22). Här är det fråga om en likartad situation. De andra samtalsdeltagarna inser att Noora letar efter något i texten och på grund av detta fortsätter de inte samtalet, även om Noora inte tar ordet.

Situationen kan förklaras också genom begreppet semiotiskt fält (Goodwin 2000a; 2.3.3). Noora aktiverar ett nytt semiotiskt fält, den konkreta texten, genom att peka på texten med fingret (rad 3). Både Riikka och Anneli vänder blicken mot Noora och hennes text (Inas ansikte syns inte på videon). Exemplet visar hur de olika semiotiska resurserna beaktas av den samtalande gruppen och hur samtalsdeltagarna kan utnyttja olika semiotiska fält vid topikinitieringar.



BILD 8: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RAD 4

Novsam4_51, rad 4:

((Noora lyfter blicken innan hon börjar tala. Riikka och Anneli tittar fortfarande på Nooras papper.))

På rad 4 lyfter Noora snabbt upp blicken mot Riikka innan hon initierar en ny topik. Riikka har riktat blicken neråt, på Nooras papper. Anneli tittar fortfarande på Nooras papper. Noora har ännu inte tagit ordet.



BILD 9: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RAD 5

Novsam4_51: rad 5:

Noora: *B1*å också sidan *B2*hundratrettiåtta,
((Anneli tittar på Nooras papper, Riikka tittar på Noora))

B1= Noora tittar på sina papper

B2= lyfter blicken mot Riikkas papper eller Riikka

På rad 5 inleder Noora en ny topik. Hon vänder först blicken mot texten men lyfter upp den lite senare. Genom att titta på Riikka och hennes papper vill Noora kanske kontrollera om Riikka följer med i resonemanget. Anneli sitter fortfarande i samma ställning som tidigare men Riikka har lyft blicken mot Noora. Hon orienterar sig således också fysiskt mot Noora. Av det följande utdraget framgår hur Noora byter sin positionering till huvudman:

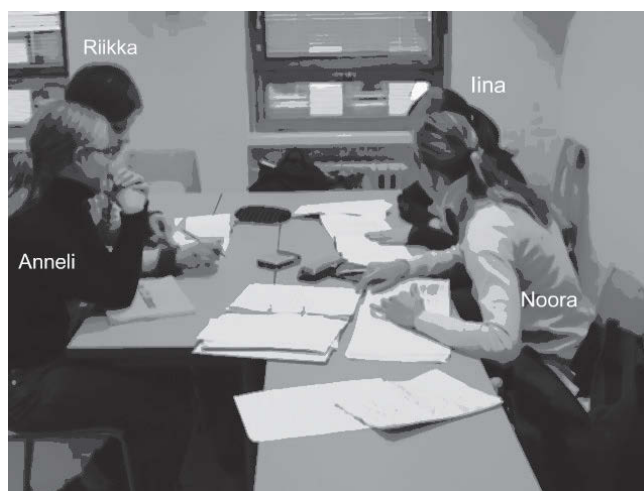


BILD 10: EXEMPEL 22: NOV SAM4_51, RADERNA 5, 6 OCH 9

Novsam4_51: raderna 5, 6 och 9:

05–06 **Noora:** (p) *B1*ja tycker de beskriver *B2*hur *B3*osäker erik var
((Anneli och Riikka tittar på Riikkas papper))

09 **Noora:** *B4*när betsy frågade honom att *B5*gå (p) *B6*gå till dansen *B7* ((Anneli tittar på Noora))

B1= Noora vänder sig tydligt mot Iina som sitter bredvid henne

B2= Noora vänder blicken mot Riikka

B3= Noora vänder blicken mot Anneli

B4= Noora vänder blicken mot Iina

B5= Noora vänder blicken till Riikka

B6= Noora vänder blicken till Anneli

B7= Noora börjar titta neråt, på sina papper

I utdraget uttrycker Noora sin uppfattning om vad texten som hon hänvisar till har för betydelse: ”ja tycker de beskriver hur osäker erik var” (raderna 5–6). Hon vänder sig först mot Iina medan hon inleder sitt yttrande, sedan mot Riikka och Anneli. Noora positionerar sig som huvudman och tar ställning till hurdan Erik är enligt det hon läst. Anneli har vänt blicken från Noora mot Riikkas papper. Riikka tittar också neråt på sitt papper. Annelis och Riikkas blickriktning behöver inte tolkas som undvikande; tvärtom visar de med sin blickriktning att de orienterar sig mot texten, det semiotiska fältet som Noora aktualiserat först med fysisk ställning och sedan verbalt (raderna 5-6).

Senare (rad 9) försöker Noora på nytt få ögonkontakt med Iina, Riikka och Anneli (”när betsy frågar honom att gå (p) gå till dansen”, rad 9). Hon låter blicken gå runt bordet, på nytt på de övriga samtalsdeltagarna, innan hon sänker den mot sina papper. Anneli svarar på ögonkontakten på rad 9. Nooras sätt att titta på de övriga samtalsdeltagarna i tur och ordning kunde tolkas som ett försök att få de övriga samtalsdeltagarnas godkännande för vad hon håller på att förklara. Speciellt kunde handlingen tolkas så på rad 9 där Noora vänder sig till Iina när hon, samtidigt som hon börjar tala, avbryter Iina. Ögonkontakt fungerar som ett sätt att tillsammans konstruera mening i en muntlig övning (Lehti-Eklund 2002) och genom att rikta blicken mot de andra framhäver Noora sitt resonemang.



BILD 11: EXEMPEL 22: NOVSAM4_51, RADERNA 11-13

Novsam4_51: raderna 11–13:

11 **Noora:** men efteråt tänkte han att om det var ((Noora tittar på sina papper))

12 **Iina:** sant ((vänder sig till Noora, sedan tillbaka till sina egna papper))

13 **Noora:** mm: sant eller i- inte ((Noora tittar fortfarande på sina papper))

Efter sitt ställningstagande fortsätter Noora med att berätta om novellens händelser. Hänvisningen har en funktion som argument för varför Noora anser att Erik var osäker. Någoting blir ändå annorlunda, speciellt med tanke på såväl Nooras positionering som ögonkontakt. På rad 11 vänder hon blicken tillbaka mot texten. Noora håller på att referera det som står i texten. Jag tolkar det så att hon har ändrat positioneringen då hon har vänt blicken till texten. Hon har en upphovsmannaroll medan hon återberättar händelserna i texten.

I ljuset av den visuella analysen av exempel 22 ser det ut som om initieraren tittar på de andra samtalsdeltagarna medan hon positionerar sig som huvudman och kommer med egna åsikter och uppfattningar. Som huvudman tar talaren ansvar för det som hon säger och söker ögonkontakt i behov av bekräftelse eller respons av de övriga samtalsdeltagarna. Talaren söker däremot inte ögonkontakt lika ivrigt med de övriga samtalsdeltagarna då hon tar en upphovsmannaposition. Detta kan ha åtminstone två orsaker. Då talaren positionerar sig som upphovsman eller animatör är hon också på ett konkret plan mindre självständig än i rollen som huvudman – hon är bunden till texten och behöver kanske därför läsa i texten medan hon talar. Också de övriga deltagarna orienterar sig mot texten. Å andra sidan kan talaren som upphovsman eller animatör vara osjälvständig gentemot de andra om hon är osäker på det hon säger och därför undviker ögonkontakt med de övriga samtalsdeltagarna. I det här exemplet söker Noora på raderna 11 och 13 inte ögonkontakt med de andra kanske därför att hon inte lyckats få kontakt tidigare heller på raderna 5, 6 och 9 (dock med Anneli på rad 9).

6.2.2 Textkällor som auktoritet

Användningen av en text vid en övergång mellan olika topiker kan diskuteras också ur textens perspektiv. Det analyserade exemplet 22 visar hur talaren kan använda sig av texten som stöd i argumenteringen genom att själv ta olika positioneringar medan hon talar. Då talaren positionerar sig som upphovsman eller animatör och återberättar och tolkar eller ordagrant citerar texten och med tydliga fysiska handlingar visar att hon orienterar sig mot texten och inte mot de övriga samtalsdeltagarna, får texten en central roll i interaktionen när samtalsdeltagarna inte tittar på varandra utan på texten. Genom att Noora som upphovsman sänker blicken till texten framhäver hon samtidigt textens roll. Jag tolkar det som att texten får rollen som huvudman, den part som har ansvaret för de refererade händelserna. Noora lyfter upp

novelltexten som en auktoritet i samtalet. Talare kan använda olika typer av textkällor som auktoritet i olika samtalskontexter. Lehtinen (2001) har undersökt detta och speciellt hur samtalsdeltagarna hänvisar till bibeln i religiösa gruppsamtal inom adventistkyrkan. En samtalsdeltagare kan hänvisa till bibeln som utgångspunkt eller argument för samtalande och då får bibeln en roll som talare eller en allvetande deltagare (a.a.:161–164). En samtalsdeltagare (i Lehtinens material speciellt ledaren för samtalet) kan också försöka påverka eller styra interaktionen i samtalet genom att hänvisa till bibeln (a.a.:164–173). Lehtinen kommer bland annat till den slutsatsen att ledaren för samtalet med hjälp av en textkälla har stora möjligheter att agera i samtalet, t.ex. genom att komma med sina åsikter och stödja sin argumentering genom att hänvisa till bibeln.

I enlighet med Lehtinens (2001) forskning konstaterar jag att Noora i exempel 22 får större möjligheter att komma med sina synpunkter då hon utnyttjar novelltexten i sin argumentering än hon annars skulle ha. Hon påbörjar initieringen med att hänvisa till texten: ”å också sidan hundratreitåtta.” På det här sättet visar hon de andra samtalsdeltagarna att hennes argumentation bygger på något som nämns på sidan 138 i novelltexten varefter också de andra samtalsdeltagarna orienterar sig mot texten. På raderna 5–6 fortsätter Noora med ”ja tycker de beskriver hur osäker erik var” där hon tar sig en position som huvudman men samtidigt hänvisar hon direkt till texten då hon säger att där enligt henne finns ett ställe som beskriver Eriks osäkerhet. Hon tycks således samtidigt framhäva att det är texten som beskriver Eriks osäkerhet och att det därmed inte enbart är fråga om hennes egen åsikt att Erik är osäker. De övriga samtalsdeltagarna tycks uppleva texten som central eftersom de genast efter talarens hänvisning till texten orienterar sig fysiskt mot texten även om talaren kommer med en egen åsikt och söker ögonkontakt med dem. Texten kan således fungera som en del i argumenteringen då talaren uttrycker en egen åsikt. Men den kan också fungera som utgångspunkt för en helt ny innehållslig aspekt dvs. en ny topik. I följande avsnitt analyseras exempel på sådana situationer.

6.3 Ställningstaganden som direkt hänvisar till instruktionerna eller textkällorna

Som ovan visats kan en textkälla användas som stöd och argument för talarens ställningstagande. Men texten eller någon aspekt i texten kan också fungera som utgångspunkt för en ny topik. Om talaren tar ställning till någon aspekt i texten utan att binda detta till något som talats om tidigare under samtalet fungerar det textbaserade ställningstagandet som

initiativ. I det följande analyseras ett exempel på hur texten kan fungera som utgångspunkt för en topik.

I exempel 23 har gruppen tidigare ingående diskuterat direkt och indirekt sätt att tala. Noora har argumenterat för att det inte alltid är klokt att uttrycka sig indirekt eftersom motparten kan missförstå vad talaren menar. De övriga samtalsdeltagarna har stött Nooras argumentering och kommit med sina synpunkter. I utdraget börjar topiken ebba ut och det uppstår ett övergångsställe:

EXEMPEL 23:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Läs texten hemma och diskutera den i gruppen	Aktivitet utanför övningen De mäktigas privilegium att utdela order Indirekthet: "Det är varmt här!" Konstigt att Sid aldrig tackade sina medarbetare	C B A

Artikelsam_88: *ja tyckte de va konstigt (13;28-), A*

Deltagarna: 7 deltagare. Aada sitter mitt emot kameran. Till vänster om kameran sitter Noora, Nea och Ilona bredvid varandra. Till höger om kameran sitter Anneli, Anni och Iina.

- 01 **Iina:** men om ja kan int stiga upp eller nånting
 02 **Aada:** mm
 03 **Iina:** av någon skäl ((fnissar))
 04 **X:** mm
I 05 (5,0)
IV -> 06 **Anni:** ja tyckte de va konstigt här just me sid a: (p) han inte-
 07 va de nästan aldrig sade tack
V 08 **Aada:** jä:
 09 **Noora:** mm:
 10 **Anni:** ja tycker att om ja gör nånting de+e viktigt att
 11 **Noora:** jä:
 12 **Anni:** tacka mej [för va ja har gjort
 13 **Noora:** [jä just mm:

Anni (rad 6) initierar en evaluering om texten om en chef som aldrig tackade sin medarbetare. Hon säger att hon tyckte det var konstigt att chefen aldrig sade tack. Där positionerar sig Anni som huvudman. Medan hon fortsätter på raderna 6 och 7 tar hon en upphovsmannaroll då hon hänvisar till texten: "han inte- va de nästan aldrig sade tack." I mitten gör hon en självreparation i frågeform ("va de nästan aldrig"). På raderna 10 och 12 fortsätter hon som huvudman och kommer med ett ställningstagande om att det enligt henne är viktigt att man får tack för det arbete man gjort ("ja tycker" på rad 10). I det här utdraget är det således texten som får initieraren att komma med ett ställningstagande.

I det följande analyserar jag närmare Annis positionering och de övriga samtalsdeltagarnas fysiska orienteringar på raderna 6–7 där Anni hänvisar till texten och tar sig en upphovsmannaroll:



BILD 12: EXEMPEL 23: ARTIKELSAM_88, RADERNA 6–7

Artikelsam_88: raderna 6–7:

06 **Anni:** ja tyckte de va konstit här just **B1**me **B2**sid a: **B3** (p) han inte-
07 va de nästan aldrig sade **B4**tack

B1= Aada lyfter blicken mot Anni

B2= Noora tittar snabbt på Anni

B3= Aada sänker blicken tillbaka till sina papper, Anni vänder blicken tydligt neråt, mot sina papper

B4= Anni lyfter blicken uppåt, mot Nea eller Ilona

Anni har alltså börjat initieringen av den nya topiken genom att positionera sig som huvudman: ”ja tyckte de va konstit här just med sid a:” (rad 6). Sedan tar hon en paus och fortsätter med ”han inte- va de nästan aldrig sade tack” (raderna 6–7). Medan hon säger detta vänder hon sig tydligt till sitt papper. Med konstruktionen *va de* avbryter hon sig själv och påbörjar en självreparation (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2007). Också de andra samtalsdeltagarna, åtminstone Noora, Nea och Aada tittar på sina papper medan Anni berättar om vad som står i texten med det undantaget att Aada och Noora tittar på Anni under en kort stund. Aada och Noora lyfter blicken mot Anni medan Anni (rad 6) positionerar sig som huvudman men de sänker dock snabbt blicken till sina papper, antingen på grund av att Anni inte svarar på ögonkontakten eller för att de som Anni orienterar sig mot texten. Det är således texten som står i fokus både med hänsyn till innehållet (topiken) och interaktionen, talaren har

tagit sig en roll som upphovsman för texten. Anni som initierat topiken återtar ändå sin position som huvudman då hon på rad 10 på nytt tar ordet. I samband med diskussionen om hur Anni bygger upp sin replik diskuterar jag också de övriga deltagarnas blickar:



BILD 13: EXEMPEL 23: SAMTALSSTIL_88, RADERNA 10–13

Artikelsam_88: raderna 10–13:

- 10 **Anni:** ja **B1**ja tycker att om ja gör nånting **B2**de+e viktigt att
 11 **Noora:** ja:
 12 **Anni:** tacka mej [för va ja har gjort
 13 **Noora:** [**B3**]ja just mm:

B1= Aada lyfter blicken mot Anni

B2= Noora börjar nicka på huvudet

B3= Noora sänker blicken neråt mot sina papper

Här kommer Anni med ett ställningstagande igen och positionerar sig som huvudman. Hon berättar för de andra vad hon anser om att få tack för det arbete hon gjort. Medan hon säger sin åsikt sitter hon rak i ryggen. Tyvärr syns inte hennes ansikte på videon men hon har åtminstone lyft huvudet. De övriga samtalsdeltagarna, åtminstone Noora och Aada, vilkas ansikten syns på videon, har vänt blicken mot Anni som talar. Aada börjar titta på Anni genast då Anni uttalat det första ”ja[g]” på rad 10. Noora har tittat på Anni hela tiden och medan Anni håller på att avsluta sin tur (rad 12) sänker Noora blicken tillbaka mot sina papper samtidigt som hon själv backar upp Anni (rad 13).

På raderna 10 och 12 positionerar sig Anni som huvudman. Tidigare i samma utdrag (raderna 6 delvis och 7) har hon antagit en upphovsmannaroll: ”han inte- va de nästan aldrig sade

tack.” Skillnaden mellan de här positioneringarna syns tydligt i interaktionen: både Anni och de andra samtalsdeltagarna har vänt blicken från texten mot varandra på raderna 10 och 12 då Anni kommer med ett eget ställningstagande. Fokus för de olika semiotiska fälten i interaktionen har således också ändrats. Nu är det samtalet deltagarna fokuserar på, inte texten.

Orienteringen mot texten kan också vara mycket kortvarig, såsom nedan i exempel 24. Utdraget utgör också ett exempel på hur texten får en deltagarroll i samtalet. I Lärobokssamtal diskuterar studenterna exempel på dialogutdrag ur olika läroböcker i svenska. Det ingår mycket tyst läsning i övningen eftersom studenterna fått dialogutdragen först då övningen börjat.

EXEMPEL 24:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
1. Utgör alla utdrag realistiska dialoger? Om inte vad kan det bero på?	Procedural aktivitet Tyst läsning ”Var bor ni förresten” – kommentarer till läroboksdialoger	A

Lärobokssam_105: *var bor ni förresten* (3;54–), A

Deltagarna: 6 samtalsdeltagare varav Anni och Anneli sitter bredvid varandra mittemot kameran, Noora och Riikka bredvid varandra till vänster om kameran. Nea och Iina sitter till höger om kameran, mittemot Noora och Riikka.

01 ((tystnad, 41 sekunder, alla läser tysta))

I -> 02 **Anni:** ((skrattar tyst, Anneli, Nea och Noora vänder blicken mot Anni))

IV -> 03 **Anni:** @var bor ni förresten@ ((vänder blicken till Noora))

V 04 **Noora:** ja: ja tänkte just på samma ((Noora och Anni tittar på varandra och skrattar))

05 ((högljutt skratt, Anni sänker blicken tillbaka mot sina papper))

06 **Noora:** liksom en plötslig fråga ((tittar på Iina och de andra,

07 lyfter upp vänstra handen))

Studenterna läser läroboksdialoger och meningen är att de ska analysera dialogerna i samtalet. Plötsligt, mitt under läsningen som varat i 41 sekunder, börjar Anni skratta (rad 2). Hon citerar (rad 3) ett yttrande ur dialogen: ”var bor ni förresten”. Hon uttrycker det med förställd och skrattande röst så de övriga deltagarna förstår att hon också tar ställning till och rent av ironiserar innehållet i texten: genom att citera visar hon att yttrandet låter onaturligt och skrattretande i sitt sammanhang (se också Tannen 1989 om upprepning i humoristisk bemärkelse). Annis yttrande på rad 3 är ett exempel på att talaren också indirekt kan värdera företeelser (jfr Sörlins 2008 definition av åsikt).

I exemplet fungerar talaren som animatör då hon citerar texten ordagrant. Frågan får således en egen röst i interaktionen (jfr Dysthe 1996). Gruppen är redan orienterad mot det semiotiska fältet text medan deltagarna läser och här inleder Anni samtalet. Annis förstådda och skrattande röst medan hon citerar avslöjar att hon tar ställning till det hon säger. Även om hon inte uttrycker sin inställning med ord (t.ex. genom att säga explicit ”jag tycker”, ”jag anser”) tar hon enligt min tolkning positioneringen som huvudman. Efter repliken på rad 3 vänder Anni blicken mot Noora som om hon ville ge turen till henne (jfr Goodwin & Goodwin 1986). Noora tar turen på rad 4 och konstaterar att hon håller med Anni. Nooras kommentarer (”jå: ja tänkte just på samma”) och de andras skratt visar att alla studenterna är av samma åsikt: det citerade yttrandet är löjligt. Här ställer sig hela studentgruppen mot texten och uttrycker sin kritiska inställning till den.

I det följande jämförs interaktionen i exempel 24 med exempel 23. I 24 orienterar sig hela gruppen mot Annis ställningstagande. Detta syns redan då Anni börjar skratta på rad 2 men då hon ännu inte sagt vad hon skrattar åt:

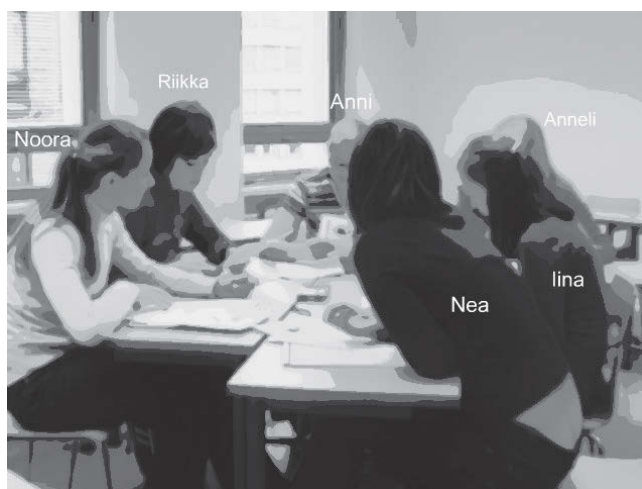


BILD 14: EXEMPEL 24: LÄROBOKSSAM_105, RAD 2

Lärobokssam_105: rad 2:

Anni: ((skrattar tyst, lyfter blicken snabbt mot Nea som antagligen svarar på ögonkontakten, sänker sedan blicken igen, Nea, Noora och Anneli tittar på Anni))

Medan Anni skrattar vänder åtminstone Nea, Noora och Anneli sin blick mot henne. Anni uttrycker sitt ställningstagande redan med skrattet som får de andra att förstå hur hon positionerar sig, dvs. att hon tar ställning till någonting innan hon verbalt uttryckt något. Den fysiska lyssnarorienteringen mot talaren pågår längre än i exempel 23. I exempel 23 har Anni

som initierar en ny topik vänt sig mot texten då hon kommer med ”ja tyckte de va konstit här just”. Efter det lyfter både Aada och Noora blicken mot Anni men de sänker den tillbaka eftersom Anni fortfarande själv är vänd mot texten och tar sig en upphovsmannaroll. Ändringen i Annis positionering påverkar de övriga samtalsdeltagarnas orientering. I exempel 24 ovan anger däremot Anni med skratt i rösten sin åsikt och sin position som huvudman och det uppstår inte något positioneringsbyte som i exempel 23 där Anni byter till upphovsmannapositionen medan hon refererar textkällan. I exempel 24 har Anni på rad 3 tagit sig både animatörs- (citerar) och huvudmannapositionen (ändringarna i rösten). Av analysen nedan framgår hur de övriga samtalsdeltagarna förhåller sig till Annis åsikt i exempel 24:

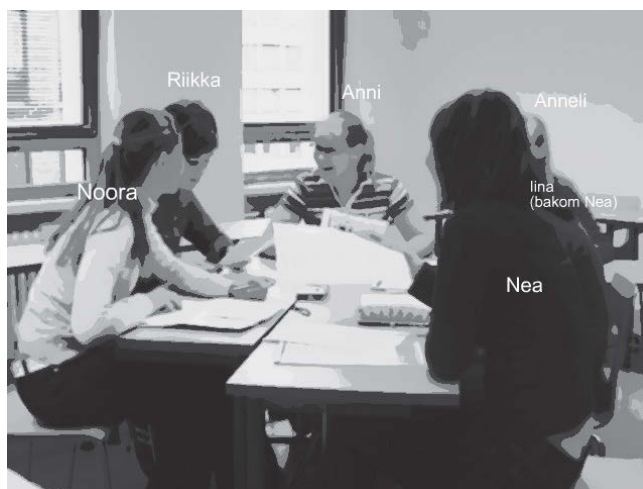


BILD 15: EXEMPEL 24: LÄROBOKSSAM_105, RADERNA 4–6

Lärobokssam_105: raderna 4–6:

04 **Noora**: ja: ja tänkte just på samma ((Noora vänder sig tydligt mot Anni, Anni tittar på Noora och skrattar. Riikka tittar på sina papper.))

05 ((högljutt skratt, Noora, Anni och Nea vänder sig mot sina papper, Riikka tittar hela tiden på sina papper, Noora lyfter blicken igen))

06 **Noora**: liksom en plötslig fråga ((Noora tittar på Iina och de andra, lyfter vänstra handen, sänker blicken tillbaka mot sina papper))

På raderna 4–6 kommer Noora med verbal respons på Annis citat ur texten: ”ja: ja tänkte just på samma.” Noora har vänt sig till Anni som skrattar och tittar tillbaka på Noora. De har nått en gemensam förståelse om Annis ställningstagande. Videon visar att alla deltagare inte nödvändigtvis behöver delta i den här orienteringen. Riikka tittar fortfarande på sina papper och söker inte ögonkontakt med andra, hon är således orienterad mot ett annat semiotiskt fält än de andra. Riikkas beteende kan tolkas också ur en annan synvinkel. När det finns så många andra i gruppen som orienterar sig mot Annis ställningstagande kan det hända, att Riikka

upplever, att hon inte behöver delta i ”doing being listener” (Sahlström 1999; 2.3.2). Lyssnarrollen upplevs enligt det här som en kollektiv roll och när den är kollektiv, behöver alla lyssnare inte delta i det synliga lyssnandet (t.ex. blicken).

6.4 Sammanfattning

I detta kapitel har jag visat hur samtalsdeltagarna i en muntlig textbaserad gruppövning övergår till nya topiker genom att ta ställning till någon aspekt eller genom att uttrycka en åsikt. Talaren kan ta ställning till något som tidigare diskuterats (ställningstagande som respons) men talaren kan också initiera något alldeles nytt och obehandlat genom ett ställningstagande. Då orienterar sig talaren oftast mot textkällor och använder sig av text som stöd för sitt resonemang eller värderar texten. En detaljerad visuell analys av användningen av blickar visar att samtalsdeltagarna koordinerar samtalande också genom icke-språkliga handlingar. Ändringarna i talarens blick vittnar om talarens positioneringsbyten och vilken roll talaren ger texten samt hjälper de övriga samtalsdeltagarna att följa med talarens orientering.

Med tanke på talarens positioneringsarbete och blick vid initiering av nya topiker visar analysen att talaren vanligen tittar på de övriga samtalsdeltagarna då hon tar sig positionen som huvudman och kommer med egna åsikter (ex. 21). Detta sker dock inte alltid: i exempel 20 kan talarens (Anni) blick mot texten förklaras med att hon kanske upplever sin åsikt som ansiktshotande och därför undviker ögonkontakt (jfr Olsher 2004; 2.3.3). Sådana här situationer där en samtalsdeltagare kommer med något slags resonemang kan den bortvända blicken förklaras med det som Goodwin & Goodwin (1986) kallar för *thinking face* (2.3.3). I exempel 24 är talaren (Anni) orienterad mot texten medan hon kommer med ett indirekt ställningstagande (“@var bor ni förresten@”), hon har samtidigt en animatörsroll medan hon citerar texten. I en textbaserad samtalsövning tillåter deltagarna fysisk orientering mot andra semiotiska fält än samtal och rent av avsaknad av ögonkontakt.

Då talaren fungerar som upphovsman eller animatör är hon oftast orienterad mot texten och har vänt blicken mot den. Även om en upphovsman hänvisar till texten med egna ord och därmed kunde antas ha en självständig inställning till det sagda än en animatör, visar den visuella analysen att talaren i upphovsmanpositionen ofta är bunden vid texten. Endast en gång (ex. 22) i de initieringar som analyserats här vänder sig talaren mot de övriga samtalsdeltagarna i upphovsmanpositionen. Detta gör hon kanske i hopp om verbal respons. I enlighet med Olsher (2004) kan jag konstatera att genom användningen av text som

semiotisk resurs och genom den fysiska orienteringen bär samtalsdeltagarna med sig betydelser till interaktionen som inte verbaliseras – de övriga deltagarna visar tydligt att det är texten som står i fokus och undviker ögonkontakt.

Medan talaren orienterar sig mot texten gör de övriga samtalsdeltagarna ofta på samma sätt, enligt talarens modell börjar de också titta på sina papper. Texten fyller alltså flera funktioner i en muntlig gruppövning: Den fungerar som ett språkligt stöd för talaren då hon kommer med sina synpunkter. Talaren kan vid behov stödja sig mot de konstruktioner och former som står i texten. Samtalsdeltagarna använder ju ett för dem främmande språk. Men samtidigt kan texten eller delar av den fungera som argument i byggandet av åsikter och också som en innehållslig utgångspunkt. De här två faktorerna förklarar eventuellt varför talaren oftast hänvisar till texten med sänkt blick och utan ögonkontakt med de övriga samtalsdeltagarna. Texten kan även anses erbjuda möjlighet att undvika ögonkontakt då talaren kommer med en icke-prefererad replik som i exempel 20 (6.2) (Olsher 2004). Där har talaren i början vänt blicken neråt mot sina papper även om hon inte hänvisar till texten utan tar ställning till det som diskuterats tidigare.

Vid initiering av nya topiker är ställningstagandena vanligare som initiativ än som respons. De fungerar således oftast som ett sätt att lyfta fram texten i samtalet. Deltagarna tar inte så ofta ställning till varandras inlägg. Genom att direkt hänvisa till texten och genom att då växla mellan olika positioneringar ger initieraren åtminstone tillfälligt texten en aktiv roll i samtalet. Om någon initierar en topik genom att ta ställning till något som berörts tidigare har talaren kanske inte tidigare kunnat säga sin åsikt av någon orsak. Eller också har talaren kommit på någon ny aspekt till en redan en gång behandlad topik under övningen. Då kan det vara fråga om att talaren har kommit på någonting nytt, till och med utvecklat sin tankegång eller rent av lärt sig något nytt när interaktionen och samarbetet under övningen har lett till nya infallsvinklar (jfr Melander & Sahlström 2009; om interaktion och lärande se också Sahlström, Hummelstedt, Forsman, Pörn & Slotte-Lüttge 2010).

Jag har också velat visa på den betydelse som ögonkontakt och blick har vid övergångar. Ändringar i den fysiska orienteringen speciellt i relation till texten ger de övriga samtalsdeltagarna signaler om hur talarens inställning till det sagda kan tolkas. De här signalerna bidrar till att gruppen lyckas uppnå intersubjektivitet, i synnerhet vid övergångar. I synnerhet visar analysen av utdragen vilken viktig och mångsidig faktor texten kan vara i interaktionen i klassrumssamtal. De olika textkällorna används innehållsligt som en del av argumenteringen men också som utgångspunkt för nya topiker. Textanvändningen syns samtidigt såväl i koordineringen av interaktionen som i talarens positioneringsbyten. Genom

att vända blicken mot texten kan talaren visa att han eller hon minskar sitt eget ansvar för det han eller hon säger och att texten ges en synligare roll i samtalet (jfr 2.3.3 och 2.5).

Att samtalsdeltagarna betonar textens röst (jfr Dysthe 1996) kan också tolkas som ett sätt att lyfta fram och framhäva en slags lärarröst eller auktoritetsröst i interaktionen. Hänvisningarna till instruktionerna fungerar också på samma sätt. Frågorna eller samtalsämnena i instruktionerna upplevs som auktoritet och att citera dessa är därmed berättigat.

6.5 Sammanfattning av kapitlen 4, 5 och 6

Med analyserna i kapitlen 4, 5 och 6 har jag velat visa vilka interaktiva drag en övergång i en muntlig övning kan bestå av. Därtill har jag analyserat vad de olika sätten att initiera en topik kan innebära. Som det framgått spelar talarens blick, orientering mot eller eventuell hänvisning till en text en stor roll för tolkningen av vad som händer vid en övergång. Därför har också visuella detaljer kommenterats och diskuterats i analysen.

Frågor, uppmaningar och konstateranden är det vanligaste sättet att påbörja en ny topik (59 % av alla topikinitieringar). Min mening har varit att visa hur olika funktioner frågorna, uppmaningarna och konstaterandena kan ha i det undersökta materialet. De bildar ingalunda någon enhetlig kategori med tanke på sin funktion i interaktionen. Med hjälp av dem kan talaren hänvisa till övningens instruktioner. Därtill kan initieraren ställa frågor och uppmaningar som inte relaterar till instruktioner och genom dem inbjuda eller uppmana till ställningstaganden. Initieraren kan således positionera sig på olika sätt medan hon ställer frågor. Med sina frågor kan hon också påverka i vilken positionering de andra kan svara på frågan. I synnerhet när det gäller frågor som direkt hänvisar till instruktionerna kan initieraren med blicken och sin orientering mot texten visa att hon egentligen inte är ute efter att ge turen till någon speciell person utan hon orienterar sig mot texten och vem som helst kan ta turen.

Ett annat sätt att initiera topiker är att uttrycka en åsikt eller komma med ett ställningstagande (41 % av alla topikinitieringar). Ställningstaganden och åsiktsuttryck utgör emellertid inte heller någon homogen kategori; de har indelats grovt i två underkategorier enligt hur de förhåller sig till interaktionen. Ställningstaganden kan vara olika sinsemellan – talaren kan ta ställning till något som gruppen talat om tidigare (ställningstagande som respons) men lika väl kan talaren också initiera en alldeles ny aspekt genom ett ställningstagande. Då orienterar sig talaren oftast mot textkällor och använder sig av dessa som stöd för sitt resonemang. Talaren kan också evaluera texten. En detaljerad visuell analys av användningen av blickar

visar att deltagarna koordinerar samtalande också genom icke-språkliga handlingar (kroppsspråk). Ändringar i talarens blick vittnar bland annat om talarens positioneringsbyten och vilken roll talaren ger texten. Blicken hjälper också de övriga deltagarna att följa med talarens ändringar i orientering.

Med tanke på talarens positionering och blick vid initiering av nya topiker visar analysen att talaren vanligen tittar på de övriga deltagarna då hon tar sig rollen som huvudman och därmed kommer med egna åsikter. Detta sker dock inte alltid (exempel 20).

Då talaren fungerar som upphovsman eller animatör är hon oftast orienterad mot texten och har också vänt blicken mot den. Deltagarna hänvisar också till andra textkällor än till givna instruktioner och frågor. Då gäller det oftast de texter som de läst hemma inför den muntliga övningen eller de texter som de fått i uppgift att analysera medan de samtalar. Studenterna hänvisar också till egna anteckningar.

I tabell 11 sammanfattas de interaktiva dragen vid övergångarna utifrån övningarna. De separata samtalen jämförs således sinsemellan. I tabellen syns den absoluta och den procentuella fördelningen mellan de två olika sätten att initiera en topik i varje samtal. Därtill anges separat andelen initieringar som är text- eller instruktionsbundna.

	Novsam3	Novsam4	Novsam7	Novellanalys som helhet	Artikelsamtal	Lärobokssamtal
Frågor, uppmaningar, konstateranden	25 (86 %)	17 (71 %)	13 (81 %)	55 (80 %)	12 (55 %)	2 (8 %)
Ställningstaganden	4 (14 %)	7 (29 %)	3 (19 %)	14 (20 %)	10 (45 %)	23 (92 %)
Sammanlagt	29	24	16	69	22	25
...varav text- eller instr.bundna initieringar	21 (72 %)	12 (50 %)	11 (69 %)	44 (64 %)	10 (45 %)	21-22 (84%–88%)

TABELL 11: FÖRDELNINGEN AV DE INTERAKTIVA DRAGEN VID TOPIKINITIERING I ÖVNINGARNA

Frågor, uppmaningar och konstateranden utgör den överlägset största initieringskategorin när de enskilda samtalen granskas separat. De utgör en klar majoritet när det gäller Novellanalysens alla tre samtal och också i Artikelsamtal är de mer än hälften av initieringarna. I Lärobokssamtal, däremot, är deras andel en klar minoritet, 92 % av initieringarna utgörs av ställningstaganden. Förklaringen till Lärobokssamtalets speciella situation ligger delvis i instruktionerna för övningen. Lärobokssamtal är det enda samtalet i

det undersökta materialet, där instruktionerna omfattar noggrant utformade, färdigt angivna frågor. Topikerna initieras således som svar på de här frågorna.

Också antalet text- eller instruktionsbundna initieringar är anmärkningsvärt högt i samtalen. Bara i Artikelsamtal förblir deras andel mindre än hälften, i alla andra samtal utgör de en majoritet.

När övningarna analyseras utifrån ett kronologiskt perspektiv kan man finna tydliga ändringar i topikinitieringarna. Frågornas, uppmaningarnas och konstaterandenas andel blir mindre med tiden (80 % i Novellanalys, 55 % i Artikelsamtal och bara 8 % i Lärobokssamtal).

Ställningstagandena blir sålunda vanligare (20 % i Novellanalys, 45 % i Artikelsamtal och 92 % i Lärobokssamtal). Delvis kan denna utveckling förklaras med instruktionerna men inte helt. Både Novellanalys (första övningen) och Lärobokssamtal (sista övningen) har angivna samtalsteman i instruktionerna men ändå initierar deltagarna i Novellanalys betydligt oftare topiker genom frågor än i Lärobokssamtal. Andelen text- eller instruktionsbundna topikinitieringar minskar mellan Novellanalys (64 %) och Artikelsamtal (45 %) men i Lärobokssamtal är andelen däremot hög (minst 84 %). Detta förklaras med att deltagarna har två nya konkreta skriftliga källor (instruktionerna och dialogexemplen) framför sig när de samtalar.

Ändringarna i topikinitieringarna om man jämför början av studierna med situationen ett år senare visar ändrat deltagande (jfr 2.4) hos studenterna. Den samtalande gruppen börjar initiera topiker oftare med ställningstaganden. Det blir därmed vanligare att de initierar innehållsliga aspekter ur huvudmannaposition (2.3.1) och på det sättet gör de sina egna åsikter, sina egna röster, synligare. Med Laves & Wengers (1991; 2.4) begrepp kan utvecklingen beskrivas så att studenterna i början av sina studier deltar *legitimt perifert* då de initierar topiker osjälvständigt (ofta i animatörspositionering). Under året blir de självständigare i och med att de allt oftare initierar topiker i huvudmannapositionering.

Jag har analyserat övergångarna utifrån såväl de innehållsliga (kap. 3) som de interaktiva (kap. 4, 5 och 6) aspekterna. I följande kapitel (7) förenas båda aspekterna i en analys av hur tidigare erfarenhet i samtalet syns i det gemensamma meningsskapandet.

7 Topikövergång och topikuppbyggande avspeglar det tidigare sagda

7.1 Metoder för analys av det tidigare sagda

I det här kapitlet analyserar jag hur det tidigare sagda avspeglas och synliggörs vid topikinitiering, speciellt med tanke på det gemensamma meningsskapandet i de undersökta övningarna (se 1.1; 2.4). Fokuset ligger på hur deltagarna återanvänder olika innehållsliga aspekter och vissa interaktiva drag under övningen och på vilka sätt de lyfter fram dessa aspekter vid topikövergångarna och vid topikuppbyggandet. Jag kommer också att diskutera hur deltagarna skapar och upprätthåller sina roller vid övergångar. Rollfördelningen analyseras utifrån instruktionerna och deltagarnas aktivitet att delta i samtalet vid topikövergång.

Metodologiskt har jag blivit inspirerad av flera forskare (Martin 2004; Suni 2008; Sahlström 2009; Melander & Sahlström 2009; Melander & Sahlström 2010; Savijärvi 2011; Slotte-Lüttge, Pörn & Sahlström 2013) som har studerat hur lärande och utveckling kommer till synes i interaktionen. Inom interaktionsforskning och CA-baserad forskning har man tillsvidare inte varit särskilt intresserad av att studera innehållet i interaktionen (Sahlström 2009:108) och därför har det varit utmanande också för mig att metodologiskt närma mig behandlingen av innehållet. Förutom de nämnda forskarna har jag också inspirerats av Mercer (2004) som tillsammans med sina kolleger utarbetat ett slags tillvägagångssätt för att studera hur elevgrupper skapar sitt kollektiva tänkande (eng. *collective thinking*) i gruppsamtal eller hur lärare och elever gör detta under plenarundervisningen. Han kallar sin metod sociokulturell diskursanalys. I sin analys betonar han den kronologiska utvecklingen i samtalet och bl.a. hur deltagarna orienterar sig mot erfarenheten som de fått dittills. Utgående från Mercer (2004) och med hjälp av Savijärvis (2011) metodologiska grepp har jag utvecklat ett tillvägagångssätt för att beskriva hur tidigare erfarenhet och det tidigare sagda synliggörs i mina gruppsamtal.

När man analyserar det gemensamma meningsskapandet i interaktion är det centralt att kunna förena deltagande och innehåll. Charles Goodwin (2000a; 2003) samt Melander och Sahlström (2009; 2010) har gjort detta i sina undersökningar (se 2.4). Melander och Sahlström konstaterar att det finns en klar klyfta mellan att undersöka deltagande (sekvenser) och innehåll (topiker) i interaktionen. I sin artikel vill de förena aspekterna genom att

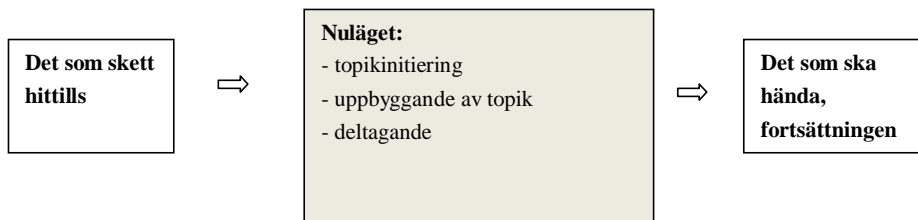
analysera hur tre förstaklassare tillsammans läser en bilderbok om valar. Medan eleverna läser, lär de sig olika aspekter av innehållet i samband med topikutvecklingen. Skribenterna studerar vilka uttryck lärandet tar sig i de interaktiva dragen och deltagandet hos eleverna. I min analys har jag beskrivit hur återanvändning och utveckling av stoffbehandlingen synliggörs i interaktionen vid topikövergångar. Metodiskt har jag utgått från den samtalsanalytiska synen på lärande och synen på hur ändringarna i deltagandet fungerar som uttryck för lärande (Lave & Wenger 1991 och avsnitt 2.4) och hur eventuellt lärande kommer till synes i interaktionen genom ändringar i deltagande (se Martin 2004; Melander & Sahlström 2009; Melander & Sahlström 2010; Lilja 2010; Savijärvi 2011). Mitt undersökningsmaterial är så pass begränsat, även om det är longitudinellt, att man inte kan dra långtgående slutsatser om lärande, dock kan man se vissa tendenser när deltagarna återanvänder vissa språkliga drag i övningarna, utvidgar sina språkliga resurser och får övning i användning av interaktiva resurser. Detta sker i stort sett i enlighet med det som Savijärvi (2011) definierar som *haltuunotto* på finska. På svenska kunde man i det här sammanhanget tala om *appropriering*⁴⁸ – ett begrepp som härstammar från den sociokulturella lärandeteorin.

Återanvändning av olika uttryck eller ord är ett utmärkande drag i uppbyggandet av topiker (se Savijärvi 2011:168; 2.4). Egentligen är det fråga om upprepning som innebär att medlemmarna i gruppen delar med sig av språkliga resurser som blir gemensamma för alla (Suni 2008:114; se 2.4). En deltagare kan upprepa någonting hon själv har sagt tidigare eller så kan hon återanvända något som någon annan sagt (jfr Bachtins teori om röster; se Dysthe 1996). Min analys baserar sig på en jämförelse av hur samtalsdeltagarna vid övergångarna bygger upp gemensam mening genom ordval och användningen av längre språkliga konstruktioner i de olika övningarna (se Mercer 2004:141). Återanvändningen av ord och konstruktioner har en specialställning pga att samtalsdeltagarna talar ett för dem främmande språk. Det har visat sig vara fruktbart att observera hur de interaktiva resurserna återanvänds i samtalen och hur stor betydelse deltagarnas förmåga att återanvända och tillgodogöra olika språkliga resurser i interaktionen har.

Eftersom jag diskuterar övergången mellan olika topiker och den ordning i vilken topikerna behandlas belyser min analys hur *övningen som en pågående process* utvecklas. Av betydelse är således inte bara vilka frågor som behandlas utan också i vilken ordning detta sker, hur

⁴⁸ Med begreppet *appropriering* menas (Säljö 2000: 119) att i samspelssituationer ta över kunskaper eller färdigheter från andra människor. Man tar avstånd från "kunskapsinhämtande" och tudelningen mellan förståelse och icke-förståelse, i stället betonas en gradvis process där man lär sig använda ett visst redskap för ett visst syfte i en viss situation (a.a.: 152). Jag utgår från att *appropriering* beskriver inlärares process från partiellt till *fullt deltagande* (Lave & Wenger 1991; se 2.4).

frågorna följer på varandra och hur det sagda påverkar det kommande. Detta leder till en analys av hur deltagarna bidrar till det gemensamma meningsskapandet och delar sina kunskaper med de övriga deltagarna. I följande figur illustrerar jag det essentiella i min metod:



FIGUR 8: ANALYSEN AV DET GEMENSAMMA MENINGSSKAPANDET

Analysen gäller den mellersta lådan, nuläget som ändå hela tiden påverkas av det som skett hittills och som i sin tur påverkar det som ska hända. Det som skett hittills innebär såväl det konkreta som skett i samtalet före nuläget som all erfarenhet som deltagarna har om varandra och om de kontextuella aspekter som relaterar till samtalet. Alla dessa faktorer inverkar på hur deltagarna bygger upp sin interaktion i nuläget.

Det som skett påverkar olika aspekter i övningen. Det tidigare sagda och det tidigare skedda avspeglas i topikinitieringen och uppbyggandet av topiken men också i deltagandet. Jag följer denna tredelning i diskussionen om hur det tidigare sagda påverkar det gemensamma meningsskapandet: i delkapitel 7.2 diskuteras topikinitieringar, i 7.3 uppbyggande av topiker och i 7.4 deltagande vid topikinitieringar. Härfter följer en sammanfattande diskussion om hur det gemensamma meningsskapandet byggs upp i övningarna. Det blir således en slags helhetsanalys av hur varje övning förverkligas som övning som en pågående process.

7.2 Det tidigare sagda vid topikinitieringar

Innehållsliga perspektivändringar (B) och återgångar (C) är sådana topikinitieringar där det tidigare sagda innehållsligt avspeglas i initieringen eller påverkar denna. Därtill förekommer topikinitieringar där tidigare behandlade aspekter återanvänds på annat sätt vid initieringen eller där gruppen upprepar bekanta interaktiva drag vid initieringen. I det följande diskuteras olika fall närmare.

7.2.1 Återgång

I återgångar orienterar sig deltagarna mot en gammal topik (se 3.3.3). Det kan hända att någon aspekt i det aktuella samtalandet förorsakar återgången och att en eller flera deltagare vill återbehandla en redan behandlad topik. I det följande är det fråga om en sådan situation. Jag visar hur studenterna i Novsam3 kommer till en gemensam förståelse av novellens tid. Det gemensamma meningsskapandet i tematiken belyses med hjälp av två exempel, ex. 25 och ex. 9 (ex. 9 har redan diskuterats i 3.3.3 och 5.3). Jag börjar med exempel 25 nedan som belyser gruppens meningsskapande före exempel 9, där topiken *tid* behandlades för första gången:

EXEMPEL 25:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: Personer Tid Miljö	Var Eriks familj fattig? Personer: Robert Tid	A B A

Novsam3_13: *va tycker ni om tiden (05;55-), A*

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mittemot dem till höger om kameran.

- > 01 **Aada:** va tycker ni om tiden (p) hur de ser ut ((tittar på Ilona))
02 **Ilona:** mm: (p) de+e inte nutid ((tittar på sina papper))
03 **Aada:** nej men (p) va de så att de fanns också bilar
04 **Ilona:** j [å:
05 **Anni:** [jo:
06 **Aada:** att han (p) valde mellan en (p) ((tittar på Ilona))
07 va va de en droska å en bil ((vänder blicken mot Anni, sedan mot Ilona))
08 **Anni:** [jå:
09 **Ilona:** m[m:
10 ((Aada och Ilona tittar på varandra))
11 **Aada:** alltså kan de vara ((tittar på Ilona))
12 **Ilona:** femtital nej de+e ((tittar på Aada))
13 ((ingen läser eller skriver))
14 **Anni:** mm:
15 **Ilona:** de+e för tidit eller ((tittar på Anni))

I exemplet försöker deltagarna definiera den tid som novellen beskriver. Först konstateras att det inte är fråga om nutid. Sedan diskuteras faktumet att det nämns både droskor och bilar i novellen. Ilona gissar på 1950-talet men konstaterar själv att det inte kan stämma. Hon misstänker en senare tidspunkt. Gruppen kommer inte på någon lösning här. Exempel 9 handlar om återgången till topiken ungefär 18 minuter senare, efter att gruppen diskuterat flera aspekter av novellen.

EXEMPEL 9:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen: Personer Tid Miljö	Stil One step dance Tid	C A C

Novsam3_31: kan de vara femtitalet (24;00–), C

Deltagarna: Aada, Anni och Ilona. Aada och Anni sitter bredvid varandra till vänster om kameran, Ilona sitter mitt emot dem till höger om kameran.

- 01 **Anni:** nå men (p) [va de så att erik (p) ö: (p) kunde (p) bara vals
02 **Aada:** [med @one step@
03 **Ilona:** vals
04 **Anni:** å
IV -> 05 **Aada:** kan**BI** de vara femtitalet om han dansade vals
06 ((Läraren kommer och tittar på Ilonas papper, flickorna vänder sig till henne))
07 **Läraren:** hur långt har ni kommit (p) har ni hitta allt ren
08 **Ilona:** mm: (p) £nästan£
09 **Läraren:** nästan allt
10 **Ilona:** £jo::£
11 **Läraren:** okej
12 ((Läraren avlägsnar sig))
13 **Aada:** kanske e de tidigare förtitalet eller ((tittar på Ilona))
14 ((Aada och Ilona tittar på varandra))
15 **Aada:** brukade man dansa valser på femtitalet
16 **Anni:** nå man brukar dansa vals i dag ((skrattar)) int vet ja

BI= Aada vänder sig mot de andra, Ilona

En återgång till en redan tidigare behandlad topik görs oväntat och abrupt. Det är fråga om talarens egen iakttagelse som aktualiserar återgången. Aada initierar en återgång till topiken *tid* mitt i en annan topik som handlar om one step dans. Enligt analysen i avsnitt 5.3 kan konstateras att Aada kommer på andra tankar om topiken *tid* medan hon lyssnar på Annis och Ilonas resonemang kring olika danser och börjar misstänka att gruppen tidigare missuppfattat tidsbestämningen. Det är således fråga om utveckling av stoffbehandling som kommer till synes i form av en topikåtergång. Efter det här utdraget kommer gruppen så småningom till slutsatser om tidsbestämningen.

Hur Novsam3 behandlar topiken *tid* i sitt samtal är ett exempel på hur gruppen bygger upp det gemensamma meningsskapandet. Ju flera innehållsliga aspekter som behandlas, desto närmare kommer gruppen svaret om tidspunkten. Alla de behandlade aspekterna bidrar till kunskapsutvecklingen. Man kan också tala om det som Barnes & Todd ([1995] 2004:144–145; översättningen ur Gröning 2006:77) kallar för *reflekterad betydelse*, *reflective*

meaning. Med begreppet avses den betydelse som byggs upp först efter samtalet, då replikerna är utsagda. Motsatsen till den reflekterade betydelsen är *operationell betydelse*, *operational meaning* (översättning ur Gröning 2006:77), som alltid syftar på en viss tidpunkt i samtalet. Gruppen når alltså den reflekterade betydelsen om *tid* först när de återkommer till topiken i ex. 9, allt det som talats om tidigare bidrar till denna betydelse.

7.2.2 Perspektivändring

Perspektivändring utgår från vad som nyss sagts och innebär därför inte ett alltför stort steg från föregående topik. Utmärkande för en riklig förekomst av perspektivändring är att gruppen bygger upp sitt gemensamma meningsskapande genom sk. tematiska kedjor. Det här initieringssättet liknar topikutvecklingen i vardagligt samtal där topikerna naturligt följer varandra (Norrby 1996 [2004]:156). I det följande diskuterar jag ett exempel på en lång kedja som börjar med topiken *författarens stil* som gruppen tagit ur instruktionerna. I slutet av exemplet har gruppen hunnit till Eriks insikt om att Betsy inte var den rätta personen för honom. Alla initieringar till perspektivändring sker i form av frågor:

- r. 5: så va e författarens stil i den här novellen (Ur exempel 26: Novsam4_46, A), 26a
- r. 19–20: varför ville erik ha betsy (Ur exempel 26: Novsam4_47, B), 26b
- r. 34: nå var de en lyckli eller lessen slut (Ur exempel 26: Novsam4_48, B), 26c
- r. 60–61: men märkte erik i slutet att betsy int var den rätta personen (Ur exempel 26: Novsam4_49, B), 26d

Eftersom de fyra exemplen ingår i ett längre avsnitt behandlas de enskilda övergångarna separat. Första övergången i utdraget är en initiering av en ny topik (A), en aspekt direkt ur analysmodellen (se 1.3.3.1 om instruktionerna för övningen).

EXEMPEL 26:

(a) Övning som arbetsplan	(b) Övning som en pågående process	(c) Topikkategori
Ur analysmodellen:	26a: Stil	A
...	26b: Varför ville Erik ha Betsy?	B
Språk	26c: Ett lyckligt eller ett olyckligt slut?	B
Stil	26d: Betsy var inte den rätta personen?	B
Symboler		

Novsam4_46–49: författarens stil -> betsy var inte den rätta personen

(12;47-), A & B & B & B

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mitt emot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mitt emot Iina.

26a:

- 01 ((Noora tittar neråt, också Iina tittar på sina papper, Anneli tittar
02 på Iina, Riikka tittar på Noora, Anneli vänder sig till Noora))
03 **Noora:** va annat
04 ((5 sekunders paus, Anneli vänder blicken mot Nooras papper, Iina tittar på sina papper))
-> 05 **Iina:** **BI**så va e författarens stil (p) **B2**i den här novellen
06 **Anneli:** just gammalmodig
07 **Noora:** mm: ((Noora börjar bläddra i sina papper))
08 ((2 sekunders paus, Iina tittar på Anneli, vänder blicken tillbaka till sina papper))
09 **Iina:** ja tycker att han skildrar (p) ganska noga? noga om [alla di här
10 **Anneli:** [mm:
11 **Anneli:** ja
12 **Iina:** människorna? till exempel betsy (p) när vi har läst den här vi
13 vet hurdan (p) hon e
14 **Anneli:** ja ((tittar på Iina))
15 ((Anneli, Riikka och Noora tittar på Iina))
16 **Iina:** alltså en (p) stolt elak tjeje
17 ((Anneli skrattar, Riikka småler))

BI = Iina tittar på sitt papper

B2 = Iina lyfter sin blick mot Anneli

En övergång till en ny topik sker på raderna 3–5. Samtalsdeltagarna har diskuterat novellens symboler, i synnerhet pengar och vad novellens huvudperson Erik velat nå med hjälp av pengar. I början av utdraget har topiken börjat ebba ut och samtalsdeltagarna börjar orientera sig mot annat. På rad 2 tittar både Riikka och Anneli på Noora och på rad 3 kommer Noora med ”va annat” som kan tolkas som en svag procedural orientering; Noora säger att det vore dags att initiera någonting nytt men hon kommer inte själv med något förslag. Repliken ”va annat” motsvarar ordagrant den topiksökande repliken *mitäs muuta*⁴⁹ som enligt Turkia (2007:221) är vanliga i finskspråkiga gruppsamtal i klassrummet (se också Button & Casey 1984 om engelskans *else*).

På rad 5 tar Iina initiativet och övergår till en ny topik, stilen i novellen, som också de andra deltagarna orienterar sig mot. Iina initierar topiken med en fråga: ”så va e författarens stil (p) i den här novellen”. Hon tar sig därmed rollen som lärare eller diskussionsledare som kan ställa också icke-autentiska frågor. Efter Annelis och Riikkas repliker kommer hon med sina egna synpunkter. Med Goffmans positioneringstermer kan man beskriva situationen som följer:

⁴⁹ Om man översätter ”mitä(s) muuta” ordagrant till svenska blir det ”vad annat”.

När Iina på rad 5 orienterar sig mot analysmodellen och tar topiken ur den positionerar hon sig som animatör. På rad 9 glider hon över till huvudman ("ja tycker") då hon framför sin egen uppfattning om författarens stil (jfr Valleala 2006:111 om en samtalsdeltagare som förvandlas från en icke-vetande till en av berättarna). Kort därefter, på rad 19, initierar Noora i sin tur ett nytt perspektiv på det som Iina sagt sist:

26b:

- 18 ((Riikka börjar bläddra i sina papper, Noora läser i sina papper))
 -> 19 **Noora:** **BI** nå (p) va va tänker ni var- varför ville **B2**erik ha ha betsy
 20 (p) efter (p) ja tyckte att betsy var[inte ((tittar på Anneli))
 21 **Anneli:** [£så snäll så [vänlig£
 22 **Noora:** [£inte£
 23 **Noora:** INTE HANS TYP (p) alls
 24 ((Noora tittar först på Anneli, vänder sedan blicken till Iina som
 25 tittar på Anneli, Anneli tittar på Iina))
 26 **Anneli:** hon kanske var (p) så svårt att ha så ville han [ha
 27 **Iina:** [jå:
 28 **Iina:** de tycker ja också
 29 ((Anneli vänder sig till Noora))
 30 **Noora:** mm:
 31 **Anneli:** #jå:#
 32 **Noora:** mm:

BI = Noora vänder snabbt blicken mot Anneli, men sänker den innan hon börjar tala

B2 = Noora lyfter blicken mot Anneli

Efter Nooras replik på rad 19 övergår gruppen till topiken om Betsy. Noora frågar varför Erik ville ha Betsy, oavsett de negativa sidor som Iina uttalat om Betsy nyligen. Här initieras således en övergång, igen i frågeform. Noora fortsätter på rad 20–22 som huvudman med att precisera att hon anser att Betsy inte var lämplig för Erik. Hon tittar på Anneli medan hon talar. Samtidigt kommer Anneli in och försöker fylla i Nooras yttrande, vilket leder till att Noora upprepar "inte" och höjer rösten på rad 23. Efter Nooras replik på raderna 19–23 blir det en paus i samtalet och deltagarna tittar på varandra. Noora tittar på Anneli och Iina, Anneli och Iina på varandra. På rad 26 tar Anneli ordet och konstaterar att Erik kanske ville ha Betsy därför att hon var ouppnåelig. Iina stöder Annelis åsikt på rad 27–28.

Nästa perspektivändring handlar om huruvida novellens slut kan tolkas som lyckligt eller olyckligt.

26c:

- 33 ((Noora läser i sina papper, Anneli lutar sig mot bordet och Noora))
-> 34 **Noora:** **BI**nå var de en **B2**lycklig eller lessen (p) **B3**slut
35 ((Anneli lutar sig tillbaka))
36 **Anneli:** kanske lyckl [ig aha?
37 **Noora:** [att ha betsy eller ha inte eller
38 **Anneli:** nå jä:
39 **Noora:** *nii*
40 **Anneli:** kanske
41 **Noora:** va hände
42 **Anneli:** a: kanske f- (p) kanske lycklig
43 **Noora:** mm:
44 **Anneli:** eftersom betsy var inte för honom
45 **Iina:** m [m:
46 **Noora:** [mm:=
47 **Anneli:** =men (p) men han tycker inte så (p) kan[ske ((tittar på Noora))
48 **Noora:** [mm:
49 **Iina:** men [i- i ((Noora vänder sig till Iina))
50 **Anneli:** [alltså erik
51 **Iina:** men va han ensam
52 **Anneli:** mm:
53 **Iina:** å lessen
54 **Anneli:** mm: inte så mycket ((svänger på huvudet))
55 (p)
56 **Noora:** mm:
57 **Anneli:** svårt att säga
58 **Noora:** mm:

BI = Noora lyfter blicken mot Anneli

B2 = Noora vänder blicken mot Iina

B3 = Noora vänder blicken mot Anneli och Riikka

Noora ställer en fråga på rad 34 och tittar först på Anneli som tittar ut genom fönstret. Sedan vänder Noora blicken mot Iina, som också vänder bort huvudet. Noora vänder sig tillbaka till Anneli och tittar på henne och Riikka. Anneli börjar med sitt svar på rad 36 men Noora kommer ytterligare med en precisering och en fortsättningsfråga. Nooras initiering sträcker sig således över flera turgränser. En analys av hur hennes blick rör sig vittnar om att ingen annan visar intresse att ta turen efter Noora även om hon aktivt erbjuder ögonkontakt.

Noora fortsätter på rad 37 med att precisera vad hon menar: att ha Betsy eller inte. Perspektivändringen har sitt ursprung på rad 26 i föregående topik där Anneli hade yttrat:

hon kanske var (p) så svårt att ha så ville han [ha

Noora lånar alltså konstruktionen ”att ha betsy”. När de övriga deltagarna inte kommer med längre turer ställer Noora på rad 41 en hjälpfråga ”va hände”, antagligen för att underlätta de andras deltagande. På raderna 42 och 44 svarar Anneli att slutet kanske var lyckligt eftersom

Betsy inte var den rätta för Erik. Iina tycks vara av en annan åsikt eller vill åtminstone ifrågasätta Annelis resonemang, eftersom hon på raderna 49, 51 och 53 försöker ställa en fortsättningsfråga ("men va han ensam å lessen") och vill diskutera Eriks upplevelser närmare. De andra samtalsdeltagarna kommer ändå inte med långa resonemang, Anneli kommer med en uppbackning på rad 54 med "mm:" och fortsätter med "inte så mycket". Ingen fortsätter således med den topik som Iina påbörjat. Efter en kort paus backar också Noora upp Anneli (rad 56) och på rad 57 konstaterar Anneli att det är svårt att säga om Erik var ensam och ledsen eller inte varefter Noora backar upp henne på rad 58. Topiken börjar således ebba ut och på rad 59 vänder sig Noora till novelltexten och börjar läsa (detta syns i följande exempel), vilket kan tolkas så att hon visar de andra att hon nu orienterar sig mot något annat än samtal (se Szymanski 1999:18–19).

Den fjärde perspektivändringen sker på rad 60 där Iina frågar om Erik i slutet insåg att Betsy inte var den rätta personen.

26d:

- 59 ((Noora läser i sina papper))
- > 60 **Iina:** men märkte erik (p) i slutet att betsy (p) int var
- 61 den rätta personen
- 62 ((Noora tittar först på Iina, sedan på Riikka))
- 63 **Noora:** ö (p) de s- de säjs inte i novellen
- 64 ((Noora vänder blicken till Anneli))
- 65 **Anneli:** a:
- 66 (p)
- 67 **Noora:** mm:
- 68 **Anneli:** de+e svårt att säga ((tittar på Iina))

I detta exempel återanvänder Iina (på rad 60–61) Annelis yttrande (rad 44) med en liten ändring: "men märkte erik (p) i slutet att betsy (p) int var den rätta personen". Noora och Anneli svarar med att konstatera att detta inte anges tydligt i novellen och att det är svårt att ta ställning till det. Eftersom ingen framför flera synpunkter ebbar topiken ut så småningom. Noora konstaterar på rad 63 att det inte anges någonting om detta i novellen.

Iina har gjort två försök (på raderna 51 och 60) att få till stånd en perspektivändring, men båda gångerna har topiken snabbt ebbat ut. Iinas mening har tydligen varit att tillsammans med de andra fundera på om novellpersonen Erik kände sig ensam och om han i slutet av novellen förstod att Betsy inte var den rätta personen för honom. I själva novelltexten finns inte direkta svar på de här frågeställningarna så här skulle samtalsdeltagarna kunna komma med egna åsikter. Att ta ställning till frågorna kräver en positionering som huvudman men just dessa topikinledningar ebbar ut i brist på respons. Det kan finnas många förklaringar till detta. Är gruppen kanske så orienterad mot instruktionerna att den inte godkänner frågor som

kommer utanför själva analysmodellen och dess teman? Eller är deltagarna ovana vid att komma med egna ställningstaganden i början av studierna? Den långa topikkedjan är i alla fall ett belysande exempel på hur deltagarna försökt utveckla samtalet genom att topikalisera och välja nya perspektiv.

7.2.3 Återanvändning av olika resurser vid topikinitiering

I detta avsnitt diskuteras återanvändning vid topikinitiering på den innehållsliga nivån. I analysen beaktas också hur olika interaktiva drag återanvänds vid topikinitieringar. Först koncentrerar jag mig på hur samtalsdeltagarna inleder en diskussion om sådana topiker som de behandlat tidigare under övningen. Alla exemplen är ur Novellanalys som består av ett tvådelat samtal, först två smågruppssamtal (Novsam3 och Novsam4) och sedan Novsam7 där alla samtalarna deltar i en sammanfattande, gemensam diskussion (se 1.3.3.1).

Bachtininspirerad forskning om lärande utgår från att vi lånar varandras röster, ”att vi gör varandras yttranden till våra” (Grøver Aukrust 2003:173). I forskningen om språkinlärning har upprepningen och återanvändningen av sådana uttryck som de andra deltagarna kommit med i sina inlägg betraktats som ett sätt att utveckla sitt språksystem (se Suni 2008:186; se även Kauppinen 1998). Jag anser att denna metod är användbar också i analysen av övningen Novellanalys.

Inledningsvis diskuterar jag en topikinitiering där samtalsledarna Iina och Noora tar upp sådana aspekter i Novsam7 som de själva initierat redan i smågruppssamtalet Novsam4 tidigare. Jag diskuterar en situation där Noora formulerar initieringen av en ny topik på ett liknande (men inte helt samma) sätt som hon gjort i Novsam4. Med exemplet vill jag visa, hur interaktionen i Novsam7 ofta konstrueras av liknande drag som finns i Novsam4. Initieringarna ur de olika samtalen anges parallellt i nedanstående figur så att det aktuella exemplet ur Novsam7 ligger till vänster och till höger finns det motsvarande exemplet ur Novsam4:

EXEMPEL 27:

Novsam7_64 Varför blev Erik förtjust i Betsy? (02;56-), B	Novsam4_47 Varför ville Erik ha Betsy? (12;34-), B
01 Noora: ja: va tänker ni var- varför (p) blev erik just 02 förtjust i betsy (p) varför ville han (p) ha just 03 betsy 04 (p) 05 Noora: nå tänker ni att (p) betsy var just hans (p) 06 hans typ 07 Aada: nej ((vänder sig till sina papper)) 08 ((Ilona skrattar)) 09 Anneli: ja tycker att (p) att han han ville henne 10 eftersom han kunde inte ha (p) henn£££ 11 Noora: mm:	01 Noora: nå (p) va va tänker ni var- varför 02 ville erik ha ha betsy (p) efter- (p) 03 ja tyckte att betsy var [inte 04 Anneli: [£så snäll så [vänlig£ 05 Noora: [£inte£ [£inte£ 06 INTE HANS TYP (p) alls 07 ((Noora tittar först på Anneli, vänder sedan blicken 08 till lina som tittar på Anneli, 09 Anneli tittar på lina)) 10 Anneli: hon kanske var (p) så svårt att ha 11 så ville han [ha 12 lina: [jå: (p) de tycker ja också 13 ((Anneli vänder sig till Noora))

FIGUR 9: VARFÖR BLEV ERIK FÖRTJUST I BETSY

I Novsam7_64 initierar Noora en ny topik som samtidigt fungerar som en perspektivändring av topiken fabel som fokuserar på Eriks intresse för Betsy. I Novsam4 har Noora presenterat topiken på nästan samma sätt och med nästan samma formuleringar vilket framgår av den högra spalten i figuren. Gemensamma konstruktioner är åtminstone ”va tänker ni”⁵⁰ i början av initieringarna som uppmanar de övriga samtalsdeltagarna att ta ställning till det som Noora fortsätter med, nämligen ”varför ville erik ha betsy” I Novsam7 använder Noora dock konstruktionen ”varför blev erik just förtjust i betsy”.

Jag inleder med en analys av deltagarramen i exemplet Novsam7_64 (i figur 9) och jämför hur mycket det liknar Novsam4_47. Efter att Noora på raderna 1–3 ställt sin fråga uppstår det (rad 4) en paus. På raderna 5–6 fortsätter Noora med ”nå tänker ni att (p) betsy var just hans (p) hans typ” antagligen för att uppmana till respons. I Novsam4_47 har hon använt samma sakinnehåll dock inte i frågeform utan medan hon tagit ställning till förhållandet mellan novellpersonerna: ”efter- (p) ja tyckte att betsy var inte £inte£ INTE HANS TYP (p) alls” (raderna 2–3 och 5–6 i utdrag 47). Hon återanvänder och elaborerar således i Novsam7 sitt ställningstagande från Novsam4 (raderna 2–3 och 5–6) i frågeställningen om varför Erik ville ha Betsy.

De som deltagit i samtalet Novsam4 har bättre utgångspunkter för att bidra till den aktuella topiken än deltagarna i Novsam3, eftersom den förra gruppen redan en gång tidigare har talat

⁵⁰ Med uttrycket menar talaren sannolikt ”vad tror ni” eller ”vad tycker ni”.

om topiken. Däremot har topiken inte behandlats i Novsam3. Detta kan vara orsaken till att det på rad 4 uppstår en paus – deltagarna från Novsam4 kanske vill ge ordet till deltagarna från Novsam3 och dessa kommer inte genast på vad de ska säga. Efter att Noora på raderna 5–6 specificerat sin fråga kommer Aada (från Novsam3) på rad 7 med ett kort ”nej” och Ilona (från Novsam3) börjar skratta på rad 8. Därefter kommer Anneli med ett svar (raderna 9–10) som mycket liknar det som hon gett i Novsam4⁵¹. Därefter fortsätter Anneli, Noora och Iina med topiken men de övriga samtalsdeltagarna deltar inte i diskussionen. Med tanke på deltagarramen lyfter utdraget fram frågan huruvida deltagarna från de två smågrupperna Novsam3 och Novsam4 har lika möjligheter att påverka såväl interaktionen som innehållet i Novsam7 eftersom båda samtalsledarna kommer från Novsam4.

Initieringen i Novsam7_64 har ett sådant språkligt drag som inte förekommer i Novsam4, nämligen konstruktionen ”bli förtjust i”. Att Noora i exempel 64 använder det tolkar jag som ett bevis på hennes förmåga att återanvända språkliga resurser och på det sättet åstadkomma något nytt (jfr Melander & Sahlström 2009). I föregående topik i Novsam7 (fabel) har nämligen Aada använt samma konstruktion medan hon förklarar novellens fabel för de övriga samtalsdeltagarna:

nå en pojke får £chansen att (p) gå på dansen£ me **en flicka han e förtjust i** (p) já: (p) men hon tycker inte om honom de va bara (p) för att hon ska... (Aada i Novsam7_63 fabel)

Det kan således hända att Noora tar sig uttrycket ”vara förtjust i någon” från Aadas replik och elaborerar och aktiverar den i formen ”bli förtjust i någon” i sin egen initiering lite senare. Detta skapar också koherens mellan de två topikerna när Nooras perspektivändring fokuserar på den här aspekten.

Återanvändningen kan även gälla mera omfattande innehållsliga aspekter än vissa språkliga uttryck. Följande exempel handlar om hur en samtalsdeltagare utnyttjar sådana aspekter och idéer som någon annan yttrat i det tidigare samtalet, Novsam4:

⁵¹ Novsam4_47, raderna 10–11 i högra spalten i figur 9.

EXEMPEL 28:

Novsam7_73 länken mellan författaren och novellen (11:39-), A	Novsam4_53 författaren och novellen
01 Noora: de tycker ja också ja: (p) nå kan ni se 02 någon <i>link</i> ⁵² mellan (p) författaren (p) ja menar 03 om va be- va vi berättade tidigare 04 (p) om schildt (p) finns de <nånting> 05 Aada: just som vi sa att= 06 Noora: =att jämföra novellen å hans eget liv	01 Iina: nå ja tycker de+e (p) ganska (p) [4 borttagna rader] 06 Iina: ö: lessen att (p) att när vi vet (p) 07 va som hände med (p) författaren? 08 Noora: mm: 09 Iina: mm: vi kan märka att (p) han berättar (p) 10 på något sätt om 11 Anneli: sej själv 12 Iina: ja:

FIGUR 10: LÄNKEN MELLAN FÖRFATTAREN OCH NOVELLEN

I Novsam4 har Iina initierat en topik (figur 10, r. 1 och 6, högra spalten) genom att påpeka att det är sorgligt att det finns ett samband mellan författarens livsöde och novellens tema. Noora utnyttjar den här aspekten i Novsam7_73 (vänstra spalten i figur 10) där hon initierar topiken genom att fråga huruvida de andra märkt något samband mellan författarens liv och novellens händelser. Noora återanvänder således Iinas iakttagelse i Novsam4_53. Hon gör uttrycket till sitt eget.

Relationen mellan Nooras initiering i Novsam7_73 och Iinas initiering i Novsam4_53 kan undersökas också genom positionering. Noora lånar Iinas tankar från Novsam4_53 men hon upprepar inte Iinas replik ordagrant. I stället tar hon en huvudmannaposition genom att förhålla sig till det innehållsliga i repliken som om det vore hennes egna tankar. På raderna 3–4 hänvisar hon till att hon och Iina tidigare berättat om författaren: ”om va be- va vi berättade tidigare (p) om schildt.” Noora synliggör således sin och Iinas gemensamma roll som experter på ämnet eftersom de tillsammans presenterat författaren Runar Schildt för de övriga studenterna innan gruppen satt i gång med den muntliga gruppövningen Novellanalys (se 1.3.3.1).

De återanvändningar som presenterats ovan är möjliga bara i samtalen Novellanalys. Både Artikelsamtal och Lärobokssamtal består av ett samtal så några jämförelser är inte möjliga. Men det finns andra slags återanvändning och upprepning i dem. Det är närmast fråga om upprepning av vissa interaktiva drag vid initiering av topiker. Ibland blir ett visst sätt att initiera topiker populärt i övningarna. I det följande diskuteras sådana drag. Först presenteras ett frekvent drag i Artikelsamtal, nämligen frågeformade initieringar i vilka talaren hänvisar till texten:

⁵² Ordet *link* (eng.) betyder ’länk’.

UR EXEMPEL 5:

Aada: va tänker ni om den här (1.0) va hette de problemprat (1.0) som hon nämner här att om kvinnor vill [prata om (Artikelsam_80: *problemprat*, 04;37–)

UR EXEMPEL 18:

Aada: nå va tyckte ni om den här läkaren (p) patienten (Artikelsam_91: *läkaren och patienten*, 18;50–)

EXEMPEL 29:

Aada: tyckte ni att att de här sägs %de kan vara di mäktigas privilegium att utdela order på ett indirekt sätt% tycker ni om de (Artikelsam_86: *de mäktigas privilegium att utdela order*, 09;50–)

EXEMPEL 30:

Noora: nå tycker ni att de+e < samma sak > va (p) va var de i artikeln att (p) att att just (p) indirekt sätt att tala e (p) *tai* berättar om brist på självförtroende å (p) å: (p) brist på osäkerhet *tai* brist på säkerhet å (Artikelsam_93: *visar indirekthet brist på säkerhet*, 21;33–)

I initieringarna i ex. 5 och 18 ställer talaren en sökande fråga⁵³ till de övriga samtalsdeltagarna. Hon presenterar kort den nya topiken med en hänvisning till texten och uppmanar de andra att ta ställning till topiken. I de två senare utdragen ställer talaren en underställande fråga⁵⁴: ”Tycker/tyckte ni att...”, som i princip kan besvaras med ja/nej. Också i dem är talaren ute efter de andras åsikter om topiken. De båda frågetyperna leder till respons från de andra och till åsiktsbyte.

Utmärkande för Artikelsamtal är att topikerna alltid initieras med ställningstaganden eller frågor som uppmanar till ställningstaganden (som i exemplen ovan). En förklaring till detta är att gruppen inte har fått skriftliga instruktioner eller färdiga frågor att diskutera. Då orienterar sig deltagarna mot intressanta aspekter direkt ur texten. Detta fungerar bra och är ett fruktbart sätt att få igång en livlig diskussion. Samtalsdeltagarna använder ofta texten också som argument i sina egna resonemang. Texten får rollen av en interaktiv partner, den fungerar liksom en självständig samtalsdeltagare genom att talaren citerar texten och ger utrymme för den i interaktionen som i de angivna exemplen på föregående sida. På detta vis får texten en egen röst som samtalsdeltagarna återanvänder. Med positioneringens termer citerar samtalsdeltagarna texten som animatörer.

Också Lärobokssamtal kännetecknas av ställningsstaganden. Största delen av dem fungerar som svar på frågorna i instruktionerna. Detta sätt att initiera topiker blir populärt under

⁵³ Termen ur SAG:744 om sökande frågor med kvesitiv huvudsats.

⁵⁴ Termen ur SAG:744 om underställande frågor med rogativ huvudsats.

övningen. Följande exempel illustrerar en sådan situation där en topik initieras med ett ställningstagande:

EXEMPEL 31:

Lärobokssam_121: dialogen börjar spontant (17;11-), B

Deltagarna: 6 deltagare (Anneli, Anni, Iina, Nea, Noora och Riikka) varav Anni och Anneli sitter bredvid varandra mitt emot kameran, Noora och Riikka bredvid varandra till vänster om kameran. Nea och Iina sitter till höger om kameran, mitt emot Noora och Riikka.

- 01 **Anneli:** att språke ändras så mycky
02 **Nea:** mm:
03 (p)
-> 04 **Iina:** **BI**den här dialogen börjar ganska (p) ä: spontant sku ja säja
05 **Nea:** mm:
06 **Noora:** mm:
07 **Nea:** menar du då (p) att de saknas nånting
08 **Iina:** nej nej ja menar att de+e just bra sådär
09 **Nea:** [a:
10 **Iina:** [att att de kunde vara på riktigt[den här diskussionen
11 **Nea:** [på ett sätt
12 **Nea:** låter de konstit att de int står hej där å man bara börjar tala
13 så här tror ja int

BI = Iina tittar på sina papper i början, efter det syns hennes ansikte inte

Gruppen har senast talat om hur naturligt ett dialogexempel är (Fråga 1: ”Utgör alla utdrag realistiska dialoger? Om inte vad kan det bero på?”)(se instruktionerna för övningen i 1.3.3.3). I exempel 31 ändrar Iina perspektiv genom att fortsätta att diskutera samma dialogexempel men hon tar ställning till hur dialogen *inleds* i exemplet. Hon övergår alltså till fråga 3 i instruktionerna. Utdraget är ett exempel på hur topikinitieringen byggs upp som en naturlig fortsättning till föregående topik.

Följande exempel, däremot, visar på en återgång till en tidigare verksamhet. Återgången sker utan någon förhandling. Gruppen har strax innan kommenterat dialogexemplen 1 och 2 och evaluerat hur naturliga de är (fråga 1). Sedan har gruppen övergått till att diskutera vad det beror på om ett dialogexempel inte är realistiskt. Därefter har gruppen kommenterat från vilka årtionden dialogexemplen 1 och 2 är. I början av utdraget håller gruppen ännu på med detta. Samtalet ebbar ut och det uppstår en paus på sex sekunder (r. 4). På rad 5 initierar Riikka en återgång till en tidigare topik genom att kommentera hur naturligt dialogexempel 2 är.

EXEMPEL 32:

Lärobokssam_119: *naturlig dialog (15;23-), C*

Deltagarna: 6 deltagare (Anneli, Anni, Iina, Nea, Noora och Riikka) varav Anni och Anneli sitter bredvid varandra mittemot kameran, Noora och Riikka bredvid varandra till vänster om kameran. Nea och Iina sitter till höger om kameran, mittemot Noora och Riikka.

- 01 **Nea:** ja tycker den här boken e från åttitalet
02 eller nånting de här
03 **Noora:** mm:
04 (6,0)
-> 05 **Riikka:** **B1**den här e ganska (p) naturli? ((pekar på exemplet på papper))
06 **Iina:** [jå:
07 **Riikka:** [% vet du ja har flyttat hemifrån
08 va säger du e de sant%**B2**
09 **Nea:** mm:
10 **Riikka:** ja tycker de (p) ja kan höra de
11 ((skratt))
12 **Riikka:** å den här också %nej det gjorde ja int% ja tycker
13 ja hör den också
14 (p)

B1 = Riikka tittar i sina papper

B2 = Riikka lyfter blicken, antagligen mot Iina

Riikka återgår således till fråga 1 som behandlats flera gånger tidigare i samtalet. Hennes initiering är inte någon koherent fortsättning på det som gruppen talat om just innan men den är en naturlig fortsättning och återgång till det som behandlats tidigare. Hon initierar inte någon förhandling först eller motiverar inte återgången utan tar direkt ställning till dialogexemplet.

Analysen ovan visar att varje övning lätt får vissa för just den övningen utmärkande drag som gruppen upprepar eller förstärker i interaktionen (se 7.5).

7.3 Det tidigare sagda vid uppbyggande av topikinnehåll

I det här avsnittet förflyttas fokuset från topikinitieringar till uppbyggandet av topikinnehåll efter initieringen. Med hjälp av exempel visar jag hur deltagarna i Novsam7 återanvänder sådant som de talat om i Novsam3. I Novsam7 bidrar de som deltagit i Novsam3 inte med topikinitieringar men de lyfter på ett annat sätt fram sådant som de talat om i Novsam3. Förutom exempelutdrag använder jag pratbubblor brevid utdragen. I pratbubblorna återges ett sådant utdrag i ett tidigare samtal som enligt min tolkning aktualiseras i det aktuella utdraget.

I exempel 33 inleder Noora (som är samtalsledare och har tidigare deltagit i Novsam4) topiken genom att fråga om de andra tyckte om novellen:

EXEMPEL 33:

Novsam7_61: tyckte ni om novellen (00;51-), A

Deltagarna: Aada, Anni, Ilona, Anneli, Riikka, Iina och Noora

- 01 Noora: **BI**tyck- tyckte ni om novellen
- 02 (p)
- 03 Anni: m: ja, de [va
- 04 Aada: [ja tyckte synd om den där
- 05 ((kollektivt skratt))
- 06 Aada: £stackars pojke£
- 07 ((de andra skrattar kort))
- [8 borttagna rader som presenteras i ex. 34 och 35]

BI = Noora tittar på Anni, Aada och Ilona

Novsam3_20:

- 01 **Aada:** ja tyckte synd om den här erik
- 02 **Ilona:** ((fnissar))
- 03 **Anni:** £já:£
- 04 **Ilona:** flickorna kan vara £så [hemska£
- 05 **Aada:** [nå ja:
- [11 raderade rader]
- 17 **Ilona:** mm: [stackars
- 18 **Aada:** [flickan tyckte inte om honom
- 19 ((Anni skrattar, Ilona skakar på huvudet))
- 20 **Aada:** de va så hemst
- 21 **Ilona:** [((skrattar))
- 22 **Anni:** [já:
- 23 ((flickorna vänder sig till sina papper))
- 24 **Aada:** stackars
- 25 **Ilona:** jo:
- 26 **Aada:** pojke

Som svar på Nooras fråga konstaterar Aada på rad 4 och 6 att hon tyckte synd om huvudpersonen Erik. Av pratbubblan bredvid utdraget framgår att hon i Novsam3 har initierat en ny topik (A) med ett likartat konstaterande ”ja tyckte synd om den här erik”. Där utvecklas topiken så att samtalsdeltagarna tillsammans berättar om Eriks förhållande till Betsy och är eniga om att det är synd om Erik.

Också i fortsättningen av samtalet Novsam7 finner man motsvarande återanvändning av stoff från Novsam3. På raderna 8 och 10 introduceras sådant innehåll som behandlats vid en topikinitiering i Novsam3, nämligen att novellen är lätt att läsa.

EXEMPEL 34:

Novsam7: lätt att läsa

- 08 **Anni:** de va mycke lätt att läsa
- 09 **Ilona:** já:
- 10 **Anni:** den där novellen=

Novsam3_18:

- 01 **Anni:** nå men ja tyckte att de var
- 02 i alla fall lätt att läsa
- 03 **Ilona:** já: de var inte [så svårt
- 04 **Anni:** [já:
- 05 **Aada:** [trots att de va
- 06 **Ilona:** [ganska mycke substantiv

Deltagarna kan alltså återanvända sådant topikinnehåll som inte direkt tas upp i Novsam7. Liksom i Novsam3 fortsätter Aada i Novsam7 med att ta ställning till språket i novellen:

EXEMPEL 35:

Novsam7: språket i novellen

11 **Aada:** =trots att de fanns (p) gammaldags ord å

12 **Noora:** jä:

13 **Anneli:** kommo å vo[ro å

14 **Anni:** [jä:

Novsam3_17:

01 **Aada:** å sen språk (p)

02 de e lite gammaldags

03 **Aada:** märkte ni att di här

04 ((börjar bläddra i sina papper))

05 **Anni:** mm:

06 **Aada:** sprongo å

[17 raderade rader]

24 **Aada:** den var lätt att läsa

25 trots att de var mycke sådana

26 ord som vi kunde inte inte

27 hitta i ordboken

28 till exempel tarv- tarvliga

Ur Novsam4_36:

Anneli: [men ganska ganska gamla jä:]

Noora: [men på samma gång så många främmande]

Noora: jä: främmande ord å gammalmodig

Anneli: a:

Anneli: de var kommo å: [all

Iina: [jä: de fanns imperfekt

Noora: [kommo jä:

Anneli: å voro [å:

Noora: [jä

Iina: [voro

Anneli: de va (p) men (p) de störde inte så hemst

Aada konstaterar i Novsam7 att språket har gammaldags ord och nämner gamla pluralformer hos verb som exempel. Av Novsam3_17 framgår att hon talat om exakt samma ämne också tidigare. Aada får stöd av Anneli som ger exempel på gammaldags ordformer. Detta kan tolkas som en utveckling av inre samhörighet mellan grupperna, eftersom Anneli inte deltagit i Novsam3 utan i Novsam4. Exemplet visar hur gruppen tillsammans kan bygga upp mening, i synnerhet då topiken är bekant för alla (jfr Bockgård 2004 om samproducerade talyttranden). Detta är ett belysande exempel på det gemensamma meningsskapandet: grupperna Novsam3 och Novsam4 har båda talat om samma tematik i sitt eget samtal och här förenar de stoffet och fyller i i varandras inlägg. Sådana situationer där en eller flera samtalsdeltagare kommer med upprepningar eller ifyllnader under en pågående replik kallas för spontana och assisterande ifyllnader (Bockgård 2003). Genom att stödja talaren kan den som backar upp visa att hon hänger med och kanske också godkänner vad talaren säger (jfr Barnes & Todd [1995] 2004:161–162 om ”mutual support”). Sådant deltagande finns i ex. 35 men också i exemplet Novsam4_36 i nedersta pratbubblan.

7.4 Det tidigare sagda i deltagarroller

En jämförelse av de tre samtalen Novellanalys visar att deltagarrollerna överförs från de tidigare samtalen Novsam3 och Novsam4 till det senare samtalet Novsam7. Det tidigare sagda synliggörs i Novsam7 således också i deltagandet och i de roller samtalsdeltagarna tar på sig. I det här kapitlet diskuterar jag först hur samtalsledarna (Iina och Noora) i Novsam4 upprätthåller sina roller vid initieringen av nya topiker.

I Novellanalys utgörs topikinitieringarna oftast av frågesatser. Ofta liknar Iinas och Nooras frågor en lärares frågor i plenarundervisning. Dessa frågor är inte autentiska i den bemärkelsen att initieraren själv ofta vet svaret när hon ställer en fråga till de andra (Tainio 2007b:41; Norrby & Håkansson 2007:191; se också 2.3.2 om interaktion i klassrummet). I utdragen nedan anges exempel på typiska sådana frågor:

UR EXEMPEL 12:

hur e de me tema (p) bärande tanke (Novsam4_37, A, Noora initierar)

EXEMPEL 36:

tycker ni att betsy e annan huvudperson eller e de bara erik (Novsam4_38, efter procedural orientering (Noora), A, Iina initierar)

UR EXEMPEL 7:

nå hur skulle du beskriva erik (Novsam4_39, B, Noora initierar)

Med sådana här frågor syftar talaren på att ge talturen till någon annan. Det är också värt att lägga märke till att initieraren tydligt riktar sin fråga till de andra genom att säga ”ni” eller ”du”. Att Iina och Noora antar rollen som ordförande påverkar också hur de övriga samtalsdeltagarna förhåller sig till samtalet. I många situationer försöker deltagarna åtminstone i början av topiken komma med direkta svar på frågorna varigenom samtalet får sådana interaktiva drag som är utmärkande för lärarledda klassrumssamtal (2.3.2):

EXEMPEL 7:

Novsam4_39: nå hur skulle du beskriva erik (05;56–), B

Deltagarna: Anneli, Iina, Noora och Riikka; deltagarna sitter parvis vid bordet så att Noora och Iina sitter bredvid varandra, mitt emot Noora sitter Anneli, Riikka sitter mitt emot Iina.

- > 1 **Noora:** nå (p) hur skulle du beskriva (p) e[rik ((tittar på Anneli))
2 **Anneli:** [erik
3 ((Noora vänder blicken till Riikka))
4 **Anneli:** nå (p) just [va du svara
5 **Noora:** [riikka kan svara också
6 ((Noora och Riikka tittar på varandra och skrattar,
7 Riikka nickar på huvudet))
8 **Anneli:** just ö: ö: va du säj- sagt om (p) att han e så vanlig
9 **Noora:** mm:

På såväl språkligt som icke-språkligt plan utser Noora den som hon ger ordet till: hon tittar på Anneli och tilltalar henne direkt med ”hur skulle du beskriva...”. Nooras dominerande roll framgår i det här utdraget på åtminstone två sätt: hon evaluerar genom sitt agerande Riikkas förmåga att delta i samtalet (r. 5) och Anneli ger sitt svar genom att hänvisa till Nooras tidigare inlägg i samtalet (r. 8). Noora har på basis av det här utdraget helt andra rättigheter att vara verksam i samtalet än t.ex. Riikka.

Gruppens orientering mot aktiviteten att svara på frågor kommer till uttryck på många sätt i detta exempel. För det första visar Noora som initierar topiken och ställer frågan på rad 1, att hon är ute efter svar. Efter att ha ställt frågan vänder hon blicken på rad 3 mot Riikka och på rad 5 konstaterar hon att också Riikka kan svara. På rad 6–7 tittar Noora och Riikka på varandra och skrattar, och därefter nickar Riikka. Nooras replik på rad 5 kan således tolkas som humoristisk och antagligen syftar Noora på att det i början av samtalet påpekats att Riikka inte läst novellen och därför kanske inte aktivt kan delta i samtalet. Med skrattet visar Noora och Riikka att Riikka egentligen inte kan svara på frågan eftersom hon inte läst

novellen. På raderna 4 och 8 ger Anneli sitt svar. Hon beskriver Erik tämligen kort genom att konstatera att han är vanlig och hänvisar till vad Noora själv tidigare i samtalet sagt om Erik.

Också de övriga deltagarna stöder Iinas och Nooras ledarroll genom att uppmana dem att initiera nya topikar som i exempel 12 Novsam4_37 *nå hur e de me tema* (se även 4.1 och 5.2.1). Där är det egentligen Anneli som tar initiativet till en topikövergång genom att uppmana Iina och Noora att initiera en ny topik (procedural orientering). Med sitt beteende avslöjar hon sin uppfattning om att det är på Iinas och Nooras ansvar att bestämma vad gruppen talar om, att initiera en ny aspekt i diskussionen. Hon ändrar sin inramning vid övergången genom det här beteendet (när hon tar en samtalsledande roll då hon uppmuntrar samtalsledarna att initiera en ny topik) men återgår snabbt till sin tidigare inramning (där hon inte har någon samtalsledande roll).

I det följande analyserar jag ett utdrag i syfte att beskriva hur samtalsledarna Iina och Noora hänvisar till det samtal som förts inom Novsam4 när båda smågrupperna träffas inom Novsam7. Av samtalet framgår hur deltagarnas roller i de tidigare smågrupperna förstärks i det gemensamma Novsam7.

Exempel 37 presenterar en perspektivvändning (B) i fråga om novellens huvudperson Erik. Gruppen har just talat om hurdan person Erik är. Noora initierar topiken om Eriks eventuella blyghet genom att hänvisa till diskussionen i Novsam4:

EXEMPEL 37:

Novsam7_67 *de+e de vi diskuterade* (05;05–), B

Deltagarna: Aada, Anneli, Anni, Iina, Ilona, Noora och Riikka

- | | |
|--|--|
| 01 Anneli: | kanske ganska vanlig (p) vanlig pojke |
| 02 Anni: | lite osäker |
| 03 Aada: | jå: |
| 04 Anni: | om honom (p) själv |
| 05 (p) | |
| -> 06 Noora: | de+e de vi diskuterade närmare om |
| 07 | om erik var blyg eller inte |
| 08 | (p) va tänker ni |
| 09 ((Anni harklar sig, Aada vänder sig till sina papper, | |
| 10 pausen varar 12 sekunder)) | |
| 11 Ilona: | de+e BI svårt att säga (p) de beror på människan? |
| 12 Noora: | mm |
| 13 Ilona: | me vem han talade me (p) |
| 14 | så (p) kanske var han inte blyg ((fnissar)) |
| 15 Noora: | mm: |

16 **Anni:** ja tycker att han va bara (p) så (p) osäker
 17 **Noora:** já: de tänkte vi också (p) osäker å
 18 (p) mycke känslig å
 19 **Anni:** mm:
 20 (p)
 21 **Noora:** du sade s- (p) om att om han hade dåli självförtroende ((Riikka börjar le))
 22 £eller inte£ (<- **Novsam4**)
 23 **flera:** m: já:
 24 **Riikka:** kanske de+e inte samma sak
 25 att vara osäker om sej själv
 26 **Noora:** mm: [mm:
 27 **Riikka:** [att ha dålig (p) självförtroende
 28 **Noora:** mm:
 29 **Noora:** han tänkte ju för mycket
 30 (p) va andra tänk- tänker om honom (<- **Novsam4**)
 31 (p)

BI = Aada tittar på Ilona

Noora initierar den nya topiken om Eriks eventuella blyghet på raderna 6–8. Med ”de vi diskuterade närmare om” synliggör hon att gruppen Novsam4 redan talat om denna topik. På rad 8 riktar hon sig till Aada, Anni och Ilona och ställer frågan ”va tänker ni”. Med frågan ger hon de tre deltagarna möjlighet att berätta om hur Novsam3 behandlat topiken. Men Aada, Anni och Ilona har inte alls talat om Eriks eventuella blyghet i Novsam3. Anni börjar harkla sig och Aada sänker blicken mot sina papper och det uppstår en lång paus. Ilona formulerar sitt svar på r. 11, 13 och 14, Noora backar upp henne men ger inte någon tydlig uppföljning. Anni uttrycker sin åsikt på r. 16 och på r. 17 kommer Noora med en slags uppföljning, hon hänvisar till Novsam4 med pronomenet ”vi”. På rad 21–22 uppmanar hon Riikka att ta ställning till saken genom att hänvisa till vad Riikka sagt om tematiken i Novsam4: ”du sade s- (p) om att han hade dåli självförtroende £eller inte£”. Med pronomenet ”du” syftar hon till Riikka. Medan hon säger detta börjar Riikka le och slutdelen av sin tur säger Noora med skratt i rösten. Detta visar att Noora och Riikka delar en gemensam förståelse av en situation i Novsam4. På rad 24 tar Riikka ordet och fortsätter med det resonemang som förts i Novsam4. Nu säger hon försiktigt emot det som Noora hade sagt i Novsam4 om att dåligt självförtroende och att vara osäker betyder ungefär samma sak: ”kanske de+e inte samma sak att vara osäker om sej själv att ha dålig (p) självförtroende” (raderna 24, 25 och 27). En möjlig tolkning är att hon har hunnit fundera på saken och anser att det som gruppen talade i Novsam4 inte riktigt stämmer. Hon lyfter här upp aspekten för att gruppen skulle kunna fortsätta samtala om den. Riikkas resonemang får inte någon respons utan Noora tar ordet och upprepar en annan aspekt som hon tagit upp redan i Novsam4.

Samtalsdeltagarna kan förstärka sina roller genom att aktivt delta i samtalet. Men en viss roll kan också förstärkas genom att man avstår från att delta. Följande exempel visar vad

samtalsdeltagarna i Novsam3 låter bli att göra i Novsam7. Exemplet handlar om översättningen av novellens rubrik *En sparv i tranedansen* till finska. Novsam4 har inte behandlat denna aspekt i sitt samtal, däremot har Novsam3 gjort detta men de som deltagit i Novsam4 vet inte det. Då läraren i Novsam7 inleder topiken hur översätta rubriken deltar Novsam3-studenterna inte i diskussionen alls även om de i sin egen smågrupp har talat om saken.

EXEMPEL 38:

Novsam7_74: en sparv i tranedansen (12;08–), B

01 **Läraren:** har ni tänkt på den här rubriken
 02 den här en sparv i tranedansen
 03 **Noora:** m:
 04 **Läraren:** va- va hur skulle
 05 vi säga de på finska
 06 ((p)Anni fnissar, tittar på Aada))
 07 **Noora:** först tänkte ja (p) va e kala vedessä
 08 **Läraren:** mm:,
 09 **Riikka:** kanske tvärtom
 10 **Läraren:** tvärtom [jå:
 11 **Noora:** [nii: (p) eiku nii niin joo joo
 12 **Läraren:** tänk på att di är fåglar
 13 di där sparv å trana å (p)
 14 sparv e väl [varpunen å trana e kurki
 15 **Noora:** [varpunen
 16 **Noora:** a: just [de
 17 **Iina:** [a: jå:
 18 **Läraren:** >å ni vet ju hur en trana ser ut
 19 att< di e stora vackra fåglar
 20 väldigt såhär granna (p)
 21 å en sparv e väldigt liten grå [å obetydli (p)
 22 **X:** [jå:
 23 **Noora:** m:
 24 **Läraren:** de borde säga ganska mycke om
 25 hur erik e
 26 **Noora:** m: m:
 27 (p)
 28 **Noora:** nå hur e de me symboler hittade (p)
 29 hittade ni (p) några

->

Ur Novsam3:

01 **Anni:** hej va e de på finska
 02 ((fnissar))
 03 **Iiona:** en sparv ((viskande))
 04 ((Aada vänder sig till Annis papper,
 05 pekar på pappret))
 06 **Aada:** ä: de+e liksom att sparv
 07 e de *varpunen*
 08 **Iiona:** jo:
 09 **Aada:** å trana e *kurki*
 10 ((Aada tittar på Iiona,
 11 Iiona skrattar))
 12 **Anni:** [okej
 13 **Aada:** [de+e sparv i tranedansen
 14 **Anni:** just
 15 **Iiona:** okej okej

Läraren ställer frågan om hur novellens rubrik kunde översättas till finska (r. 1–2 och 4–5). På rad 3 kommer Noora med en kort uppbackning men svarar inte. Det uppstår en kort paus under vilken Anni fnissar och vänder sig och börjar titta på Aada. Jag tolkar fnissandet och den fysiska orienteringen mot Aada så att Anni visar för Aada att hon kommer ihåg vad de sagt om saken i Novsam3, att de delar gemensamma erfarenheter av topiken (Bister 1999; 2002 om common ground mellan deltagarna). Samtidigt uppstår det en tydlig turbytesplats

som inte utnyttjas av Aada, Anni eller Ilona. Annis och Ilonas tystnad kan tolkas så att det var Aada som i Novsam3 översatte och förklarade rubriken för dem och att de kanske förväntar sig att Aada också nu tar ordet. Ändå gör hon inte det. Utifrån interaktionsbaserade metoder är det omöjligt att ta ställning till varför hon inte tar ordet. Kanske tolkar hon Nooras uppbackning på rad 3 som ett tecken på att Noora vill ta ordet. I alla fall kan konstateras att Aada genom ett sådant här beteende förstärker Iinas och Nooras ledarroller i gruppen. Det kan hända att Aada även upplever att läraren ställt sin fråga speciellt till ledarna Iina och Noora. Tyvärr syns läraren inte i bilden så vi ser inte vem hon riktar blicken mot. På rad 7 tar Noora ordet och försöker svara på lärarens fråga.

Aadas beteende i exempel 38 kunde analyseras också utgående från begreppet *agens* (eng. *agency*; van Lier 2008) som betraktar språkinläringen ur den sociokulturella synvinkeln och ur hur individen utnyttjar olika möjligheter. Agens innebär språkinlärares egen aktivitet att ta itu med olika inlärningsmöjligheter, att välja mellan olika beteendemöjligheter. Hela Novsam3-gruppen och i synnerhet Aada får i princip en möjlighet att synliggöra sina kunskaper men hon använder den inte. I ljuset av detta kan man fråga sig om eventuella på förhand givna roller både bidrar till och förhindrar deltagandet i interaktionen, beroende på rollen och situationen, förstås.

7.5 Det gemensamma meningsskapandet i övningarna

Det är dags att sammanfatta kapitlet genom att ge en översikt över hur deltagarna bygger upp innehållet i övningarna, dvs. hur de skapar gemensam mening. Först diskuteras Novellanalys där de tre olika samtalen byggs upp på tämligen olika sätt.

Novellanalys

Novsam3

Novsam3 kännetecknas av att samtalet är instruktions- och textbundet med många pauser. Deltagarna har sinsemellan jämlika roller men samtidigt tycks interaktionen också lida lite av att ingen leder samtalet. Om gruppen inte initierar nya topiker återgår den oftast till något som behandlats tidigare (jfr Hägerfelth 2004 om *vadare*; 1.4). Återgångarna bidrar till gruppens gemensamma meningsskapande och förstärker samtalets kunskapssökande natur. Perspektivändringar används sällan. Diskussionen om de olika topikerna tar inte lång tid utan deltagarna fortsätter ganska snabbt till följande samtalsämne i analysmodellen. Om det uppstår behov att fylla i information någonstans, blir återgång det naturliga sättet att göra detta. Även om topikerna oftast hämtas direkt ur instruktionerna initierar deltagarna också

egna topiker, vars syfte är att lyfta fram mera information om novellen. Deltagarna hinner inte avsluta samtalet inom den givna tiden.

Novsam4

Början av samtalet kännetecknas av att gruppen följer analysmodellen ganska troget såsom gruppen i Novsam3. Iina och Noora initierar topiker och kommer med frågor till de två övriga deltagarna. Mot slutet av samtalet går gruppen vidare mestadels genom perspektivändring. Ofta utvecklas en topik med hjälp av fortsättningsfrågor som introducerar nya perspektiv på föregående topik. Exempel på sådana här situationer diskuterades i kap. 7.2.2. Det är speciellt Iina och Noora som initierar fortsättningsfrågorna. Perspektivändring förorsakar en mångsidig diskussion om olika innehållsliga aspekter, utan dem skulle behandlingen av temata i analysmodellen bli mager.

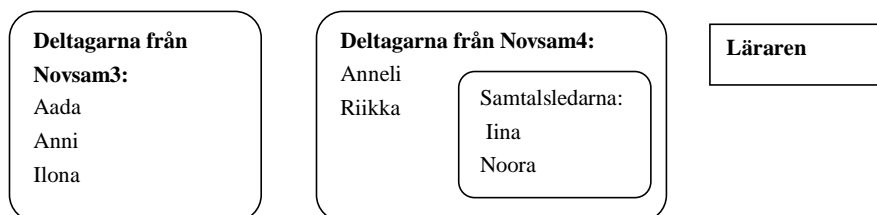
I Novsam4 används återgångar ofta i situationer, där initieraren tydligt vill styra samtalet i någon särskild riktning⁵⁵. Det finns således en tydlig skillnad mellan Novsam3 och Novsam4 i detta avseende, Novsam3 utmärks av att återgångar uppstår p.g.a. initierarens kunskapssökande och autentiska frågor med vilka initieraren försöker öka den gemensamma kunskapen om topiken.

En jämförelse mellan Novsam3 och Novsam4 visar att skillnaderna mellan dessa två samtal ofta beror på deltagarrollerna som givits på förhand. I Novsam3 har deltagarna jämlika roller och ingen tar någon tydlig ledarroll. Detta förorsakar en viss osäkerhet och långsamhet vid topikövergångarna. Ingen leder samtalet och alla orienterar sig lika aktivt mot att finna svar på analysmodellens rubriker (som gruppen upplever som samtalsämnen som måste behandlas under samtalet). Samtalet kan beskrivas som kunskapssökande och gruppen håller också långa pauser medan alla läser. Frågeformade topikinitieringar tycks vara autentiska kunskapssökande frågor där initieraren inte nödvändigtvis vet svaret på förhand. Novsam4 har en tydlig rollfördelning: Iina och Noora som har utnämnts till samtalsledare tar hand om topikinitieringarna medan Anneli och Riikka försöker svara på frågorna så gott de kan. Frågorna liknar ofta lärares frågor i klassrummet (se tidigare i det här avsnittet). Anneli är den som förväntas svara flitigare på Iinas och Nooras frågor eftersom Riikka inte läst novellen. Allt detta avspeglas i det gemensamma meningsskapandet. Iina och Noora leder diskussionen så att övergångarna till nya topiker ofta bygger på det som gruppen diskuterat senast. Samtalet utvecklas därmed på många ställen som en naturlig tematisk kedja.

⁵⁵ Detta syns t.ex. i exempel 22 som diskuterats i 6.2.1.

Novsam7

Novsam7 byggs upp som en gemensam, sammanfattande diskussion efter Novsam3 och Novsam4. Studenterna deltar som individer i den sammanfattande diskussionen men samtidigt har var och en rollen som representant för sin egen smågrupp (se figur 11). Deltagarna upprätthåller aktivt sina roller.



FIGUR 11: ROLLFÖRDELNINGEN I NOVSAM7

Interaktionen i Novsam7 är på många sätt beroende av smågruppssamtalen: deltagarna för med sig de aspekter och tankar som de har samarbetat kring i smågruppen. De tar också upp sådant som de upplevt som problematiskt i smågruppen. Innehållet i Novsam7 byggs således upp på basis av hur innehållet behandlats i Novsam3 och Novsam4 och hur samtalsdeltagarna i smågrupperna tagit upp olika innehållsliga detaljer. Nooras och Inas roller som samtalsledare kommer till uttryck både språkligt och i deltagarramen.

I Novsam7 upprätthåller deltagarna de drag och rollfördelningar som förverkligats redan i smågrupperna. Men därtill ger den sammanfattande diskussionen samtalsdeltagarna möjligheter att ta nya roller då kontexten inte är den samma som i smågruppen. Rollfördelningarna i de första smågrupperna påverkar dock interaktionen på många nivåer (deltagarram, topikval) i den sammanfattande diskussionen.

Kännetecknande för Novsam7 är att deltagarna visar samhörighet till den tidigare samtalsgruppen (Novsam3 eller Novsam4) genom att återanvända eller upprepa topikinitieringar, idéer och andra innehållsliga aspekter, ord eller mer omfattande språkliga konstruktioner från det tidigare samtalet. Rollfördelningen och de angivna rollerna kan emellertid göra att deltagare låter bli att ta turen och återberätta något, även om de hade möjlighet till det (ex. 38 i 7.4).

Artikelsamtal

I Artikelsamtal är de initierande handlingarna alltid ställningstaganden eller frågor som inbjuder till ställningstaganden. Därtill är initieringarna av nya topiker i Artikelsamtal ofta bundna till texten eftersom den är den enda konkreta skriftliga utgångspunkten för samtalet.

Deltagarna initierar ofta topiker genom att antingen själva evaluera någon aspekt i texten eller att uppmana de övriga samtalsdeltagarna att göra det. När samtalet analyseras kronologiskt, kan vi iakttä att det sker en märkbar ändring i interaktionen under samtalets gång och speciellt i användningen av textunderlaget. Efter att gruppen talat ungefär i 23 minuter och åtminstone en gång behandlat de för dem mest centrala aspekterna i texten börjar deltagarna initiera topiker som inte längre är lika bundna till texten. Detta innebär att gruppen då lyckats utveckla det gemensamma meningsskapandet och samtala om tematiken utan att vara beroende av texten och utan att med hjälp av texten motivera övergångar till nya topiker.

Lärobokssamtal

Initieringen av topikerna sker mestadels genom att deltagarna orienterar sig mot att svara på de angivna frågorna genom att ta ställning till dialogexemplen. Gruppen initierar topiker med frågor, uppmaningar och konstateranden betydligt mera sällan än i de andra övningarna. Detta kan delvis förklaras med att instruktionerna ger färdiga detaljerade frågor och gruppen koncentrerar sig på att ge svar på dem. En förklaring kan också vara att såväl instruktionerna som dialogexemplen delas ut först strax innan studenterna ska genomföra övningen. Ingen hinner således koncentrera sig på annat än att hitta ”svar” på de frågor som ställs i instruktionerna. Ingen av samtalsdeltagarna har heller någon ledarroll i samtalet.

Kännetecknande för samtalet är att deltagarna inte behandlar frågorna i instruktionerna i kronologisk ordning utan de kommenterar dialogexemplen i den ordning de står på pappret och försöker i samband med detta också svara på frågorna i instruktionerna. Instruktionerna är rätt invecklade då deltagarna samtidigt måste behandla innehållsliga frågor och olika slags dialogexempel och detta gör att det blir svårt för en utomstående att följa med i samtalet som ibland verkar vara hackigt och osammanhängande.

Direkta citat spelar en betydande roll i samtalet. Deltagarna kommenterar och också kritiserar dialogexempel men bara sällan ifrågasätter de varandras inlägg. Mestadels bygger samtalet på att deltagarna tar upp olika drag i dialogexemplen och det leder inte samtalet till någon längre behandling av topiken. Valleala (2006:116) menar att en alltför omfattande användning av exempel till och med kan försvåra den innehållsliga diskussionen. Jag tolkar detta så att Valleala i sin analys betraktar den samtalande gruppens samarbete speciellt utifrån *övningen som arbetsplan* (Seedhouse 2004:184–185; se också 2.2.2) snarare än *övningen som en process* (a.a.:184–185). Hon betonar där nämligen pedagogiska förväntningar och vad den samtalande gruppen ur lärarens och instruktionernas synvinkel borde göra och åstadkomma. Valleala (2006:116) konstaterar å ena sidan att exempel kan aktivera samtalsdeltagarnas meningsskapande och kollektiva uppbyggande av kunskaper men att användningen av exempel också kan begränsa behandlingen av kunskaper, speciellt om exemplen är många.

Det kan hända att deltagarna inte lär sig något annat om det aktuella fenomenet än vad exemplet innehåller. (Valleala:a.a.) I Lärobokssamtal verkar läraren ha haft mångsidiga förväntningar inför den muntliga övningen. För att illustrera de olika aspekterna har han/hon gett rikligt med exempel (i det här fallet alltså dialogexempel) så att tillämpningen av den teoretiska litteraturen ska bli så lockande som möjligt. Den samtalande gruppen i sin tur blir imponerad av de olika dialogexemplen och orienterar sig mot dem så intensivt att diskussionen kring tillämpningen av den teoretiska kunskapen (Gustavssons artikel) inte får mycket utrymme i samtalet. Analysen av övningen stöder således Vallealas (2006:116) konstaterande att den innehållsliga diskussionen kan lida av en alltför stor koncentration på exempel i samtalet.

Såsom redan påpekats koncentrerar sig gruppen mestadels på att kommentera dialogexemplen och därmed förblir samtalsprocessen rätt så hacklig och osammanhängande och koherensen lider i den här muntliga övningen. Därför är det heller inte lätt att få grepp om det gemensamma meningsskapandet i gruppen. Läspauserna är dock naturliga och nödvändiga men de bidrar till att samtalet inte blir enhetligt även om de samtidigt ger utrymme för naturliga övergångar mellan olika topiker. Mot slutet av övningen blir läspauserna kortare och färre och då börjar gruppen också diskutera frågorna mera holistiskt, så att de kan förena och jämföra aspekter från olika dialogexempel och bilda sig uppfattningar om tematiken på ett bredare plan (ex. 6 i 3.3.1). På det stora hela verkar det något oklart om det är lärarens frågeställningar eller dialogexemplen som styr samtalet. Då topikordningen och -processen betraktas är det först lärarens frågeställningar som styr topikerna. Ungefär i mitten av samtalet då gruppen övergår från fråga 1 till annat blir samtalet hackigt och osammanhängande i och med att samtalsdeltagarna hoppar mellan olika frågor. Topik byts antingen med dialogexempel eller med lärarens frågor som utgångspunkt. Detta resulterar i att samtalsdeltagarna inte alls hinner dra några generella slutsatser om diskussionen innan forskaren måste avbryta diskussionen eftersom den tid som utsatts för inspelningen tagit slut.

7.6 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag behandlat den tredje forskningsfrågan, dvs. jag har diskuterat forskningsmaterialet utifrån hur tidigare erfarenhet eller det tidigare sagda i övningen påverkar och synliggörs i det gemensamma meningsskapandet. Analysen har visat hur betydelsefull den tidigare erfarenheten i samtalet är för meningsskapandet. Redan initieringen av topikkategorierna B (perspektivändring) och C (återgång) visar hur den samtalande gruppen bygger upp samtalet på basis av det tidigare sagda: i perspektivändring bygger

deltagarna upp samtalandet på basis av det som de nyligen talat om genom att ändra perspektiv och utveckla tankegången vidare. I återgång utvecklar gruppen någon tidigare topik genom att komma med nya innehållsliga aspekter. Därtill återanvänder gruppen språkliga resurser vid topikinitieringar. Deltagarna kan upprepa egna eller varandras inlägg ordagrant eller återanvända dem i modifierad form. Detta vittnar om att deltagarna kan utvidga sina språkliga resurser. Gruppen återanvänder också interaktiva drag, inte bara språkliga resurser.

Man kan också iaktta återanvändning i uppbyggandet av topikinnehåll. I Novellanalys upprepar samtalen egna inlägg från de tidigare samtalen i den sammanfattande diskussionen. När deltagarramarna begrundas kan man konstatera att de samtalsroller som i början ges till deltagarna bevaras och synliggörs tydligt genom hela den muntliga övningen. Den som får en samtalsledande roll får behålla rollen till slutet och är mer ansvarig för topikinitieringar än de andra deltagarna. I 7.5 gavs en översikt över hur det gemensamma meningsskapandet byggs upp i de olika muntliga övningarna. Analysen visar hur olika övningarna är sinsemellan. Deltagarna orienterar sig starkt mot instruktioner, textkällor och eventuella givna roller.

Följande kapitel är en sammanfattande diskussion om hela undersökningen. Därtill görs pedagogiska reflektioner utifrån forskningsresultaten.

8 Sammanfattande diskussion

I den här undersökningen har jag beskrivit hur en studentgrupp genomför textbaserade muntliga övningar. Fokus har legat på hur gruppen övergår från en topik till en annan och genom vilka slags handlingar de nya topikerna initieras. Analysen av hur deltagarna initierar topiker under den muntliga övningen har gett värdefulla insikter om hur muntliga gruppövningar fungerar och hur gruppen utvecklar sitt gemensamma meningsskapande (se 1.1; 2.4; 7.5). Jag har fokuserat på initieringen av topiker eftersom jag speciellt har velat undersöka hur deltagarna styr samtalen, hur de skapar, tolkar och upprätthåller koherens när de ändrar orientering samt hur övergången bidrar till den kronologiska utvecklingen i övningen. Med övergångar som utgångspunkt har jag också velat lyfta fram betydelsen av interaktionen vid ”gränserna” som lika viktig och intressant som själva topikbehandlingen. Det är vid övergångar den samtalande gruppen har möjlighet att beakta såväl det som skett som fortsättningen.

Som en följd av de forskningsfrågor som jag ställt i 1.1 har jag också fått fundera på metodologiska val. Samtalsanalys (CA) i sin renaste form skulle inte ha räckt till en observation av detta slag (2.3.1) även om den som metod ger värdefulla insikter genom mikroanalys. Jag har tagit de olika kontextuella faktorerna i beaktande i analysens alla skeden: klassrumskontexten och dess institutionella förväntningar, hur instruktionerna och deltagarnas orientering påverkar interaktionen, hur deltagarna använder sig av inramning och positionering när de interagerar och hur de såväl på verbal nivå som fysiskt orienterar sig mot skriftliga semiotiska fält under den muntliga övningen. Centralt har också varit att studera rollfördelningen och deltagarramen och deras inbördes relation. I analysen av hur gruppen skapar mening under övningen har den kronologiska dimensionen varit betydelsefull. Analysen av återanvändningen av språkliga drag och innehållsliga aspekter har bidragit till beskrivningen av meningsskapandet.

Av analysen framgår att det sker mycket vid en topikövergång och att deltagarna använder sig av mångsidiga resurser vid topikinitiering. Analysen visar därmed vad samtalsdeltagarna uppfattar som koherensskapande. Deltagarna orienterar sig mot en uppgiftsorienterad kontext (se 2.2.1) och genomförandet av övningen. Därför är till exempel sådana fenomen som flera sekunders samtalspauser, orientering mot skriftliga källor, undvikande av ögonkontakt med de övriga deltagarna och avsaknad av procedural förhandling acceptabla drag vid en övergång – de får sin förklaring när deltagarnas inramning (hur de tolkar situationen) och positionering (hur de själva förhåller sig till det de säger) i situationen analyseras.

Jag har också beskrivit hur gruppen kollektivt synliggör meningsskapandet. Detta har skett genom en analys av hur den innehållsliga utvecklingen kommer till uttryck genom återanvändning av innehållsliga element och språkliga drag. Vidare har en analys av deltagarramen gett som resultat att rollfördelningen i övningen påverkar såväl deltagandet som behandlingen av innehållet.

Ett av mina huvudsyften har varit att diskutera hur en övning byggs upp som helhet. Resultaten av den här undersökningen ökar kännedomen om vilka faktorer som påverkar förverkligandet av muntliga gruppövningar. Kännedomen kan utnyttjas i planeringen av undervisningen på universitetsnivå, i synnerhet planeringen av textbaserade muntliga övningar. Inom universitetsutbildningen är det typiskt att texter är till och med målet för samtal – detta hör till verksamhetens natur (se Svinhufvud 2013). Vilken roll textanvändning har i interaktion är viktigt att förstå, såväl generellt som ur pedagogisk synvinkel. Analysen av topikövergångar har visat på vikten av instruktionerna och textkällorna, dvs. de skriftliga semiotiska fälten. Det är tämligen vanligt att topiknomineringen sker genom direkt hänvisning till en skriftlig källa.

FORSKNINGSFRÅGORNA

Forskningsfrågorna för den här undersökningen har varit följande (se 1.1):

1. Hur kategoriseras topikerna i förhållande till samtalets innehåll och instruktioner?

För att kunna ge svar på den här frågan har verksamheten i övningarna indelats i topikbaserade aktiviteter och övriga aktiviteter. Kategoriseringen av topikerna baserar sig på episodanalys (se 3.1) varvid bara sådana kategorier som urskiljs enligt innehållsliga kriterier har använts.

2. Vilka interaktiva resurser använder gruppen vid en övergång?

Utgångspunkten för beskrivningen har varit samtalsanalytisk mikroanalys av interaktionen. Därtill har kontextuella faktorer i språkklassrummet (se 2.2.1) och talarens positionering (se 2.3.1) tagits i beaktande.

3. Hur syns det tidigare sagda i det gemensamma meningsskapandet?

Analysen har tagit fasta på återanvändningen av språkliga och interaktiva resurser vid topikövergång och uppbyggande av topik.

I det följande sammanfattar jag resultaten utgående från forskningsfrågorna.

8.1 Topiker

Aktiviteterna i övningarna har indelats i (1) topikbaserade aktiviteter och (2) övriga aktiviteter. De senare utgörs av procedurala aktiviteter, språkligt förankrade aktiviteter och aktiviteter som inte direkt relaterar till övningens mål. Kategori (1) bildar den överlägset största delen av verksamheten i övningarna, 85 % av aktiviteterna består av topikbaserade aktiviteter.

Topikerna har indelats vidare i tre olika underkategorier, (A) nya topiker, (B) perspektivändringar och (C) topiker som återgår till en tidigare, dock inte närmast föregående, topik (se 3.1). Kategorierna A och B har ungefär lika stor andel i materialet, 38 % respektive 36 %, medan kategori C är mindre frekvent med en andel på 26 %. En frekvent användning av A-topiker som sålunda inte relaterar till något som omnämns tidigare är ett tecken på att topikerna härstammar från instruktionerna för övningen och att deltagarna orienterar sig mot att följa dem och genomföra övningen. A-topikernas andel minskar dock mot slutet av inspelningsåret vilket visar att det skett utveckling i att binda ihop den påbörjade topiken med det tidigare sagda. I motsats till A-topikerna står B- och C-topikerna alltid på något sätt i relation till det dittills sagda.

Att diskutera topikkategorierna utan att ta hänsyn till den pedagogiska kontexten i de enskilda övningarna är inte meningsfullt. När övningarna analyseras separat finner man tydliga skillnader mellan dem. I Novellanalys är det typiskt att introducera innehållsliga aspekter genom nya, obehandlade topiker (A). I Artikelsamtal och Lärobokssamtal är det däremot perspektivändring som är ett typiskt sätt att introducera innehållsliga aspekter. Den största orsaken till skillnaderna mellan topikinitieringarna är instruktionerna och andra kontextuella faktorer. Generellt kan sägas, att A-topiker vanligen förekommer i början av den muntliga övningen medan andelen andra typer av topiker blir större mot slutet av samtalet. Detta vittnar om att tidsdimensionen inom en enskild samtalsövning har en inverkan och att gruppen senare orienterar sig mot tidigare behandlade aspekter.

De aktiviteter som är klassificerade som (2) övriga aktiviteter utgör i medeltal endast 15 % av aktiviteterna (3.2). Lärobokssamtal utgör dock ett undantag i detta avseende med en andel på 29 %.

Största delen av de övriga aktiviteterna utgörs av procedurala aktiviteter (3.2). Dessa förekommer dock i olika skeden av de tre samtalsstyperna. I Lärobokssamtal förekommer långa procedurala aktiviteter genast i början av övningen då deltagarna försöker komma

överens om hur diskussionsfrågorna och de olika dialogexemplen ska behandlas. I Novsam4 finner man procedurala aktiviteter speciellt mot slutet av samtalet då deltagarna inte vet hur de ska fortsätta samtalet. I Artikelsamtal finns de övriga aktiviteterna i slutet av samtalet då samtalsdeltagarna börjar orientera sig mot aktiviteter som inte relaterar till övningens mål (jfr Lehti-Eklund 2002).

8.2 Interaktiva resurser vid övergångarna

För att beskriva de interaktiva resurserna vid övergångarna har jag utarbetat en modell bestående av fem olika interaktiva faser som en övergång mellan topikerna kan inbegripa (4.2, tabell 7). Alla faser behöver inte förekomma varje gång.

ÖVERGÅNGSMODELL

Modellen består av följande möjliga faser:

Fas I: Ett markerat övergångsställe, t.ex. en paus i samtal eller då deltagarna på ett annat sätt visar med sin orientering och sina gester att de inte kommer att fortsätta med den aktuella topiken. Eventuell orientering mot ett annat semiotiskt fält än samtal.

Fas II: Initiering till procedural förhandling: En eller flera deltagare initierar en procedural förhandling om vad gruppen borde tala om eller hur gruppen borde beakta instruktionerna.

Fas III: Respons på initiering av procedural förhandling: En eller flera samtalsdeltagare (någon annan än den som initierat fas II) deltar i den procedurala förhandlingen.

Fas IV: Initiering av en topik (A, B eller C): En eller flera samtalsdeltagare initierar en topik som inte är densamma som den närmast föregående topiken.

Fas V: Respons på den nya topiken: En eller flera samtalsdeltagare (någon annan än den som initierat topiken i fas IV) godkänner initieringen genom att orientera sig mot den nya topiken. Orienteringen kan ske verbalt eller icke-verbalt.

Med hjälp av modellen har det varit möjligt att detaljerat analysera de ibland långa samtalspauserna och tystnaderna mellan topikerna. Analysen har visat att de tysta stunderna ingalunda är betydelselösa ur interaktiv synvinkel. Under tystnaderna orienterar sig deltagarna ofta mot nya semiotiska fält, t.ex. mot det skriftliga materialet. Vanligen sker sådana här

övergår genom ändringar i deltagarnas fysiska orientering (fas I). Även turtagning kan organiseras under samtalspauser. Den samtalande gruppen kan tåla längre tystnad om samtalsledaren är orienterad mot det skriftliga materialet. Generellt upplevs långa pauser och tystnader dock som en indikator på någonting problematiskt i interaktionen. När det gäller samtal där deltagarna använder ett främmande språk kan man lätt anta att tystnader avslöjar bristfälligheter i språkkunskaperna. Tystnaderna har emellertid alltid också en kommunikativ funktion i interaktionen (se också Olsher 2004; Bister 2009). Den här undersökningen förstärker uppfattningen att tystnad och pauser innebär aktivitet. Interaktionen stannar inte upp under tystnaden utan går framåt genom icke-språkliga handlingar.

SPRÅKHANDLINGAR

Som språkhandlingar sker topikinitieringar genom frågor, uppmaningar och konstateranden (59 %; kap. 5) eller genom ställningstaganden (41 %; kap. 6). Oftast är det fråga om en initiering som uppmanar de andra att ge respons och som vanligen inte inbegriper talarens egna värderingar eller ställningstaganden – åtminstone inte direkt.

Frågorna har indelats i följande underkategorier enligt funktionen vid initieringen:

(1) Frågor, uppmaningar och konstateranden som hänvisar till instruktionerna eller texten (5.2)

- (1a) Frågor med hänvisning till instruktionerna
- (1b) Nominering av följande topik genom konstaterande
- (1c) Uppmaningar till ställningsstaganden om texten

(2) Frågor, uppmaningar och konstateranden utan hänvisning till instruktioner eller textkällor (5.3)

Med hjälp av frågor av typ (1a) kan talaren initiera en diskussion av sådana innehållsliga aspekter som nämns i instruktionerna (5.2.1). Oftast har talaren då en ganska ”osjälvständig” roll, hon tar inte ansvar för sin initiering utan citerar instruktionerna nästan ordagrant och positionerar sig därmed som animatör. I sådana situationer betonas situationens institutionella natur och mål. Samtalaren är orienterad mot inramningen ”att genomföra en språkövning”.

Initieraren kan också nominera följande topik som en rubrik genom ett konstaterande (1b) (se 5.2.2). I sådana fall kan initieraren själv ge svar på denna rubrik. Om talaren både nominerar topiken och ger svar på frågan eller rubriken, innehåller initieringen både initiativ och respons och innebär att talaren ändrar sin positionering mitt i turen. I början ställer hon sig som

animatör till initieringen och uttalar topiken som om det vore lärarens röst. När hon utformar sitt svar, positionerar hon sig som huvudman. I en sådan situation är talaren starkt orienterad mot den uppgiftsorienterade kontexten (2.2.1) på bekostnad av samtalets interaktiva natur. Hon är inte ute efter att få respons på sitt initiativ av någon annan deltagare.

Medan deltagarna initierar topiker kan de också ställa frågor som uppmanar de andra att ta ställning till någonting ((1c) och (2)). Sådana frågor kan vara textförankrade, samtalsförankrade eller både och. Om initieringen är textförankrad ställer talaren en fråga utifrån någon aspekt i texten (5.2.3), och om initieringen är samtalsförankrad uppmanar talaren de andra att ta ställning till något som behandlats tidigare i samtalet (5.3).

Ställningstaganden skiljer sig från frågor genom att de inte i första hand förpliktar de andra deltagarna till en svarsliknande respons, även om de ofta uppmanar till någon slags respons. Ställningstaganden utgör inte någon enhetlig grupp när det gäller deras funktion vid initiering. Jag har dock indelat dem i två kategorier enligt funktionen i samtalskontexten:

- (1) Ställningstaganden som respons på något som sagts tidigare
- (2) Ställningstaganden som direkt hänvisar till instruktionerna eller texten

I (1) tar talaren ställning till något som redan behandlats under samtalet. Hon kan t.ex. uttrycka sin motsatta åsikt om eller ge sitt stöd åt något som sagts tidigare under samtalet. Ställningstaganden som respons kan också vara textförankrade. Då tar talaren ställning till något tidigare nämnt och använder sig av någon textkälla som argument i sitt resonemang.

(2) utgörs av ställningstaganden som direkt hänvisar till instruktionerna eller till textkällorna. I den här kategorin fungerar ett ställningstagande som initiativ genom att talaren uttrycker sin åsikt om någon aspekt i textkällan. Hon hänvisar till innehållet i texten, ofta genom att direkt citera ett textavsnitt (animatör) eller genom att referera det (upphovsman) och uttrycker sin åsikt (huvudman) om textinnehållet. Talaren ställer sig i dessa fall alltid kritisk eller avståndstagande till texten eller så kan hon uttrycka en humoristisk, road inställning. På det här sättet lyfts texten fram i interaktionen och får en speciell roll, till och med en deltagarroll. Liknelsen haltar dock eftersom det är lättare att kritisera texten än en annan samtalsdeltagares inlägg. Då deltagarna ställer sig mot texten eller tar avstånd från den framhäver de sin gemensamma förståelse (intersubjektivitet) då de tillsammans ställer sig mot texten eller tar avstånd från den. Texten får inte någon helig, allvetande roll i samtalet utan studenterna tar sig friheten att kritisera och uttrycka olika åsikter om den.

När det undersökta materialet analyseras kronologiskt märks att andelen ställningstaganden ökar med tiden. I den första övningen Novellanalys är andelen minst och i den sista övningen Lärobokssamtal är andelen störst. Detta kan ses som ett tecken på att studenterna under det första studieårets gång börjar bära ansvaret för topikinitieringens innehåll och framhäva den egna rösten. Studenterna har blivit vana vid att delta i samtalsövningar i grupp och de har förkovrat sin svenska. Dessutom kan det ha blivit lättare för dem att uttrycka egna åsikter i en bekant grupp efter ett års samarbete inom studierna.

ORIENTERING MOT INSTRUKTIONER OCH SKRIFTLIGA KÄLLOR

I analysen av topikinitieringar har jag beaktat huruvida initieringarna direkt relaterar till instruktionerna (t.ex. frågor eller samtalsämnen som är angivna i de skriftliga instruktionerna eller i andra skriftliga källor). Av de 116 initieringarna är 75, dvs. 65 % sådana som hänvisar till instruktionerna eller andra skriftliga källor. I dem orienterar sig initieraren mot instruktionerna då hon inleder den nya topiken eller rent av övertar topiken direkt från instruktionerna⁵⁶. Detta visar att deltagarna följer instruktionerna och orienterar sig mot att "svara på frågorna" i dem. Svaren förblir ofta ganska korta eftersom gruppen inte utvecklar temana i större utsträckning. En orsak är tiden – eftersom gruppen ämnar svara på frågorna i instruktionerna händer det ofta att den inte "hinner" gå över till självständigare topiker innan tiden tar slut.

Tillsammans utgör instruktionerna och de övriga texterna egna skriftliga semiotiska fält i samtalssituationen. Eftersom de skriftliga semiotiska fälten påverkar samtalssituationen på så många sätt, sammanfattar jag här deras betydelse:

I Topikval: Ur innehållets perspektiv tas topikerna ofta direkt från skriftliga instruktioner eller från texter som diskuteras. Det är ovanligare att deltagarna själva hittar på topiker. (8.1)

II Interaktionen vid topikövergång: Övergången sker ofta genom att initieraren eller flera deltagare fysiskt orienterar sig mot skriftliga semiotiska fält. Samtalarna förhandlar sällan om övergången.

III Talarens positionering: Den starka orienteringen mot texten anknyter också till att deltagarna ofta inte tar fullt ansvar för sina inlägg utan citerar och stödjer sig på texten. Instruktioner eller textavsnitt ges alltså en egen röst i samtalet. Ofta får denna röst en slags lärarroll eller auktoritetsställning i samtalet men deltagarna kan också ställa sig kritiska till

⁵⁶ I Artikelsamtal har orienteringen mot texten räknats som orientering mot instruktionerna eftersom övningen inte har skriftliga instruktioner som de övriga övningarna.

eller roade av ett textavsnitt och ta avstånd från texten. På detta sätt förstärker deltagarna intersubjektiviteten och samhörigheten i gruppen.

POSITIONERINGAR OCH RÖSTER

Med hjälp av begreppet positionering har talarnas inställning till det sagda kunnat analyseras. Den här undersökningen har visat att studenterna kan förhålla sig olika till det de säger – man kan citera någon annans ord (animatör) eller återge någon annans ord med egna ord (upphovsman) eller man kan uttrycka sina egna åsikter (huvudman). Att delta i ett textbaserat samtal inbegriper alla dessa positioneringar. I ett akademiskt samtal är det viktigt att kunna återanvända uppgifter i texter eller i det tidigare sagda men också att komma med egna åsikter, ställningstaganden och argument. Också när det gäller samtal på ett främmande språk är det centralt att talaren kan uttrycka sina åsikter.

Den här undersökningen har visat att studenterna tar sig olika positioner och kan byta mellan dem med hjälp av textkällor. Talaren kan citera texten direkt och därmed positionera sig som animatör med minsta möjliga ansvar för det hon säger. Genom textanvändning kan talaren dock också ta på sig en mera ansvarsfull roll och hon kan utnyttja texten som argument i sitt eget ställningstagande. Men texten kan också få en roll som motpart i interaktionen. Då uttrycker talaren sin inställning till texten och ofta kritiserar hon eller tar avstånd från någon aspekt i texten. Texten fungerar således som en samtalspartner genom att den tar upp sådana aspekter som talaren kan motsätta sig och framföra kritik mot.

TYSTNADER OCH ICKE-SPRÅKLIGA HANDLINGAR ÄR AKTIVITET

Topikövergångarna kännetecknas ofta av tämligen långa samtalspauser före topikinitieringen. Samtalspauserna kan hänga ihop med samtalarnas bristfälliga språkkunskaper och i synnerhet i Novellanalys med deras ovana att delta i samtalsövningar. I den här undersökningen har jag betonat pausers och tystnaders interaktiva drag, inte som eventuella indikatorer på bristfälliga färdigheter hos samtalarna. Också den icke-språkliga kommunikationen strukturerar övergångar mellan olika topiker. Själva övergångarna sker ofta genom att samtalsdeltagarna fysiskt vänder sig till textkällorna efter att föregående topik ebbat ut. De pauser och tystnader som härvid uppstår mellan topikerna är en oskiljaktig del av interaktionen och har en rytmgivande funktion i den. Vid eventuella övergångsställen förekommer ofta tyst läsning eller åtminstone tyst orientering mot texten (fas I) innan någon samtalsdeltagare initierar en ny topik, vanligen med en fråga eller en uppmaning.

8.3 Det gemensamma meningsskapandet i övningarna

Genom min tredje forskningsfråga har jag avsett att komma åt hur det tidigare sagda syns i det gemensamma meningsskapandet i övningarna.

Det är utmärkande för studenterna att de i synnerhet i början av övningarna relaterar topikerna direkt till instruktionerna och textkällorna. De olika innehållsliga aspekterna behandlas inte särskilt ingående och det uppstår inte topiker som skulle framhäva deltagarnas egna tankar och leda till egentliga **resonemang** (3.3.2). I vissa övningar blir topikinitieringarna dock självständigare mot slutet av övningen. Gruppen behöver sålunda tid för att sätta i gång med självständigare resonemang.

Om deltagarna tilldelas eller tillägnar sig roller i samtalet, vidhåller de och synliggör dem. Detta gäller i synnerhet vid övergångarna, men också i topikutvecklingen och behandlingen av topikerna. Rollfördelningen påverkar starkt deltagarramen i övningarna. De som har en ledande roll kan styra samtalet både innehållsligt och i interaktionen vid övergångarna. Det förekommer även ändringar i inramning i syfte att bibehålla rollfördelningen. Rollerna påverkar t.o.m. hur samtalspauserna uppstår och hur de organiseras. Gruppen tål relativt långa pauser om t.ex. den samtalsledande deltagaren orienterar sig mot något annat semiotiskt fält än samtal.

Utvecklingen av innehållet och betydelsen av det tidigare sagda har kunnat analyseras ur ett bredare perspektiv i Novellanalys än i Artikelsamtal och Lärobokssamtal (se 7.2.3; 7.3; 7.4). Det har varit möjligt att iaktta hur smågrupperna (Novsam3 och Novsam4) i det sammanfattande samtalet (Novsam7) återanvänder de aspekter de diskuterat i smågrupperna och hur studenterna upprepar bekanta beteendemönster. Det gemensamma meningsskapandet i Novsam7 syns i synnerhet i hur samtalsdeltagarna utnyttjar stoff från de tidigare samtalen samt hur de förenar språkliga konstruktioner på nya sätt och i nya sammanhang (kap. 7). En analys av Novellanalys visar hur stor betydelse rollfördelningen har: det ligger på samtalsledarnas ansvar att välja topiker, och dessutom har ledarna större möjligheter än de andra att påverka deltagarramen och lyfta fram olika innehållsliga aspekter.

Artikelsamtal och Lärobokssamtal är sinsemellan olika när det gäller det gemensamma meningsskapandet. I Artikelsamtal bygger gruppen upp sitt samtal så att de initierade topikerna relaterar till texten. I slutdelen av övningen övergår gruppen till att formulera egna topiker som mestadels är perspektivändringar på det som diskuterats senast. Detta kan ses som ett tecken på gemensamt meningsskapande eftersom studenterna inte längre är beroende

av textunderlaget. I Lärobokssamtal hinner gruppen inte styra topikutvecklingen. Tiden som är avsedd för övningen räcker inte till egna topiker och självständiga topikinitieringar. En textbaserad samtalsövning kräver mycket tid för att gruppen ska hinna frigöra sig från texten.

Utgående från min undersökning kan konstateras att en muntlig övning utvecklas innehållsligt genom nya, instruktionsbundna topiker i sådana övningar där instruktionerna är tydliga och detaljerade. Deltagarna följer instruktionerna och de angivna samtalsämnena troget och övergår bara sällan till topiker som de själva hittat på. Valleala (2006:145, 154) som undersökt grupsamarbetet och lärandet i grupsamtal konstaterar att de pedagogiska frågorna upplevs av gruppen som frågor som kontrollerar kunskaper, och som sådana styr de ofta gruppen mot att hitta svar på frågorna men inte till att konstruera egen kunskap. Resultaten av min undersökning pekar i samma riktning. Detaljerade instruktioner med detaljerade frågor styr i stor utsträckning interaktionen vilket i sin tur påverkar initieringen av topiker. I samtalsövningar där instruktionerna inte innehållit några färdiga samtalsämnen initierar studenterna topiker på andra sätt. De initierande frågorna och ställningstagandena hänvisar antingen till textmaterialet eller till sådana aspekter som kommit upp i det dittills förda samtalet.

Det kan konstateras att användningen av textkällor och ibland en teknisk, ytlig behandling av en topik ändå inte förhindrar språkutveckling hos den samtalande gruppen. Oavsett det i viss mån osjälvständiga samtalet bidrar ett textbundet samtal till aktivering av språkkunskaper och skapar flera interaktiva möjligheter för samtalsdeltagarna. Textmaterialet utgör ett centralt språkligt stöd för deltagarna och skapar på det sättet trygghet i samtalssituationen.

8.4 Pedagogiska reflektioner

Min studie har visat hur viktigt det är för läraren att inför en muntlig gruppövning tänka på instruktionerna, texterna och rollfördelningen. Grupsamtal väljs ofta som arbetsform därför att det uppfattas som ett aktiverande arbetssätt för studenterna. Men det är viktigt för läraren att överväga på vilket sätt studenterna ska aktiveras. Genom utarbetning av övningens instruktioner och genom valet av texter kan läraren i hög grad påverka interaktionen i samtalet. I ljuset av resultaten av den här undersökningen blir man medveten om de konkreta skillnaderna mellan *betydelse- och flytkontexter* och *uppgiftsrelaterade kontexter* (Seedhouse 2004; kap. 2.2.1). Om deltagarna alltför mycket framhäver den uppgiftsrelaterade kontexten, orienterar de sig mot fråga-svar-verksamhet. Då minskar sannolikheten till ett samtal där

deltagarna kommer med egna topiker och resonemang eftersom de orienterar sig starkt mot instruktionerna.

Om meningen är att deltagarna i en muntlig övning ska tala om egna självständiga topiker och komma fram till ett resonemang i stället för att försöka gå igenom vissa frågor, gäller det för läraren att undvika alltför detaljerade instruktioner. I och för sig skapar tydliga instruktioner trygga ramar för deltagarna men på samma gång kan de begränsa behandlingen av innehållet i och med att deltagarna inte kommer sig för att initiera och behandla topikerna självständigt. Det måste dock påpekas att studenterna behöver övning i gruppsamtal för att kunna utvecklas till självständiga samtalare (2.5; 6.5). Den här undersökningen visar hur studenterna med tiden börjar initiera topiker i form av ställningstaganden och hur deras eget ansvar för initieringen växer.

Det är inte bara instruktioner som styr samtal. Viktigt är också att beakta det skriftliga materialet och användningen av det i samtalet. Det kan uppstå stora skillnader i genomförandet av övningar där deltagarna har hunnit bekanta sig med det skriftliga materialet och övningar där materialet delas ut först då man sätter igång med övningen. Om det pedagogiska målet är att få igång livlig muntlig interaktion vars innehåll inte ska vara förutsägbart, är det skäl att överväga om textbaserade övningstyper alls är lämpliga. Orienteringen mot texten under samtalet kan bli så stark att ett sammanhängande samtal inte hinner uppstå. Detta i synnerhet om deltagarna inte har bekantat sig med texten i god tid innan samtalet äger rum.

En tredje aspekt som jag vill lyfta fram är rollfördelningen inför övningen. Om deltagarna är jämställda så att de inte har olika ansvarsområden och roller kan det vara tidskrävande för dem att få i gång ett livligt samtal. Början av samtalet går nämligen ofta till att deltagarna bygger upp en gemensam förståelse av texten. Först därefter kan de komma med självständiga inlägg. Med på förhand givna roller kan deltagarna agera mera självständigt under samtalet, orientera sig mot att ställa de andra deltagarna utmanande frågor eller att motsätta sig de andra. Detta i synnerhet om deltagarna hinner bekanta sig med samtalstemat och planera sina strategier innan samtalet sätts igång. På förhand givna roller kan dock också avgränsa individens möjligheter att komma med egna synpunkter. Därmed kan behandlingen av de innehållsliga aspekterna förbli blygsam bl.a. därför att det inte uppstår motstridiga ställningstaganden och konflikter (jfr Malmbjer 2007a, Lillejord & Dysthe 2008). Om någon tilldelas ledarroll och andra bara har en vanlig deltagarroll, kan det bli för utmanande för den som inte tilldelats någon speciell roll att aktivt delta i samtalet (se Svinhufvud 2013). Då börjar interaktionen lätt likna interaktion i lärarledd plenarundervisning där deltagarna

förväntar sig att den som har ledarroll tar hand om topikinitieringarna och rent av utser följande talare.

Mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter i den här undersökningen har varit starkt gruppförankrade. Jag har analyserat och diskuterat studentgruppens verksamhet utifrån den gemensamma orienteringen, hur gruppen tillsammans bygger upp ett samtal. Med tanke på övergångar och initieringar av topiker kunde interaktionen diskuteras också utifrån ett *agens*-perspektiv. Här kan några pedagogiska överväganden tas upp. Vad erbjuder de undersökta övningarna studenterna som språkinlärare? I vilken grad kan individen välja vad hon eller han initierar och på vilket sätt? Det centrala med de undersökta övningarna är att de är textförankrade gruppövningar. I övningar av den här typen erbjuds studenterna att med hjälp av textkällor diskutera något tema som de antagligen inte tidigare talat om på svenska. Med hjälp av texten har de möjlighet att komma åt sådana ord och uttryck som de inte känner till och efter läsningen kan de i samtalet lära sig använda dem (Malmbjer 2007a). I de undersökta övningarna är inläring av språket och de nya orden och uttrycken inte det enda syftet utan fokus ligger också på att studenterna ska lära sig argumentera, diskutera och tillsammans analysera abstrakta teman som skönlitteratur, vetenskaplig litteratur och språkundervisningsmaterial på svenska. Inläringen av ett främmande språk är således starkt kopplad till de innehållsliga aspekterna. Studenterna approprierar nya språkliga och interaktiva resurser och får alltså övning i användningen av dem (7.1), de är på väg mot fullt deltagande i samtal på svenska (Lave & Wenger 1991).

Den här undersökningen visar på nyttoaspekter i användningen av textmaterial. Tillgång till olika slags skriftligt material gör undervisnings- och lärandesituationen mångsidigare och underlättar på det sättet samtalet då talarna opererar på ett språk som inte är deras förstaspråk (jfr Hägerfelth 2004; 2.3.4). Det bör dock påpekas i enlighet med Hägerfelth att det lönar sig att planera noga urvalda texter som används som underlag för diskussion eftersom texterna utgör en så central kontextuell faktor i den muntliga övningen. Det är viktigt att deltagarna kan identifiera sig med textinnehållet eller känna igen något i texten så att det blir lättare att ta fram intressanta aspekter i texten. På basis av analysen i den här undersökningen tycks det också vara av betydelse att textmaterialet väcker åsikter hos deltagarna. Om textmaterialet väcker känslor och åsikter initierar deltagarna topiker genom ställningstaganden och uppmanar även andra deltagare till ställningstaganden.

8.5 Framtidsutsikter

I framtiden skulle jag vilja utveckla forskningsmetoderna i ämnet i en annan riktning. Det vore värdefullt att kunna jämföra olika typer av muntliga övningar med varandra, t.ex. textbaserade övningar med icke-textbaserade, för att kunna beskriva skillnaderna i interaktionen och i det gemensamma meningsskapandet. En jämförelse mellan olika typer av muntliga övningar vore intressant också med tanke på positionering och på frågan hurdana skillnader i positionering som finns mellan olika övningar. Denna slags forskning skulle ge information om hur de olika övningstyperna i praktiken fungerar. Jag skulle också vilja jämföra olika smågrupper som genomför en övning med samma instruktioner för att effektivare komma åt skillnaderna och orsakerna till dessa mellan olika grupper och individer.

En annan möjlighet vore en detaljerad studie av en eller två olika språkinlärare i olika muntliga inlärningskontexter under en tidsmässigt längre period. Speciellt skulle jag vilja kunna analysera positionering och icke-språkliga handlingar i förhållande till det språkliga för att kunna synliggöra språkliga framsteg och utveckling mot självständighet och eget ansvar då man interagerar på ett främmande språk. Den här undersökningen har varit en värdefull metodologisk övning för mig med tanke på fortsatta studier i muntlig kommunikation.

Källförteckning

A Undersökningsmaterial

De skriftliga källorna:

Novellanalys:

Analysmodell: fabel, motiv, tema, personer, tid, miljö, språk, stil, symboler

Schildt, Runar 1915: En sparv i tranedansen

Artikelsamtal:

Tannen, Deborah 1994. Prat från 9 till 5. Om kvinnors och mäns samtalsstilar på jobbet.

Stockholm: Wahlström & Widstrand. Sidorna 69–95, kapitel 3: “Varför säger du inte vad du menar?” Indirekt uttryckssätt på jobbet.

Lärobokssamtal:

Gustavsson, Lennart 1990. Ta talspråket på allvar. Om talspråksnormer och skriftspråksnormer i Sv2 undervisning. I: U. Nettelbladt & G. Håkansson (red.), Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne. Linköping Studies in Arts and Science 60. Linköping. 221–233.

Lärarens frågor (se 1.3.3.3)

Olika exempel på läroboksdialoger

B Litteratur

- Barnes, Douglas & Frankie Todd 1995 [2004]. *Communication and Learning Revisited. Making meaning through talk*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Efterordet av Tapio Aittola ja Vesa Raiskila. Översättning till finska av Vesa Raiskila. Helsingfors: Gaudeamus.
- Bergmann, Jörg 1990. On the local sensitivity of conversation. I: Marková, I. & K. Foppa (red.), *The Dynamics of Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf. 201–226.
- Bister, Melina 1999. Om skrattets funktioner i två ungdomsintervjuer. Opublicerad pro gradu-avhandling i nordiska språk. Helsingfors universitet.
- Bister, Melina 2002. * HÄR KOMMER DI HÄR FÖRDOMARNA IN* Om skratt och *common ground* i två ungdomsintervjuer. I: Lehti-Eklund, Hanna (red.), *Samtal och interaktion*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:22. 9–38.
- Bister, Melina 2009. Hiljaisuus saa vuoron. I: Hartama-Heinonen, Ritva, Irma Sorvali, Eero Tarasti & Eila Tarasti (red.), *Kielen ja kulttuurin saloja*. In honorem Pirjo Kukkonen 5.9.2009. *Acta Semiotica Fennica XXXV*. International Semiotics Institute, Imatra. Helsingfors: Semiotic Society of Finland. 24–37.
- Bister, Melina 2010. Övergångar till nya samtalsämnen genom ställningstaganden i muntliga textbaserade gruppövningar. I: Lindholm, Camilla & Jan Lindström (red.), *Språk och interaktion 2*. *Nordica Helsingiensia 19*. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsingfors universitet. 203–225.
- Bockgård, Gustav 2003. Samtalets byggstenar – et teoretiskt och empiriskt bidrag till beskrivningen av olika syntaktiska enheters relevans i samtal. I: *Folkmålsstudier 42*. 41–80.
- Bockgård, Gustav 2004. *Syntax som social resurs*. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal. *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet*. Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Brouwer, Catherine E. & Johannes Wagner 2004. Developmental issues in second language conversation. I: *Journal of Applied Linguistics vol 1*. 29–47.
- Button, Graham & Neil Casey 1984. Generating topic: the use of topical elicitors. I: Atkinson, Maxwell J. & John Heritage (red.), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 169–190
- Clark, Herbert 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul & John Heritage (red.) 1992. *Talk at Work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dysthe, Olga 1996. Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) 2003a. Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga 2003b. Förord. I: Dysthe, Olga (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. 5–6.
- Ellis, Rod 2000. Task-based research and language pedagogy. I: *Language Teaching Research* 4,3. 193–220.
- Ellis, Rod [1994] 2002. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, Alan & Johannes Wagner 2007. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. I: *The Modern Language Journal* 91. 800–819.
- Forsskåhl, Mona 2004. Föredraget ”Kopulasatsen i evalueringens tjänst” vid OFTI 22, 17–18.9.2004. <http://www.ofti.se/tidigare/ofti-22/abstracts.html>
- Fraurud, Kari & Ellen Bijvoet 2004. Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 389–418.
- Gan, Zhengdong, Chris Davison & Liz Hamp-Lyons 2008. Topic Negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach. I: *Applied Linguistics* 30/3. 313–334.
- Gardner, Rod & Johannes Wagner (red.) 2004. *Second Language Conversations*. *Advances in Applied Linguistics*. London, New York: Continuum.
- Goffman, Erving 1974. *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving 1981. *Form of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles 1981. *Conversational Organization. Interaction between speakers and hearers*. London: Academic Press.
- Goodwin, Charles 2000a. Action and embodiment within situated human interaction. I: *Journal of Pragmatics* 32. 1489–1522.
- Goodwin, Charles 2000b. Visual Analysis: An Ethnomethodological Approach. I: van Leeuwen, Theo & Carey Jewitt (red.), *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage Publications. 157–182.
- Goodwin, Charles 2003. Pointing as Situated Practice. I: Kita, Sotaro (red.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 217–241.
- Goodwin, Charles 2007a. Interactive Footing. I: Holt, Elizabeth & Rebecca Clift (red.), *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. *Studies in Interactional Sociolinguistics* 24. Cambridge: Cambridge University Press. 16–46.

- Goodwin, Charles 2007b. Participation, stance and affect in the organization of activities. I: *Discourse & Society* Vol 18 (1). 53–73.
- Goodwin, Charles & Marjorie Harness Goodwin 1992. Context, Activity and Participation. I: Auer, Peter & Aldodi Luzio (red.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins. 77–99.
- Goodwin, Marjorie Harness & Charles Goodwin 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. I: *Semiotica* 62–1/2. 51–75.
- Graeffe, Hanna 1992. Samtal på Nordica. I: Kukkonen, Pirjo (red.), *Tänk! Skriv! Argumentera! En bok om hodegetik eller vägledning i de akademiska studierna*. Helsingfors: Universitetsförlaget. 36–40.
- Green-Vänttinen, Maria 2001. Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar. *Studier i nordisk filologi* 79. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 638. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet.
- Green-Vänttinen, Maria & Hanna Lehti-Eklund 2007. Självreparationer i svenska som S1 och S2. I Lehti-Eklund, Hanna (red.), *Att växa till lärare – svenskläroverutbildning i utveckling*. Helsingfors: Helsingfors universitet. 53–81.
- Gröning, Inger 2006. Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola. *Digitala skrifter från Nordiska språk* 1. Uppsala universitet.
- Grøver Aukrust, Vibeke 2003. Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. 167–191.
- Gumperz, John 1982. *Discourse Strategies*. *Studies in in Interactional Sociolinguistics* 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John 1992. Contextualization and understanding. I: Duranti, Alessandro & Charles Goodwin (red.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. *Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* 11. Cambridge: Cambridge University Press. 229–252.
- Hakulinen, Auli, Vilkkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen Tarja-Riitta & Alho, Irja 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsingfors: Finska litteratursällskapet.
- Hamers, Josiane F. & Michel H. A. Blanc 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammarberg, Björn 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78.
- Hauser, Eric 2005. Footing and identity in interaction at a conversation club. I: Preisler, Bent, Anne Fabricius, Hartmut Haberland, Susanne Kjaerbeck & Karen Risager (red.), *The Consequences of Mobility*. Roskilde: Roskilde University, Department of language and Culture. 28–44.

- Heikkilä, Mia & Fritjof Sahlström 2003. Om användning av videoinspelning i fältarbete. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003. Årg. 8 nr. 1–2. 24–41.
- Hellermann, John 2005. The sequential and prosodic co-construction of a 'quiz game' activity in classroom talk. I: *Journal of Pragmatics* 37 (2005). 919–944.
- Hellermann, John & Elizabeth Cole 2008. Practices for Social Interaction into the Language-Learning Classroom: Disengagements from Dyadic Task Interaction. I: *Applied Linguistics* 30/2. 186–215.
- Henricson, Sofie 2013. Svenska i finsk miljö. Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- Herberts, Kjell 1997. Svenska som minoritets- och majoritetsspråk i Finland – några sociologiska reflektioner. I: Haapamäki, Saara (red.), *Svenskan i Finland* 4. Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi nr 3. Åbo. 1–8.
- Heritage, John 1989. Developments in conversation analysis. I: Roger, Derek & Peter Bull (red.), *Conversation: an interdisciplinary perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. 21–47.
- Heritage, John 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Översättning till finska av I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Helsingfors: Gaudeamus.
- Huhtala, Anne 2008. Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärostudenters berättelser. *Nordica Helsingiensia* 12. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.
- Hägerfelth, Gun 2004. Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. *Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences* No. 11.
- Höckerstedt, Leif 2000. Fuskfinnar eller östsvenskar? En debattbok om finlandssvenskhet. Helsingfors: Söderström & C:o Förlags Ab.
- Illeris, Knud [2007] 2008. *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Susanna 2006. Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion. *Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap* 5. Göteborg: Göteborg universitet.
- Kasper, Gabriele 2004. Participant Orientations in German Conversation-for-learning. I: *The Modern Language Journal*, 88, iv. 551–567.
- Kauppinen, Anneli 1998. Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista. Helsingfors: Finska litteratursällskapet.
- Keravuori, Kyllikki 1988. Ymmärrätkö tarkoitukses? Tutkimus diskurssi-rooleista ja –funktionista. *Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia* 477. Helsingfors: Finska litteratursällskapet.
- Korolija, Natascha 1998. Episodes in Talk. Constructing coherence in multiparty conversation. *Linköping Studies in Arts and Science* 171. Linköping: Linköpings universitet.

- Korolija, Natascha & Per Linell 1996. Episodes: Coding and analyzing coherence in multiparty conversation. I: *Linguistics* 34. 799–831.
- Kurhila, Salla 2006. *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Laurén, Christer 1999. *Språkbud*. Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. *Språkvetenskap* 36. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Ulla 2003. *Språkbadselevs berättande*. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadselevs muntliga och skriftliga produktion. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. *Språkvetenskap* 41. Vasa: Vasa universitet.
- Lave, Jean & Etienne Wenger 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazaraton, Anne 2004. *Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A microanalytic Inquiry*. I: *Language Learning* 54:1. 79–117.
- Lehti-Eklund, Hanna 1992. Användningen av partikeln *nå* i helsingforssvenska samtal. I: Hellberg, Staffan, Ulla-Britt Kotsinas, Per Ledin och Inger Lindell (utg.) *Svenskas beskrivning 19. Förhandlingar vid Nittonde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Stockholm den 2–3 april 1992. Lund: Lund University Press. 174–184.
- Lehti-Eklund, Hanna 2002. *Dictoglossamtal som övningsform i svenska språkbadsklasser*. I: Lehti-Eklund, Hanna (red.), *Samtal och interaktion. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:22*. Helsingfors: Helsingfors universitet. 69–148.
- Lehti-Eklund, Hanna & Maria Green-Vänttinen 2009. *Kodväxling i gruppsamtal på svenska som andraspråk*. I: *Nordand, Nordisk tidsskrift för andraspråksforskning* 2 (4): 5–34.
- Lehtimaja, Inkeri 2007. *Viittaaminen ja tehtäväjaksujen sirtymäkohdat*. I: Tainio, Liisa (red.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsingfors: Gaudeamus. 139–155.
- Lehtinen, Esa. 2001. ”Mitäs Raamattu sanoo”, Raamattuun vetoaminen adventistien raamatuntutkiskelussa. I: Ruusu vuori, Johanna, Markku Haakana & Liisa Raevaara (red.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Tietolipas 173. Helsingfors: Finska litteratursällskapet. 159–177.
- Leiwo, Matti 1990. *Voisiko opetus olla keskustelua?* I: Isotalus, P. (red.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 115–121.
- Leiwo, Matti, Jorma Kuusinen, Päivi Nykänen & Minna-Riitta Pöyhönen 1987. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Lilja, Niina 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielissä keskustelussa*. *Jyväskylä studies in humanities* 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lillejord, Sølvi & Olga Dysthe 2008. Productive Learning practice – a theoretical discussion based on two cases. I: *Journal of Education and Work* vol. 21, No. 1. 75–89.
- Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 461–499.
- Lindblom-Ylänne, Sari, Repo-Kaarento, Saara & Anne Nevgi (red.) [2002] 2003. *Yliopisto- ja korkeakoulu-opettajan käsikirja*. Helsingfors: WSOY.
- Lindholm, Camilla 2003. Frågor i praktiken. Flerledade frågeturer i läkare-patinetsamtal. *Studier i nordisk filologi* 81. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 651. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet.
- Lindström, Jan 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Linell, Per 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, Per 2005. En dialogisk grammatik? I: Anward, Jan & Bengt Nordberg (red.), *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur. 231–328.
- Linell, Per & Lennart Gustavsson 1987. Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens. *Studies in Communication* 15. Universitetet i Linköping. Linköping.
- Linell, Per & Daniel Persson Thunqvist 2003. Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. I: *Journal of Pragmatics* 35. 409–434.
- Londen, Anne-Marie 1989. Litterärt talspråk. *Studier i Runar Schildts berättarteknik med särskild hänsyn till dialogen*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 557. Humanistiska avhandlingar 3. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Londen, Anne-Marie 1991. Om deltagarroller och topikutveckling. I: Thelander, Mats, Britt Louise Gunnarsson, Olle Hammermo, Olle Josephson, Caroline Liberg, Bengt Nordberg & Carin Östman (utg.), *Svenskans beskrivning 18. Förhandlingar vid Artonde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Uppsala den 25–26 oktober 1990. Lund: Lund University Press. 238–247.
- Luukka, Minna-Riitta 1996. Seminaari – luokahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? I: Laurinen, Leena, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (red.), *Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylän yliopisto. 39–84.
- Lynch, Michael 2006. Cognitive activities without cognition? Ethnomethodological investigations of selected ‘cognitive’ topics. I: *Discourse Studies*, vol 8(1). 95–104.
- Løkensgard Hoel, Torlaug 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

- Malmbjer, Anna 2007a. Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 72. Uppsala: Uppsala universitet.
- Malmbjer, Anna 2007b. Pressmeddelande (hämtat i februari 2008):
<http://www.newsdesk.se/pressroom/uu/pressrelease/view/grupparbete-ersatter-inte-laerarledd-undervisning.htm>
- Markee, Numa 2004. Zones of Interactional Transition in ESL Classes. I: *The Modern Language Journal* 88, iv. 583–596.
- Markee, Numa 2005. The organization of off-task talk in second language classrooms I: K. Richards & P. Seedhouse (red.), *Applying Conversation analysis*. London: Palgrave.
- Martin, Cathrin 2004. From Other to Self. On learning as Interactional Change. *Uppsala Studies in Education* no 107. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- McHoul, Alexander W. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. I: *Language in Society* 7 (2). 183–213.
- Melander, Helen 2004. Reading as a social change. I: Melander, Helen, Héctor Pérez Prieto & Fritjof Sahlström (red.), *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identitet. Pedagogisk forskning i Uppsala 150*. Uppsala universitet. 49–73.
- Melander, Helen & Sahlström, Fritjof 2009. In tow of the blue whale. Learning as interactional changes in topical orientation. I: *Journal of Pragmatics* 41. 1519–1537.
- Melander, Helen & Sahlström, Fritjof 2010. *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Melander-Marttala, Ulla 1995. Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient. En språklig och samtalsanalytisk undersökning. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 39. Uppsala: Uppsala universitet.
- Mercer, Neil [2000] 2006. *Words & Minds. How we use language to think together*. New York: Routledge.
- Mercer, Neil 2004. Sociocultural discourse analysis: analyzing classroom talk as a social mode of thinking. I: *Journal of Linguistics* vol. 1.2 2004. 137–168.
- Mitchell, Rosamund & Florence Myles 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mondada, Lorenza & Simona Pekarek Doehler 2004. Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. I: *The Modern language Journal* 88, iv. 501–518.
- Mori, Junko 2002. Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. I: *Applied Linguistics* 23/3. 323–347.
- Niemelä, Nina 2008. Interaktion i helklass under ett tema i språkbud. *Acta wasaensia* nr 194. *Språkvetenskap* 39. Vasa: Vasa universitet.

- Nordenstam, Kerstin & Ingrid Wallin 2002. *Osynliga flickor – synliga pojkar*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin [1996] 2004. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin & Gisela Håkansson 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Nylund, Mats 2000. *Iscensatt interaktion. Strukturer och strategier i politiska mediesamtal*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 622. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Nyqvist, Eeva-Liisa 2013. *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inlärsarsvenska. En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9*. Doktorsavhandling. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Åbo: Åbo universitet.
- Olsher, David 2004. *Talk and Gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction*. I: Gardner, Rod & Johannes Wagner (red.) 2004, *Second Language Conversations. Advances in Applied Linguistics*. London, New York: Continuum. 221–245.
- Ottesjö, Cajsa [2005] 2006. *Att fortsätta och att återgå. Studier i koherensskapande praktiker i vardagliga flerpersoonsamtal*. Gothenburg Monographs in Linguistics 29. Göteborg: Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet.
- Palmér, Anne 2008. *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74. Uppsala: Uppsala universitet.
- Pike, Kenneth Lee 1967. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. 2nd ed. The Hague: Mouton.
- Pomerantz, Anita 1984. *Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes*. I: Atkinson, J. Maxwell & John Heritage (red.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 57–101.
- Raevaara, Liisa 1989. *No – vuoronalkuinen partikkeli*. I: Hakulinen, Auli (red.), *Kieli 4*. Helsingfors: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 147–161.
- Reimers, E. 1995. *Dopet som kult och kultur*. Stockholm: Verbum.
- Saari, Mirja 2005. *Ruotsin kieli Suomessa*. I: Johansson, Marjut & Riitta Pyykkö (red.), *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsingfors: Gaudeamus. 316–337.
- Saari, Mirja 2009. *Aspekter på översättningen av skönlitterär dialog*. I: Hartama-Heinonen, Ritva, Irma Sorvali, Eero Tarasti & Eila Tarasti (red.), *Kielen ja kulttuurin saloja*. In honorem Pirjo Kukkonen 5.9.2009. *Acta Semiotica Fennica XXXV*. International Semiotics Institute, Imatra. Helsingfors: Semiotic Society of Finland. 169–194.
- Sacks, Harvey 1992. *Lectures on conversation vols. I–II*. (Red.) Gail Jefferson. Cambridge: Blackwell.

- SAG = Teleman Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson [1999] 2000. Svenska Akademiens grammatik. Del 4, Satser och meningar. Stockholm: Svenska Akademien.
- Sahlström, Fritjof 1999. Up the Hill Backwards. Om Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School. *Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education* 85. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sahlström, Fritjof 2009. Conversation Analysis as a Way of Studying Learning – An Introduction to a Special Issue of *Scandinavian Journal of Education Research*. I: *Scandinavian Journal of Education Research* Vol. 53, No. 2. 103–111.
- Sahlström, Fritjof, Ida Hummelstedt, Lotta Forsman, Michaela Pörn & Anna Slotte-Lüttge 2010. Samma innehåll – olika sammanhang: mikro-longitudinellt lärande i sjuåringars vardag. I: Lindholm, Camilla & Jan Linström (red.) 2010. *Språk och interaktion 2*. Nordica Helsingiensia 19. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. 227–247.
- Sarangi, Srikant 2000. Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counselling. I: Sarangi, Srikant & Malcolm Coulthard (red.). *Discourse and Social life*. Harlow: Pearson Education. 1–27.
- Savijärvi, Marjo 2011. Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Doktorsavhandling. Helsingfors universitet. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28155>
- Schiffrin, Deborah 1990. The management of a co-operativ self during argument: the role of opinions and stories. I: Grimshaw, Allen D. (red.), *Conflict talk. Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. Cambridge: Cambridge University Press. 241–259.
- Seedhouse, Paul 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Language Learning Monograph Series. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Seedhouse, Paul 2005. Conversation Analysis and language learning. I: *Language Teaching* 38. 165–187.
- Sinclair, J. & R. Coulthard 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford 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 akademis förlag.
- Slotte-Lüttge, Anna, Michaela Pörn & Fritjof Sahlström 2013. Learning how to be a tähti: A case study of language development in everyday situations of a 7-year-old multilingual Finnish child. I: *International Journal of Bilingualism* 17(2). 153–173.
- Steensig, Jakob 2001. *Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

- Stokoe, Elizabeth H. 2000. Constructing Topicality in University Students' Small-group Discussion: A Conversation Analytic Approach. I: *Language and Education* Vol. 14, No. 3. 184–203.
- Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä studies in humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Svensson, Christian 2002. Ett inbrottsoffer i rutan: självpresentation som gemensamt arbete i TV-samtal. I: Linell, Per & Karin Aronsson (utg.), *Jagen och rösterna: Goffman, Viveka och samtalet. Texter till Viveka Adelswärd den 17 mars 2002*. 2002. SIC 42, *Studies in Communication*, Linköping university. Linköping: Linköpings universitet. 101–114.
- Svinhufvud, Kimmo 2013. Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta. Doktorsavhandling. Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- Szymanski, Margaret H. 1999. Re-engaging and dis-engaging talk in activity. I: *Language in Society* 28. 1–23.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger 2005. *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Sörlin, Marie 2008. Att ställa till en scen. Verbala konflikter i svensk dramadiolog 1725–2000. *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk* 73. Uppsala: Uppsala universitet.
- Tainio, Liisa 1996. Kannanotoista arkikeskustelussa. I: Hakulinen, Auli (red.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. *Kieli* 10. 1996. Helsingfors: Helsingin yliopiston Suomen kielen laitos. 81–108.
- Tainio, Liisa 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. I: Kuure L., Kärkkäinen E. & Saarenkunnas M. (red.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. AFinLA Yearbook. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée* 63. 179–192.
- Tainio, Liisa (red.) 2007a. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsingfors: Gaudeamus.
- Tainio, Liisa 2007b. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? I: Tainio, Liisa (red.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsingfors: Gaudeamus. 15–58.
- Tainio, Liisa & Elina Harjunen 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. I: *Kasvatus* 36 (3). 172–186.
- Tannen, Deborah 1989. *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Turkia, Niina 2007. Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. I: Tainio, Liisa (red.), Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsingfors: Gaudeamus. 210-238.
- Valleala, Ulla Maija 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 280. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- van Dijk, Teun 2006. Introduction: discourse, interaction and cognition. I: *Discourse Studies*, vol 8(1). 5–7.
- van Lier, Leo 1988. *The Classroom and the language Learner. Ethnography and second-language classroom research. Applied Linguistics and Language Study*. London and New York: Longman.
- van Lier, Leo 2008. Agency in the Classroom. I: Lantolf, James P. & Matthew E. Poehner (red.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Equinox: London. 163–186.
- Wagner, Johannes & Rod Gardner 2004. Introduction. I: Gardner, Rod & Johannes Wagner (red.), *Second Language Conversations. Advances in Applied Linguistics*. London, New York: Continuum. 1–17.
- Wirdeñäs, Karolina 2002. Ungdomars argumentation: om argumentationstekniker i gruppsamtal. *Nordistica Gothoburgensia* 26. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Young, Richard F. & Elizabeth R. Miller 2004. Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. I: *The Modern Language Journal* 88 iv. 519–535.

BILAGA: TOPIKINLEDNINGARNA I DE UNDERSÖKTA SAMTALEN

NOVELLANALYS

NOVSAM3 (27;20 MIN)

Initiering	A	B	C	Sammanlagt
Frågor, uppmaningar och konstateranden	11	4	10	25
Ställningstaganden	2	-	2	4
Sammanlagt	13	4	12	29

NOVSAM4 (24;16 MIN)

Initiering	A	B	C	Sammanlagt
Frågor, uppmaningar, konstateranden	7	7	3	17
Ställningstaganden	2	3	2	7
Sammanlagt	9	10	5	24

NOVSAM7 (14;24 MIN)

Initiering	A	B	C	Sammanlagt
Frågor, uppmaningar, konstateranden	8	5	-	13
Ställningstaganden	1	-	2	3
Sammanlagt	9	5	2	16

ARTIKELSAM (31;23 MIN)

Initiering	A	B	C	Sammanlagt
Frågor, konstateranden och uppmaningar	5	6	1	12
Ställningstaganden	2	7	1	10
Sammanlagt	7	13	2	22

LÄROBOKSSAM (31;40 min)

Initiering	A	B	C	Sammanlagt
Frågor, uppmaningar, konstateranden	2	-	-	2
Ställningstaganden	4	10	9	23
Sammanlagt	6	10	9	25

NORDICA HELSINGIENSIA

- NH 1/KKN 1 Hadle Oftedal Andersen: *Ikkje for ingenting. Jon Fosses dramatikk* (2004)
- NH 2 Mona Forsskåhl: *Mitt emellan eller strax utanför. Språkkontakt i finlandssvensk slang* (2005)
- NH 3/KKN 2 Hadle Oftedal Andersen: *Kroppsmoernisme* (2005)
- NH 4/TS 1 Jan-Ola Östman (red.): *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk* (2005)
- NH 5/KKN 3 Hadle Oftedal Andersen & Idar Stegane (red.): *Modernisme i nordisk lyrikk 1* (2005)
- NH 6/TS 2 Karin Hoyer, Monica Londen & Jan-Ola Östman (red.): *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv* (2006)
- NH 7 Helga Hilmisdóttir: *A sequential analysis of nú and núna in Icelandic conversation* (2007)
- NH 8 Hanna Lehti-Eklund (red.): *Att växa till lärare – svenskläroarutbildning i utveckling* (2007)
- NH 9 Nina Martola: *Konstruktioner och valens: verbfraser med åt i ett jämförande perspektiv* (2007)
- NH 10/SI 1 Jan Lindström (red.): *Språk och interaktion 1* (2008)
- NH 11 Jan Lindström, Pirjo Kukkonen, Camilla Lindholm & Åsa Mickwitz (red.): *Svenskan i Finland 10* (2008)
- NH 12 Anne Huhtala: *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svenskläroarstudenters berättelser* (2008)
- NH 13/KKN 4 Hadle Oftedal Andersen, Peter Stein Larsen & Louise Mønster (red.): *Stedet. Modernisme i nordisk lyrikk 2* (2008)
- NH 14/DF 1 Helena Palmén, Caroline Sandström & Jan-Ola Östman (red.): *Dialekt i östra Nyland. Fältoarbete i Liljendal med omnejd* (2008)
- NH 15 Camilla Kovero & Monica Londen: *Språk, identitet och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen* (2009)
- NH 16 Lieselott Nordman: *Lagöversättning som process och produkt. Revideringar och institutioner vid lagöversättning till svenska i Finland* (2009)
- NH 17 Anita Schybergson: *Kognitiva system i namngivningen av finländska handelsfartyg 1838–1938* (2009)

- NH 18/KKN 5 Hadle Oftedal Andersen, Per Erik Ljung & Eva-Britta Ståhl (red.): *Nordisk lyriktrafikk. Modernisme i nordisk lyrikk 3* (2010)
- NH 19/SI 2 Camilla Lindholm & Jan Lindström (red.): *Språk och interaktion 2* (2010)
- NH 20/DF 2 Caroline Sandström: *Genus i östra Nyland – från dialektutjämning till dialektmarkör* (2010)
- NH 21 Åsa Mickwitz: *Anpassning i språkkontakt – Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan* (2010)
- NH 22 Maria Green-Vänttinen, Christina Korkman & Hanna Lehti-Eklund (red.): *Svenska i finska gymnasier* (2010)
- NH 23/KKN 6 Hadle Oftedal Andersen, Per Bäckström & Unni Langås (red.): *Samspill mellom kunstartene. Modernisme i nordisk lyrikk 4* (2010)
- NH 24/DF 3 Sinikka Segerståhl: *Vaggvisor i Kvevlax. Språkliga strukturer och konstruktioner* (2011)
- NH 25 Minna Nakari: *Variation i kvinnors namnfraser i officiella dokument i Helsingfors 1780-1930. Socioonomastiska synvinklar på makt och identitet* (2011)
- NH 26 Leila Mattfolk: *Finlandssvenska åsikter om och attityder till modern språkpåverkan* (2011)
- NH 27 Hanna Lehti-Eklund & Maria Green-Vänttinen: *Svenska i finska grundskolor* (2011)
- NH 28 Charlotta af Hällström-Reijonen: *Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag* (2012)
- NH 29/TS 3 Karin Hoyer: *Dokumentation och beskrivning som språkplanering – perspektiv från arbete med tre tecknade minoritetsspråk* (2012)
- NH 30/SI 3 Jan Lindström & Sofie Henricson (red.): *Språk och interaktion 3* (2012)
- NH 31 Anne Huhtala & Hanna Lehti-Eklund (red./toim.): *TAITOA kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä* (2012)
- NH 32 Tomas Lehecka: *Interrelaterade lexikala egenskaper. Engelska adjektivimporter i en svensk tidningskorpus* (2012)
- NH 33/KKN 7 Randi Brenden: *Åsta Holth - Feminist og postkolonialist* (2013)
- NH 34/DF 4 Helena Palmén: *Identitet i samspråk. Kodväxling till standardvarietet som risk och resurs i östnyländska samtal på dialekt* (2014)
- NH 35/KKN 8 Giuseppe Caruso, Sigrid Undset: *A modern crusader* (2014)
- NH 36 Melina Bister: *Topikövergång i textbaserade gruppsamtal* (2014)