

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Vi vet vad vi ska prata om men inte hur vi ska komma dit”
Två lärares ämnesövergripande och lyhörda samarbete i klassrummet

Anette Wahlandt

Masteruppsats, 30 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2010
Handledare: Roger Källström

Sammandrag

Den här studien har undersökt språkmönstret i ett Sfi-klassrum där två lärare genom så kallad *dubbelbemanning* samarbetar kring språk och ämne samt lyhört använder elevernas yttranden för pedagogiska och språkutvecklande aktiviteter i undervisningen.

Den övergripande frågeställningen är om samarbetet mellan två lärare i klassrummet kan påverka interaktionsmönstret och om samarbetet och interaktionsmönstret kan bidra till elevernas språkutveckling.

Den teoretiska utgångspunkten baserar sig på teorier om interaktionsmönster i lärarledd undervisning, interaktionens betydelse för språkutveckling samt teorier om förutsättningar för ett dialogiskt klassrumsklimat.

Metoden har varit kvalitativ med en sociokulturell ansats, när interaktionsmönstret under en lektion har studerats, analyserats och jämförts med det karakteristiska tredelade IRU-mönster som ofta förekommer i lärarledd undervisning.

Studien visar att lärarnas samarbete och dialog för in språkmönster och synliggör identiteter i interaktionen som i högre grad förekommer utanför klassrummet. Lärarna ser eleverna som aktiva medskapare i det gemensamma kunskapsbygget när de på ett lyhört sätt använder elevernas bidrag på sin väg mot lektionens lärandemål. Interaktionen i det dubbelbemannade klassrummet har inslag av interaktionsstrukturer som liknar informella samtal och att förhandling av betydelse används för att involvera eleverna i interaktionen och etablera både teoretiska begrepp och vardagliga ord.

Slutsatsen är att elevernas språkanvändning kan utmanas när de deltar i interaktionen, bidrar med stoff och förhandlar om betydelse.

Nyckelord: ämnesövergripande samarbete, klassrumsinteraktion, språkutveckling

1. Inledning	1
2. Bakgrunden till tvåläraresystemet	1
2.1 Dubbelbemanning på gymnasiets individuella program	1
2.2 Dubbelbemanning inom vuxenutbildningen	3
3. Studiens syfte och frågeställning	5
4. Teoretisk bakgrund	5
4.1 Lärandet i ett socialt sammanhang	5
4.1.1 <i>Ett sociokulturellt perspektiv på språkets betydelse för lärandet</i>	6
4.1.2 <i>Dialogen som interaktionens kärna</i>	7
4.2 Klassrumsinteraktionens villkor	8
4.2.1 <i>Klassrummet som institutionell verksamhet</i>	8
4.2.2 <i>IRU-strukturer i klassrumsinteraktionen</i>	9
4.2.3 <i>Andra aspekter som påverkar interaktionen</i>	11
4.3 Klassrumsinteraktionen ur ett sociokulturellt perspektiv	12
4.3.1 <i>Den dialogiska klassrumsinteraktionen</i>	13
4.3.2 <i>Det flerstämmiga klassrummet</i>	14
4.4 Interaktionens betydelse för andraspråksutvecklingen	14
4.5 Didaktiska perspektiv på klassrumsinteraktion	18
4.5.1 <i>Undervisning med fokus på kommunikation</i>	18
4.5.2 <i>Lärarmonologens betydelse för språkutveckling</i>	19
4.5.3 <i>Förhandlingen som pedagogisk resurs</i>	19
4.5.4 <i>Informella samtal i klassrummet</i>	21
4.5.5 <i>Elevernas bidrag och lärarens lyhördhet</i>	22
4.5.6 <i>Rörliga identiteteters inverkan på diskursen</i>	22
5. Metod och genomförande	23
5.1 Metodiska utgångspunkter	23
5.2 Deltagare	24
5.3 Inspelning och transkription	24
5.4 Tillförlitlighet och urval	26
6. Den dubbelbemannade lektionen	27
6.1 Lektionens syfte, struktur och mål ur ett didaktiskt perspektiv	27
6.2 Vi vet vad vi ska prata om men inte hur vi ska komma dit	28
6.3 Ramberättelse 1	29
6.3.1 <i>Ramberättelse 1 introduceras</i>	29
6.3.2 <i>Skinnsjackan</i>	32

	iv
6.4 Ramberättelse 2	39
6.4.1 <i>En missnöjd kund – vad man säger och vad man gör</i>	41
6.4.2 <i>Vad betyder solklar?</i>	43
6.4.3 <i>Säcken knyts ihop</i>	44
6.4.4 <i>Sammanfattning</i>	46
7. Analys	47
7.1 Vad gör lärarna?	47
7.2 Särdrag i interaktionen	49
7.2.1 <i>Tvålärokrassrummets verbala samarbete</i>	49
7.2.2 <i>Variation i samtalsstrukturen</i>	50
7.2.3 <i>Få IRU- strukturer</i>	51
7.2.4 <i>Förhandling</i>	52
7.3 Vad kan påverka språkutvecklingen positivt?	53
7.3.1 <i>Interaktionen</i>	53
7.3.2 <i>Rörliga identiteter utmanar</i>	56
8. Avslutande diskussion	57
8.1 Dubbelbemanningen skapar möjligheter	57
9. Litteraturförteckning	63
Bilaga	67

1. Inledning

Utgångspunkten för den här studien är samtal och diskussioner som lärare haft efter lektioner som denna:

Det är eftermiddagslektion i naturkunskap på gymnasiets individuella program, en av veckans dubbelbemannade lektioner. Naturkunskapsläraren och klassens lärare i svenska som andraspråk har förberett lektionen tillsammans och ska precis starta lektionen när det knackar på dörren och Fidana kommer in. Hon har varit hos skolsyster och fått ett bandage runt handen vilket väcker stor uppmärksamhet bland klasskamraterna. Fidanas infekterade tumme blir startpunkten för en lektion som tar en oväntad riktning. Vid lektionens slut är tavlan fylld med nya ord och begrepp och på bordet framför ligger modeller och bilder av människokroppens inre organ. Elevaktiviteten har varit så hög, intresset för naturkunskap intensivt och behovet av svenska ord stort. Eleverna har ställt frågor och bidragit med berättelser från egna erfarenheter. Lärarna som packar ihop för dagen är trötta men nöjda och sätter sig ner för att, utifrån sina respektive ämnesperspektiv, prata igenom och sammanfatta lektionen.

Den här studien tittar närmare på vad som skiljer lektioner som den här från lektioner med en lärare och vad som gör att den upplevs som så väl dynamisk som språk- och ämnesutvecklande.

2. Bakgrunden till tvåläraresystemet

Här kommer jag att kortfattat redogöra för bakgrunden till det tvåläraresystem som kallas för *dubbelbemanning*.

2.1 Dubbelbemanning på gymnasiets individuella program

Arbetsättet dubbelbemanning, växte fram på en gymnasieskola i Göteborg i början av 2000-talet, inte på grund av ekonomiskt överskott, utan snarare av frustration hos en ämneslärare och en grupp andraspråkselever. Läraren hade fått uppgiften att undervisa relativt nyanlända elever i 16-17-årsåldern på IVIK (Individuellt Val Invandrar Kurs) i ett handelsämne på en teoretisk, gymnasieförberedande kurs. Han upplevde att han inte riktigt nådde eleverna och att de inte heller

hade tillräckligt djupa språkkunskaper för att förstå stoffet eller läsa texterna i de läroböcker i som ingick i de olika kurserna. Läraren försökte lösa problemet genom att lägga sin planering åt sidan och läsa skönlitteratur med eleverna. Hans tanke var att de skulle få tid att utveckla sina språkkunskaper så att de senare under terminen skulle kunna återvända till kursen och läroböckerna med förnyad kraft. Tyvärr ökade detta istället elevernas frustration och missnöje och närvaron sjönk stadigt.

Under ett lärarlagsmöte diskuterades problemet och ämnesläraren och jag, som då arbetade som andraspråklärare, bestämde oss för att prova med ett nytt grepp för att snabbt vända trenden. Vi började arbeta tematiskt över ämnesgränserna, fokusera mer på språket i ämnet och vara två lärare i klassrummet vid några lektionstillfällen i veckan. Ekonomiskt innebar det ingen belastning för skolan eftersom eleverna istället för två lektioner med en lärare efter varandra fick en schemaposition med två ämnen och två lärare. Vår tjänstgöringsgrad förblev densamma, däremot fick eleverna lite mindre lärarledd undervisningstid. Vi upplevde inte detta som ett problem eftersom närvaron blev högre och arbetsglädjen kom tillbaka. I utvärderingarna som gjordes i slutet av terminen uttryckte eleverna att de var positiva till undervisningen och samarbetet i klassrummet.

Terminen därpå skulle en mycket erfaren lärare i naturkunskap för första gången undervisa elever på IVIK i naturkunskap och hon upplevde precis som handelsläraren att undervisningen inte fungerade. Återigen inleddes ett nära samarbete, ett lektionspass i veckan fick dubbla lärarresurser och under det kommande läsåret utvecklades ett systematiskt samarbete i klassrummet som förändrade och påverkade undervisningen.

I korthet kan det beskrivas så att vi utifrån en gemensam planering ansvarade för våra olika perspektiv i undervisningen, ämnet (naturkunskap) respektive språket (svenska som andraspråk). Ämnesläraren ansvarade för det ämnesteoretiska stoffet och språkläraren fokuserade på språket i ämnet. Centrala begrepp och nya ord förklarades och skrevs upp på tavlan och i loggböckerna och eleverna uppmanades att ställa frågor eller hjälpa varandra så fort de inte förstod. Loggböckerna fylldes med ord och förklaringar vid sidan om bilder och illustrationer som förklarade naturvetenskapliga processer.

På detta sätt bromsades de mer teoretiska genomgångarna upp och anpassades efter elevernas språknivå samtidigt som lärarna blev bättre på att öppna upp för frågor och inlägg från eleverna. Elevernas frågor

och ämnesanknutna vardagsberättelser fick större plats och styrde i högre grad undervisningens riktning och utgångspunkt, vilket lärarna upplevde väckte engagemang och intresse hos eleverna. Närvaron på lektionerna var hög och elevernas språk- och ämneskunskaper utvecklades. Dubbelbemanningen blev en del av arbetssättet och kom att omfatta fler lärare och ämnen på IVIK.

Terminsplaneringarna blev allteftersom mer ämnesövergripande och flexibla och i en klass involverade vi eleverna i planeringen, de fick vara med och påverka struktur och innehåll redan från början. Med utgångspunkt i ett ”jag” skrivet på tavlan skissade vi tillsammans upp teman i svenska som andraspråk, samhällskunskap och naturkunskap och utgick i planeringen från elevernas mångkulturella erfarenheter. Under hela terminen jämförde vi sedan levnadsförhållanden, miljö, klimat, kultur och samhälle med förhållanden i dåtid och nutid i Göteborg och inom ramen för detta gjordes allt från skrivuppgifter till laborationer. Vid några tillfällen i veckan dubbelbemannade vi lektionerna.

Lektionen som beskrivs i inledningen är en bra illustration på hur samarbetet i klassrummet kunde gestalta sig.

2.2 Dubbelbemanning inom vuxenutbildningen

Några år senare, när jag precis börjat arbeta som utvecklingsledare inom vuxenutbildningen, fick jag uppdraget att tillsammans med en kollega lägga upp riktlinjerna för en ny yrkesutbildning på Sfi-nivå (studieväg 3, för studievana elever) inom handelsområdet.

Det fanns sedan tidigare ett kurspaket med delvis samma inriktning, men vid en granskning året innan hade Vuxenutbildningsförvaltningen kommit med kritik bland annat på dålig närvaro och bristande samarbete mellan framförallt lärarna som undervisade i kursens gymnasiala delar och lärarna som undervisade i Sfi/Svenska som andraspråk. Mina egna granskningar visade att lärarna på gymnasiekurserna i princip hade övergett kursplanernas mål och kriterier eftersom de tyckte att eleverna hade för dåliga språkkunskaper.

Mot bakgrund av detta och för att få till ett nära och naturligt samarbete mellan ämneslärarna och språkläraren föreslog jag att arbetssättet med dubbelbemanning skulle införas i det nya kurspaketet under ett visst antal pass i veckan. På så sätt skulle man aktivt kunna arbeta för att försöka överbrygga glappet mellan elevernas relativt låga språknivå och ämnens höga språkkrav. Vi ville också komma bort från det bristperspektiv som hade präglat atmosfären kring den tidigare

kursen och medvetet lyfta in och använda oss av de studerandes förkunskaper och kompetenser i undervisningen och utifrån detta bygga en stark yrkesidentitet. Redan tidigt formulerade vi kurspaketets mål:

Goda språkkunskaper är en förutsättning för att kunna verka inom svenskt samhälls- och näringsliv. Målet med kursen är därför att främja en god språkutveckling från Sfi-nivå och uppåt. Vidare syftar kursen till att stärka deltagarnas yrkeskompetens och yrkesidentitet genom att fördjupa kunskaperna inom områden som handel och entreprenörskap. Deltagarna ska under kursens gång även få insikter i svensk affärskultur och få grundläggande kunskaper i samhällsorientering, data och matematik. (ur kursbeskrivningen för Sfi Business)

När målbeskrivningen väl tagit form började vi med det praktiska arbetet, som att marknadsföra utbildningen, inreda lokaler och rekrytera elever. Sist men inte minst rekryterades lärare som var intresserade av yrkesområdet, som ville samarbeta över ämnesgränserna och som kunde tänka sig att arbeta tillsammans även i klassrummet med dubbelbemanning. Arbetssättet och erfarenheterna från gymnasieskolan var utgångspunkten: lärarna skulle undervisa utifrån sina respektive ämnesperspektiv men ha ett starkt språkperspektiv i alla ämnen och även lyfta in elevernas erfarenheter och kulturella bakgrund i undervisningen. Den stora utmaningen såg vi i att kombinera gymnasiala kurser med elevernas relativt låga språknivå, som vid kursstarten låg på C/D-nivå (nivåerna i Sfi-kurserna är relaterade till den gemensamma europeiska referensramen för språk. Kurs C motsvarar nivå A2/A2+ och kurs D motsvarar B1/B1+).

Kurspaketet kom igång och trots en hel del organisatoriska svårigheter och problem presterade eleverna bra. Närvaron var god och få hoppade av utbildningen. Många klarade de gymnasiala kurserna och några påbörjade under läsåret grundskolekursen i svenska som andraspråk. Utvärderingarna vittnade om att lektionerna med två lärare värderades högt bland eleverna och många tyckte att de lärde sig mycket nytt och utvecklade språket. Även majoriteten av lärarna var nöjda med samarbetet och uppskattade att få arbeta tillsammans. Som besökare på de dubbelbemannade lektionerna kunde man notera den positiva stämningen och det stora engagemanget bland både lärare och elever.

3. Studiens syfte och frågeställning

Studien syftar till att undersöka om samarbetet mellan två lärare i klassrummet kan skapa goda förutsättningar för en lyhörd lärarledd undervisning och hur detta samarbete i så fall kan påverka interaktionsmönstret i klassrummet. Vidare syftar studien till att ta reda på om och i så fall hur samarbetet och interaktionsmönstret kan bidra till elevernas språkutveckling.

Frågor som jag söker svar på är:

- a) Hur ser interaktionsmönstret ut under en lektion med lärarledd undervisning med två lärare i klassrummet?
- b) Skiljer sig interaktionsmönstret under denna lektion från vad som är känt om interaktionen i klassrum med en lärare?
- c) Hur bidrar de två lärarnas interaktion till klassrumsklimatet?
- d) Vilka interaktionssekvenser uppstår som kan tänkas påverka elevernas språkutveckling positivt?
- e) På vilka sätt och av vilka skäl kan dessa sekvenser tänkas bidra positivt till språkutvecklingen?

4. Teoretisk bakgrund

Under den här rubriken kommer jag redogöra för de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studien.

4.1 Lärande i ett socialt sammanhang

Det sociokulturella perspektivet på lärandet framhåller och betonar att allt lärande sker i ett socialt sammanhang. Kunskapen är inte något objektivt som ligger utanför individen utan skapas i det sociala samspelet när individer möts och interagerar med varandra, den är situerad och ingår alltid i en historisk och social kontext (Dysthe 2003:34). ”Kunskaper är något man *använder* i sitt handlande i vardagen och en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ändamålsenliga sätt” (Säljö 2000:125). Lev. S Vygotskij är en centralgestalt som har haft stor betydelse för utvecklingen av detta synsätt på lärande, liksom Mikhail Bakhtin, John Dewey och G.H. Mead.

Lev Vygotskijs teorier kring utveckling, lärande, språk och tänkande samt den närmaste utvecklingszonen, *Zone of Proximal Development* (ZPD), (Vygotskij 1962:103) har fått stor betydelse i utbildningssammanhang. Även begreppet stöttning, en metafor som enligt van Lier (2004:147) bland annat användes av Bruner (se van Lier 2004:147 för ett resonemang om metaforens ursprung) förknippas starkt med det sociokulturella perspektivet på lärandet. Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen beskriver Säljö som att individen lär sig och utvecklas i ett socialt sammanhang genom att först delta i aktiviteter med hjälp av andra för att så småningom klara av alltmer på egen hand (Säljö 2000:122).

Kunskapsutveckling äger alltså rum i det område eller den zon som finns mellan det som individen redan kan och det den kan göra med hjälp av mer kompetenta kamrater eller vuxna, och denna nya kunskap blir sedan basen för fortsatt lärande enligt samma princip. Kunskap utvecklas alltså i samverkan *i* snarare än *genom* språklig interaktion med hjälp av stöttning. Denna stöttning är till sin natur dialogisk eftersom den sker i samspel mellan individer (Dysthe 2001:23).

Teorin kring den närmaste utvecklingszonen är en förklaringsmodell som inte bara ger ledtrådar till varför lärande sker utan också förklarar varför lärande ibland uteblir. Om lärandemålet befinner sig utanför zonen sker ingen kunskapsutveckling, inte ens med försök till stöttning (Säljö 2000:123). Resonemanget kring den närmaste utvecklingszonen är intressant ur ett pedagogiskt perspektiv och den är en central utgångspunkt för språkforskare med förankring i det sociokulturella perspektivet på lärande.

Den här uppsatsen ställer sig bakom det sociokulturella perspektivets syn på att kunskap utvecklas i sociala sammanhang i samverkan med andra. Klassrummet är en arena för möten, samtal, språk- och kunskapsutveckling.

4.1.1 Ett sociokulturellt perspektiv på språkets betydelse för lärandet

I det sociokulturella perspektivet ses språket som ett kollektivt och interaktivt redskap som gör att vi kan ta del av och förstå världen omkring oss och på så sätt skapa beredskap att möta nya situationer. Språket är ett medierande redskap som utnyttjas för att få saker att ske i olika sociala sammanhang och det är nyckeln till att bli fullt ut delaktig i en social praktik (Säljö 2000:82). Språket är verktyget vi använder oss av för att för att kommunicera med andra i vår omgivning men också för att utveckla vårt eget inre tänkande (Mitchell & Myles 2004:198). I ett

sociokulturellt perspektiv studerar man interaktion och bedömer kunskapsutvecklingen utifrån hur självständigt inläraren klarar av att hantera språket i interaktion med omgivningen (Foster & Ohta 2005:403). Det är bland annat i synen på det sociala samspelets betydelse och inverkan på språkutvecklingen som man kan se en skiljelinje mellan sociokulturellt och kognitivt orienterad språkforskning. Språkutveckling innebär enligt ett kognitivt perspektiv fler automatiserade mentala processer och manifesteras i språket genom ökat flyt, större korrekthet och mer komplex meningsbyggnad.

Den starka betoningen på det sociala samspelet inom den sociokulturella teorin leder till att språket och därmed dialogen får en central plats i resonemangen kring lärprocesser. Mikhail Bakhtins tankar om hur mening skapas och kunskap utvecklas genom dialog är helt i linje med Vygotskijs centrala idéer om språkets roll för lärandet (Dysthe & Igland 2003:85).

4.1.2 Dialogen i interaktionens kärna

Bakhtins tankar har diskuterats och tolkats av forskare som intresserat sig för dialogens betydelse i lärandesituationer, både ur ett språkutvecklingsperspektiv och ur ett allmänpedagogiskt perspektiv.

Nystrand (1997:7ff), en amerikansk utbildningsforskare, utgår från Bakhtins syn på dialogen i sina studier av hur klassrumsinteraktionen kan förändras av ett förhållningssätt som tar tillvara på dialogens förmåga att påverka diskursen. Även Olga Dysthe och M-A Igland (Igland & Dysthe, 2003:95ff) belyser och diskuterar Bakhtins syn på dialogen ur olika perspektiv. De menar att för Bakhtin är inte bara språket dialogiskt utan hela människans existens. Det är i själva mellanrummet mellan individerna, mellan den som lyssnar och den som talar som innebörden finns, inte i eller utanför individen. Betydelse uppstår i själva interaktionen. All språkanvändning är till sin natur dialogisk, även monologen, eftersom allt språk har en tänkt mottagare och därmed alltså ingår i mellanrummet. Språket, både skrift- och talspråket, är enligt Bakhtin alltså en kollektiv handling eftersom det alltid ingår i ett större socialt, historiskt och kulturellt sammanhang (se Igland & Dysthe 2003:99ff).

För Bakhtin är utveckling således en fråga om processer som formar de inre dialogerna med tiden, och hans teorier understryker starkt att inre dialoger och individuella röster formas av historiskt, kulturellt och

institutionellt betingade perspektiv på verkligheten. (Dysthe & Igland 2003:86)

Bakhtin betonar alltså enligt dessa forskare ännu starkare än Vygotskij dialogens betydelse för lärande och menar att de språkbruk vi möter under våra liv även utgör modeller för hur man använder språket i olika diskurser. Språket, både skrift- och talspråket, är enligt Bakhtin alltså en kollektiv handling eftersom det alltid ingår i ett större socialt, historiskt och kulturellt sammanhang. Detta resonemang står i kontrast till kognitiva teorier som beskriver språk som inre mentala processer (Hammarberg 2004:54).

Resonemanget kring interaktion och dialog blir intressant i skolmiljö och synliggör skillnaderna mellan utbildningstraditioner baserade på behavioristiska respektive kognitiva konstruktivistiska perspektiv på kunskap och lärande (Imsen 2005:48). Det är i skolans sociala sammanhang som eleverna möter ett språkbruk som är typiskt för institutionella miljöer, och de språkgemenskaper man ingår i påverkar språket, tänkandet, agerandet och hur vi skapar mening tillsammans med andra (Dysthe 2003:102). Om man ställer sig bakom Bakhtins resonemang och starka betoning på dialogens betydelse för kunskap och lärande kan detta få konsekvenser för undervisningens struktur och organisation. Om dialogen kan skapa goda förutsättningar för lärande borde klassrumsmiljön och interaktionen organiseras så att dialoga interaktionsstrukturer gynnas.

4.2 Klassrumsinteraktionens villkor

Här kommer jag att belysa olika aspekter av klassrumsinteraktionen och lyfta fram faktorer som bidrar till att forma interaktionsstrukturen.

4.2.1 Klassrummet som institutionell verksamhet

Skolan är en institutionell miljö med väldefinierade ramar inom vilka roller och rutiner har befästs under lång tid. I den vanligaste undervisningsformen, klassrumsundervisning, interagerar en lärare på olika sätt med en grupp elever och målet för verksamheten är att utveckla elevers kunskaper, färdigheter, förmågor och kompetenser. I vilken omfattning och på vilket sätt är starkt beroende av bland annat det omgivande samhället, politiska beslut och undervisningens kontext.

I den institutionella praktik som skolan utgör, beskrivs rollerna i klassrummet ofta som ojämlika. Ur ett kunskapsperspektiv ses läraren

som experten och eleverna är noviser, vilket innebär att undervisning är en verksamhet som ur detta perspektiv har en inbyggd och ofrånkomlig asymmetri. Läraren har det övergripande ansvaret för planeringen av verksamheten och är därmed den som har möjlighet att styra över klassrummets aktiviteter och diskurs vilket kan bidra till att förstärka den asymmetriska strukturen. Läraren kan inkludera respektive exkludera andra deltagare i samtal men också vara den enda möjliga mottagaren av vilket som helst inlägg från andra deltagare. Att läraren på detta sätt dominerar i klassrummet påverkar naturligtvis diskursen. (Gremmo, Holec & Riley 1985:54)

Leo van Lier (1994) identifierar fyra huvudtyper av interaktion som han menar bidrar till att strukturera och organisera pedagogisk verksamhet i klassrummet. Dessa fyra interaktionstyper har enligt van Lier olika grader av inbyggd lärandepotential. Lärarstyrd envägskommunikation ”transmission”, exempelvis storföreläsningar, har liten lärandepotential i förhållande till gemensamt kunskapande ”transformation” som präglas av jämlikt och jämbördigt samarbete mellan klassrummets alla aktörer. Mellan dessa ytterligheter hamnar den vanligaste undervisningsformen, lärarledd undervisning ”recitation”, och undervisning organiserad i gruppaktiviteter eller diskussionsgrupper ”transaction”. Undervisning organiserad utifrån gruppövningar och diskussioner öppnar upp för tvåvägskommunikation, men eleverna har sällan möjligheten att i grunden påverka undervisningens innehåll eller struktur eftersom läraren styr verksamheten utifrån sin planering.

I lärarledd undervisning, som ofta präglas av fråga-svarssekvenser, menar van Lier, styr läraren interaktionen mycket påtagligt utifrån sin agenda och eleverna har ännu mindre inflytande över stoffet eller diskursen. Van Lier (1994) framhåller dock att undervisning inte handlar om att välja och hålla fast vid bara en form av interaktion utan ”rather, it is a continuous studying and monitoring of the entire array of ways of talking and interacting, and finding effective enabling ways to speak to the right person at the right time for the right reasons...” (van Lier 1994). Att anpassa sätten att organisera undervisningen efter målgrupp och syfte är alltså att föredra.

4.2.2 IRU-strukturer i klassrumsinteraktionen

I lärarledd undervisning förekommer samtalsstrukturer som i stort sett saknas i vardaglig konversation i informella miljöer. Hit hör det interaktionsmönster som i engelskspråkig litteratur kallas IRF,

introducerades på 1970-talet av forskare som intresserade sig för diskursanalys, däribland Sinclair & Coulthart (se van Lier 1994) Detta tredelade interaktionsmönster är det vanligaste i lärarledd klassrumsinteraktion (Cazden 1988:53) och karakteriseras av att läraren tar ”Initiativ” genom att ställa en fråga, eleven ger ”Respons” och läraren följer sedan upp och utvärderar svaret i tredje ledet genom ”Feedback”. På svenska går detta karakteristiska mönster under benämningen IRU (initiativ – respons - uppföljning) (Lindberg 2005:79). Exempel på hur denna typ av dialog kan gestalta sig i klassrummet är:

Läraren: kan du ett annat ord för reparera?	(I)
Elev: laga	(R)
Läraren: korrekt!	(U)

Lärarens initiativ i sådana strukturer innehåller som sagt ofta frågor av olika karaktär. Exempelvis kan det vara så kallade testfrågor/kontrollfrågor eller frågor som kan besvaras med ett ja eller ett nej. Vid dessa typer av frågor vet läraren redan svaret och syftet är framförallt att kontrollera om eleverna följer med i undervisningen. Om en elev svarar fel går frågan ofta över till nästa elev och eleverna har sällan möjlighet att utveckla sina svar eller ta över initiativet med egna frågor. Genom att ställa denna typ av frågor kan läraren snabbt avgöra om det är dags att gå vidare till nästa moment eller dröja kvar och förtydliga något som fortfarande är oklart för eleverna.

Responserna som läraren får på dessa typer av frågor är oftast kortfattade och elevernas turer är därmed mycket begränsade, precis som i exemplet ovan. Sällan integreras elevernas svar i diskursen, vilket är ett sätt för läraren att behålla kontrollen i klassrummet, men det minskar också elevernas möjligheter att tala i klassrummet.

Det tredje ledet i IRU- strukturen är lärarens uppföljning på elevernas svar. Lärarens uppföljning kan vara av olika karaktär, t.ex. en mycket kortfattad positiv eller negativ bedömning av elevens respons eller en mer utbyggd tur som till exempel en upprepning eller omformulering av svaret. Van Lier (1994) menar att denna interaktionsstruktur är exempel på lärarledd interaktion där läraren leder eleverna utifrån sin agenda och inte ger eleverna någon möjlighet att ta initiativ, utveckla svar eller påverka diskursen.

Nystrand (1997:20) problematiserar van Liers resonemang och IRU-strukturens påstådda pedagogiska begränsningar och menar att det inte är närvaro eller frånvaro av IRU-strukturer som är avgörande för

lärandet utan i vilken grad läraren bygger vidare på elevernas utsagor. Nystrand skiljer i sin forskning mellan två typer av klassrumssamtal: det monologiska och det dialogiska. Det monologiska klassrumssamtalet kännetecknas av att läraren styr över ämnesval, ställer frågorna och får korta svar som inte fångas upp eller utvecklas. Det dialogiska klassrumssamtalet präglas av öppna frågor från både lärare och elever, fler responser från elever mellan lärarinitiativen och framförallt av en delaktighet i hur samtalets tema utvecklas. I det dialogiska klassrummet sker ett gemensamt byggande av kunskap (Nystrand 1997:19). Nystrands beskrivning av monologisk och dialogisk klassrumsinteraktion har likheter med van Liers (1994) analys av socialt konstruerad interaktion i klassrummet som lyfter fram att sättet att tala på i klassrummet påverkar möjligheterna för språkutveckling.

Maureen Boyd och Valerie Maloof (Boyd & Maloof 2000:164) som har tittat närmare på IRU-strukturer i ett andraspråksperspektiv menar att de korta responser som denna struktur ofta leder till kan vara bra för nybörjare men i förlängningen är begränsande när det gäller att utveckla kommunikativ kompetens. Fördelarna med IRU-strukturer i nybörjarundervisning är att läraren genom sin feedback på olika sätt kan uppmärksamma och korrigerar felaktig respons både till innehåll och form och därmed sätta fokus på ett lärandeobjekt. Läraren kan göra detta genom att exempelvis explicit signalera att svaret är fel, omformulera svaret så att det blir rätt, begära ett förtydligande eller ge metalingvistiska ledtrådar som hjälper eleven att svara rätt. Detta kan alltså uppmärksamma hela gruppen på problem i responsen och ge mönster för ett korrekt svar men också dra uppmärksamhet till eller betona något som behöver lyftas fram eller tränas på. Men Boyd & Maloof framhåller också att det även behövs andra kommunikationsmönster i språkundervisningen:

However, for talk to build communicative competence the learner needs to do more than supply one-word answers in the target language or recite isolated sentences. The learner needs to be actively engaged in constructing and clarifying meaning. (Boyd & Maloof 2000:165)

4.2.3 Andra aspekter som påverkar interaktionen

Det finns naturligtvis andra faktorer som påverkar diskursen och interaktionen i klassrummet. Studier visar till exempel att språklärare modifierar sitt tal efter elevernas språknivå i interaktionen (Chaudron

1986:99ff). Anpassningen görs genom bland annat långsammare tal, fler pauser, enklare vokabulär, modifierat uttal och förenklad grammatik och dessutom upprepar lärarna sina egna utsagor och även elevernas svar i högre utsträckning. Detta lärarspråk har stora likheter med hur man talar till barn. Anpassningen av lärarens språk minskar dock allt eftersom elevernas språknivå stiger.

Detta är en intressant aspekt eftersom studier visar att eleverna genom interaktionen också lär sig sociala spelregler för samtal i målspråket. Detta menar Takahashi m.fl. (Takahashi, Austin & Morimoto 2000:141) som genomfört klassrumsstudier i USA där japanska lärts ut i åldersblandade klasser. Forskarna kommer i sina analyser av klassrumsinteraktionen fram till att eleverna inte bara tar till sig det lingvistiska innehållet i interaktionen utan också lärarens interaktionsmönster i klassrummet. Detta menar Takahashi m.fl. är en viktig del i socialiseringsprocessen in i det nya språket.

Genom fallstudier genomförda i andraspråksklassrum i Hong Kong kommer Yang (2008:4) fram till att undervisningen även socialiserar in eleverna i rollen som elever med tillhörande repertoar av talhandlingar. Yang påpekar att det kan vara svårt att bryta detta mönster eftersom denna socialisation påbörjas tidigt i skolkarriären. Studien konstaterar, precis som andra klassrumsstudier, att den vanligaste typen av kommunikation i klassrum är riktad från läraren till eleverna (Cazden 1988:54).

Förutom att rollfördelningen och att interaktionen i klassrummet oftast riktar sig från läraren till eleverna, ger Richards och Lockhart (Richards & Lockhart 1994:138ff) exempel på att lärarens uppmärksamhet "action zone" ofta riktas mot vissa platser i klassrummet, även om det naturligtvis finns individuella skillnader. De stöder sitt resonemang på Schinke-Llano (1983) menar att lärare i lärarledda aktiviteter tenderar att vända sig åt höger i klassrummet och oftare ge ordet till flickor eller till elever med namn som är lättare att komma ihåg.

4.3 Klassrumsinteraktionen ur ett sociokulturellt perspektiv

Här presenteras två exempel på tillämpningar av Bakhtins tankar som bidragit till att lyfta fram dialogen och den dialogiska interaktionens betydelse i klassrummet.

4.3.1 Den dialogiska klassrumsinteraktionen

Det finns flera intressanta beskrivningar av pedagogisk verksamhet som utgår från det sociala samspelets och dialogens betydelse för lärandet. Martin Nystrand har fördjupat sig i Bakhtins teorier och analyserat klassrumsaktiviteter utifrån detta teoretiska perspektiv.

Nystrand fann i sina studier av språkundervisning på över hundra high schools att de flesta klassrum är monologiska, trots att lärarna interagerar med eleverna på lektionerna och trots att lärarna är medvetna om och intresserade av det sociokulturella perspektivet på kunskap och lärande (Nystrand 1997:3). För att illustrera sitt resonemang beskriver han undervisningen i två klasser. Ämnet för dagen i båda klasserna är analys och tolkning av välkända litterära texter. I den ena klassrummet, där eleverna ska diskutera och analysera Iliaden, har läraren en tydlig agenda och styr upp lektionen med hjälp av frågor på textens innehåll. Han upprepar eller omformulerar sina frågor tills han får de svar han vill ha. För elevernas del handlar det mer om att vid rätt tidpunkt återge fakta och kunskaper som någon annan än de själva har formulerat. Kunskapen fogas således samman av redan existerande faktabitar och svaren blir därmed kortfattade. Läraren bygger inte heller vidare på elevresponsen i den fortsatta interaktionen utan följer i första hand sin egen agenda.

I det andra klassrummet däremot, tycks lektionen inte följa ett förutbestämt mönster. Läraren är inte ute efter givna svar utan snarare elevernas perspektiv på texten och analysen förhandlas fram genom en dialog mellan läraren och eleverna. Läraren ställer genuina frågor som uppmanar till reflektion och kreativt tänkande och svaren integreras i det fortsatta samtalet. Tolkningen formuleras genom ett samarbete mellan läraren och eleverna där båda parter har rätt att delta med sina kunskaper och erfarenheter.

I beskrivningen ovan framträder skillnaden mellan två typer av klassrumsklimat som Nystrand kallar *monologiska* och *dialogiska*. Det renodlat monologiska klassrummet domineras enligt Nystrand av lärarstyrda samtal, förmedlingspedagogik, objektifierad kunskapssyn samt synen på läraren och läromedlen som auktoritära kunskapskällor. Detta innebär att lärarna styr över diskursen och kontrollerar aktiviteterna utifrån en överordnad plan för lektionen. Eleverna är inte engagerade i autentiska problemlösande och utvecklande samtal utan deras uppgift är att besvara lärarens testfrågor om vad någon annan sagt eller tänk. Det dialogiska klassrummet präglas däremot enligt Nystrand av mångfalden av röster. Undervisningen utgår från förståelsebaserad

kunskap som också skapas genom interaktion och som inkluderar de lärandes tolkningar och personliga erfarenheter (Nystrand 1997:19). Dock är det viktigt att poängtera att kvalitén på interaktionen inte avgörs av vilken typ av frågor som används utan snarare på vad man gör med svaren i den fortsatta interaktionen.

Det är inte i första hand förekomsten av IRU-strukturer som enligt Nystrand är den avgörande skillnaden mellan det monologiska och dialogiska klassrummet. Avgörande är snarare kvalitén på samspelet mellan läraren och eleverna, hur elevernas svar fångas upp och används i det fortsatta samtalet. Om eleverna tillåts vara medskapare av ny kunskap har klassrummet förutsättningar att bli dialogiskt. Nystrand påpekar dock att lektioner aldrig är enbart dialogiska eller monologiska utan att det är en glidande skala mellan dessa båda ytterligheter (Nystrand 1997:7).

4.3.2 Det flerstämmiga klassrummet

Olga Dysthe har i sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* (Dysthe, 1996) utifrån nordiskt och nordamerikanskt perspektiv beskrivit pedagogiskt arbete som främjar mångfalden av röster och därmed skapar förutsättningar för mer dialogiskt orienterat klassrumsklimat på det sätt som nämns ovan. Genom dessa beskrivningar får man bilden av klassrumsaktiviteter som bygger på det sociokulturella perspektivet på lärande och som betonar både samtalets och skrivandets betydelse för att skapa förutsättningar för att fler röster ska kunna göra sig hörda i klassrummet, något som är viktigt i alla klassrum men kanske framförallt betydelsefullt i mångkulturella skolor. Tankarna har fått stort genomslag i Sverige och boken *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) används som kurslitteratur inom lärarutbildningen bland annat vid Göteborgs universitet.

4.4 Interaktionens betydelse för andraspråksutvecklingen

Vygotskij betonade som ovan nämnts, språkets betydelse och dess medierande funktion och menade att det är framförallt genom dialogen vi utvecklar vår kognitiva förmåga samtidigt som vi blir en del av den gemensamma kulturen (Imsen 2006: 335). Därmed är det intressant att i ett andraspråksperspektiv titta närmare på vilken betydelse interaktionen tillmäts för språkutvecklingen. För språkforskare har begrepp som interaktion ofta knutits till språkutveckling utifrån ett

kognitivt perspektiv, vilket har påverkat teoriernas utformning. Kärnan i dessa teorier är begrepp som inflöde, utflöde och förhandling.

Stephen Krashen har framförallt intresserat sig för vilken betydelse inflödet har för språkutvecklingen och formulerade tankarna i den ursprungliga ”*input hypothesis*”, som senare utvecklades till ”*comprehension hypothesis*” (Gass 1997:81). Grundantagandet i denna hypotes är att bara en viss del av det inflöde som andraspråkstalaren kommer i kontakt med resulterar i ökad lingvistisk kunskap och kompetens, närmare bestämt den som ligger strax bortom talarens aktuella kompetens. Krashen (1982:21) sammanfattade detta i formeln $i+1$, där i står för inlärarens aktuella kompetens och 1 för en nivå strax över denna. Krashen menar, enligt Allwright & Baily ”*comprehensible input is responsible for progress in language acquisition*” (Allwright & Baily 1991:122). Krashen fokuserade därmed på inflöde snarare än på interaktion men argumenterade för att det är samarbetet mellan första- och andraspråkstalare som leder till att input hamnar inom området $i+1$ och möjliggör språkutveckling. Parallellerna med Vygotskijs teorier om den närmaste utvecklingszonen är uppenbara, men det finns viktiga skillnader.

Vygotskij fokuserade på individens utveckling genom aktivt socialt samspel medan Krashen egentligen bara intresserar sig för individens inre, mentala utveckling av språklig kompetens (van Lier 2004:155). Med sin ”*comprehension hypothesis*” har Krashen senare vidareutvecklat sina idéer, men utgångspunkten är fortfarande densamma: ”*We acquire language and develop literacy when we understand messages, that is, when we understand what we hear and what we read, when we receive comprehensible input*” (Krashen 2009:81).

Ett mer interaktivt perspektiv på språkutveckling lyftes fram när Michael Long utvecklade och formulerade sin ”*interaction hypothesis*”. Fokus flyttades därmed från inflöde och inre mentala processer till interaktion i samspel med andra och han byggde enligt Macaro (2003:172) vidare på Evelyn Hatch idéer från 1970-talet om interaktionens centrala betydelse för språkutveckling. Long intresserar sig alltså till skillnad från Krashen för samarbetet mellan första- och andraspråkstalare och lyfter fram förhandlingen ”*negotiation for meaning*” som en resurs som han menar främjar språkutvecklingen. Long skriver:

I would like to suggest that *negotiation for meaning*, and especially negotiating work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects

input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways. (Long 1996: 451-2)

Long studerade samtalsstrukturer och fann att samtal, framförallt mellan individer med skillnader i språkkompetens, leder till förhandling och olika typer av modifieringar i samtalet som påverkar inflödet. Denna förhandling innebär att samtalsparterna på olika sätt undviker ett sammanbrott i dialogen. Den aspekt som betonas är att förhandlingen leder till att inflöde hamnar inom ramen för inlärarens språkförmåga och det utflöde som var och en åstadkommer modifieras genom återkoppling till en nivå som gör att samtalet kan fortsätta. Modifierad och anpassat inflöde och utflöde samt återkommande återkoppling, bidrar tillsammans till språkutvecklingen (Ellis 2003:103, Lynch 1996:15). Studier kring förhandling och olika typer av samtalsmodifieringar i klassrumsmiljö har bedrivits under lång tid av många forskare förutom Long och har blivit en hörnsten inom den teoriram som intresserar sig för interaktion.

Swain vidgade perspektiven i mitten av 1980-talet och till skillnad från Krashen, som hävdade att språkutvecklingen drivs fram av inflödet som finns för handen i interaktionen, studerade hon vilken betydelse utflödet har för språkutvecklingen och därmed hamnade andraspråksanvändarens talaktiviteter i fokus. Hon fann nämligen vid studier att engelsktalande elever i Kanada som undervisades på franska inte utvecklade sin franska så mycket som man kunde förvänta (Swain 2000:99). Hon menar att det inte räcker med ett rikt inflöde utan språkutveckling drivs fram genom aktivt språkanvändande där rikliga tillfällen ges till modifiering av utflödet. Med detta problematiserar hon Krashens hypoteser kring inflödets betydelse för språkutvecklingen och med tydligt fokus på utflöde formulerar hon sin ”*comprehensible output hypothesis*”.

Enligt Swain så har utflödet framförallt tre centrala funktioner som är gynnsamma för språkutvecklingen och som var för sig bidrar till utvecklingen av språkkompetensen. För att lärande ska ske behöver inläraren få möjligheten att lägga märke till språkliga strukturer ”noticing”, testa sina insikter ”hypothesis testing” och reflektera ”reflecting” kring utfallet. Genom ”noticing” uppmärksammas andraspråkstalaren på någon språklig form-, funktions- eller betydelseaspekt i målspråket som den ännu inte behärskar ”noticing the gap”. Detta är enligt många språkforskare en förutsättning för språkutveckling och Schmidt (1990:149) har för övrigt formulerat sin ”noticing hypothesis” utifrån dessa tankar. Genom den andra funktionen, ”hypothesis testing” får inläraren möjligheten att aktivt

pröva och testa sin språkliga förmåga och beroende på den återkoppling man får från samtalsparten dra slutsatsen om man lyckats med sin språkliga konstruktion eller inte. Den tredje funktionen, ”reflecting”, gäller andraspråkstalarans förmåga att reflektera över och på metanivå diskutera både sitt eget språk och samtalspartnerns språk med fokus på betydelse eller grammatiska konstruktioner.

Swain & Lapkin (1998:33) betonar dialogens betydelse och menar att lärandet sker just där och då i det samarbete kring språk som en dialog möjliggör och framförallt när andraspråkstalaran utmanas att tänja sina gränser när det gäller språkförmågan.

Their dialog serves as a tool both for L2 learning and for communicating with each other. In Kim and Rick's language use, we can see simultaneously the process of language learning and the communicative process. (Swain & Lapkin 1998:333)

Utgångspunkten för resonemanget är att kognitiv aktivitet och kommunikation är ouppslutligt förenade i dialogen/samtalet och att språkutveckling sker i interaktionen. Därmed distanserar sig Swain & Lapkin från Krashens ensidiga betoning av inflödets betydelse och närmar sig Vygotskijs mer samarbetsinriktade och sociala perspektiv på språkutveckling.

Unlike the claim that comprehensible input leads to learning, we wish to suggest that what occurs in collaborative dialogues *is* learning. That is, learning does not happen outside performance; it occurs *in* performance. Furthermore, learning is cumulative, emergent, and ongoing, sometimes occurring in leaps, while at other times it is imperceptible. (Swain & Lapkin 1998:321)

En intressant aspekt på interaktionen betydelse för språkutveckling finns i Amy S. Ohtas resonemang kring inre tal ”private speech” (2001:12-14) och som skiljer sig från ett liknande begrepp hos Vygotskij (1962:133ff).

Enligt Ohta medieras språk inte bara genom dialog med andra, utan kan också medieras av individen själv genom en *inre dialog* som svarar på yttranden avsedda för andra. Hon talar om ”oral language uttered not for communicative interaction with another, but for dialogue with the self” (2001:12-14). I denna inre dialog kan inläraren testa sitt språk, imitera och korrigera yttranden och på så sätt utveckla sin språkkompetens utan att på ett syn- eller hörbart sätt delta i samtal. I språkundervisning kan det därför vara intressant att fundera på vilken

betydelse detta inre tal kan ha för språkutvecklingen. Klassrummet skapar sällan omfattande möjligheter till aktiv språkanvändning för varje elev.

Denna problematik anknyter även till Linell som framhåller att man ofta förminskar lyssnarens roll i samtalet (Linell 1998:109). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är även lyssnarens eller lyssnarnas roll central i interaktionen eftersom de i allra högsta grad är medskapare i den diskurs som skapas. Det sociokulturella perspektivet på lärandet betonar alltså individens aktiva roll i det sociala samspelet till skillnad från ett mer kognitivt perspektiv där språkliga aktiviteter reduceras till inre, individuella processer som inte har så mycket med omgivningen att göra.

4.5 Didaktiska perspektiv på klassrumsinteraktion

Här kommer jag att lyfta fram några didaktiska perspektiv på klassrumsinteraktionen som belyser hur olika aspekter av interaktion kan användas i språkutvecklande syfte.

4.5.1 Undervisning med fokus på kommunikation

Ett helt fält av pedagogiska modeller för att stärka interaktionen i klassrummet och skapa gynnsamma förutsättningar för språkutvecklande aktiviteter har utvecklats utifrån perspektivet att den sociala interaktionen är viktig för lärandet.

Språkundervisning med fokus på kommunikation i klassrummet finns i flera varianter och de försöker alla skapa klassrumsmiljöer som gynnar interaktion. David Nunan (Nunan 1989:12) beskriver CLT, ”Communicative Language Teaching”, som något som växte fram som ett resultat av allt större fokus på process istället för produkt i språkundervisningen under 1970-talet och kanske som en reaktion på behavioristisk inspirerade undervisningsmetoder.

Tony Lynch ger i sin bok *Communication in the Language Classroom* (1996) konkreta tips på övningar som genom interaktion mellan elever och mellan elever och lärare ska främja språkutvecklingen. Rod Ellis knyter i sitt arbete an till detta och vidareutvecklar ett resonemang kring möjligheten att skapa en gynnsam miljö för språkutveckling genom att arbeta med olika typer av uppgifter ”tasks” i klassrummet (Ellis 2003:205). Han försöker också ringa in begreppet ”task” som inte tycks vara helt enkelt att definiera. En språkutvecklande uppgift menar Ellis, fokuserar på språkets

betydelsesida, är knuten till verkligheten utanför klassrummet, involverar olika kognitiva processer och resulterar i någon typ av kommunikativ aktivitet vars resultat kan utvärderas (Ellis 2003:5). Nunan, Lynch och Ellis, som alla studerat interaktion och kommunikation i undervisningen, intresserar sig dock i huvudsak i klassrum där själva språket (andra- eller främmandespråk) är i fokus och inte ämnesintegrerad språkundervisning.

4.5.2. Lärarmonologens betydelse för språkutveckling

Åsa Wedin (2008) har studerat helklassundervisning i skolans tidigare år och tittat närmare på episoder med *lärarmonolog*, dvs. tillfällen när läraren behåller ordet under en längre tid och uttrycker en sammanhängande tanke. Hon lyfter i sin studie fram positiva effekter som detta kan ha för andraspråkselevs språkutveckling. Hon fann nämligen att läraren i studien förmedlar ett kunskapsinnehåll med hjälp av ett varierat, konkret språk strax ovanför vardagsnivån.

Wedin menar att de yngre eleverna i denna lärarmonolog får möjligheten att introduceras i det mer kontextbundna skolspråket och därmed får en introduktion i hur man uttrycker skolkunskaper. Läraren kan genom sin monolog bidra till att skapa en brygga mellan vardagsspråk och skolspråk vilket inte bara gynnar andraspråkselever utan också förstaspråkselever. Monologen ligger dessutom närmare det mer skriftspråkliga sätt att uttrycka kunskap som eleverna behöver utveckla och förväntas behärska högre upp i skolåren.

Wedin (2008) argumenterar för att längre lärarmonologer kan främja språkutvecklingen hos framförallt andraspråkselever. Studien knyter inte an till monologiska eller dialogiska interaktionsmönster i bakhtinsk anda så som Nystrand och Dysthe gör, utan till resonemang om inflödets betydelse för språkutveckling i en skolkontext.

4.5.3. Förhandling som pedagogisk resurs

Förhandling, som innebär att samtalsparterna genom olika strategier undanröjer kommunikativa problem, är en hörnsten inom den forskning som intresserar sig för interaktion i ett andraspråksperspektiv. Förhandling av både betydelse och form kan användas som pedagogisk resurs i klassrummet eftersom läraren genom förhandlingssekvenser kan rikta fokus på språkliga eller innehållsliga aspekter som vållar problem för inläraren. Med andra ord är förhandlingen en typ av återkoppling

som gynnar aktivt deltagande i interaktionen, vilket i förlängningen ger möjligheter till språkutveckling (Gass & Selinker 1994:329-30) och eftersom framgångsrik förhandling kräver samarbete leder det till att både inflödet och utflödet modifieras till en nivå som passar den aktuella språknivån (Foster 1998:1).

Detta resonemang är helt i linje med Krashens teori kring ”comprehensible input” (2009:81) och Swains ”stretched output” (Swain 2000:99), teorier som enligt många forskare berör det som utgör kärnan i det som skapar andraspråkutveckling. Förhandlingssekvenser kan vara korta eller sträcka sig över flera turer och kan vara fokuserade på form eller lexikon. Varonis & Gass genomförde under 1980-talet en studie där de tittade närmare på förhandling i grupper av modersmålstalare och inlärare i olika konstellationer. De upptäckte att samtal mellan andraspråkstalare öppnar upp för mer förhandling än samtal mellan modersmålstalare och inlärare (Varonis & Gass 1985:86). Deras studie visade att modersmålstalare som talar med varandra sällan förhandlar, de upptäcker sina felsägningar i större utsträckning och rättar till misstaget, och när språket inte vållar några kommunikativa problem finns ingen anledning att förhandla. I samtal mellan modersmålstalare och inlärare förekom en del förhandling, men studien visade att det är framförallt när två inlärare talar med varandra som det öppnas möjligheter till förhandling och att denna förhandling kan sträcka sig över flera turer. Detta beror, enligt Varonis & Gass på att samtalssituationen i sig gynnar förhandling, men också på att det inte upplevs som pinsamt eller ansiktshotande att inleda en förhandling. I samtal med modersmålstalare vill man kanske inte avslöja språkliga luckor eller avbryta samtalet utan väljer att vara tyst och hoppas att kontexten ska ge de ledtrådar som man behöver föra att förstå budskapet.

Varonis & Gass lyfte i sin studie också fram komplexiteten i förhandlingen och visar att den inte bara kan vara långdragen utan också innehålla flera inbäddade undernivåer. Förhandling innebär att samtalet ”sätts på vänt” tills det kommunikativa problemet är löst vilket innebär att förhandlingen i viss mån är en separat del i den övergripande diskursen (Varonis & Gass 1985:81).

Även Pauline Foster har gjort klassrumsobservationer och tittat närmare på förhandlingssekvenser ur ett didaktiskt perspektiv (Foster 1998:17ff). Hon fann att elever som arbetade två och två kring uppgifter som krävde informationsutbyte gav bäst förutsättningar för språkproduktion och förhandling. Dock visade det sig att förhandlingssekvenserna mest handlade om form och mer sällan om

betydelse. Hennes iakttagelser skiljer sig från Varonis & Gass. Foster menar att elever kan undvika att förhandla om betydelse i smågrupper för att inte sakta ner arbetet eller uppfattas som okunniga av sin samtalspartner. Foster sammanfattar sin studie med att framhålla att förhandling av mening inte uppstår av sig själv, inte ens i smågrupper, och att det kan vara svårt att planera uppgifter som leder till förhandling av betydelse.

4.5.4 Informella samtal i klassrummet

Om man vill föra in interaktionen som en viktig aspekt av språkundervisningen bör man fundera på begreppet *samtal* och vilken typ av samtalsmönster klassrummet skapar förutsättningar för. IRU-strukturens påvekan på klassrumsdiskursen och dess förekomst i den institutionella miljö som klassrummet utgör har redan nämnts så nu riktar vi istället intresset mot resonemang som för in det informella samtalets struktur i klassrumsdiskursen. Fortsättningsvis används *informellt samtal* som en översättning av engelskans ”conversation”, dvs. samtal som skiljer sig från institutionella samtal med inneboende asymmetrier, roller och tillhörande talhandlingar. Samtal enligt den här definitionen handlar inte bara om informationsöverföring utan även om att skapa interpersonella relationer och förhandla identiteter.

En fråga som berör forskare är om man kan förändra klassrumsdiskursen och komma ifrån de inneboende interaktionsstrukturerna i lärarledd undervisning och föra samtal i klassrummet som liknar samtal i informella miljöer. Vidare kan man resonera kring om det överhuvudtaget är möjligt att åstadkomma detta i skolkontext, när samtal av denna typ förutsätter att alla parter har samma rätt att ta till orda och ta lika stort talutrymme (Richards 2006:56). Naturligtvis finns inslag av informella samtal även i institutionella miljöer, vi samtalar på kontor och i sjukhuskorridorer, men i en skolkontext anses dessa stunder av ofta utgöra en paus i den egentliga verksamheten, ett avsteg från planeringen och målet med lektionen, alltså inte en del av lektionens pedagogiska verksamhet. Van Lier (1994) och Baynham (2006) intresserar sig för hur lärarna genom lyhördhet kan bidra till att samtal kring elevernas erfarenheter blir en del av klassrumsdiskursen och utgångspunkten för pedagogisk verksamhet som inte domineras av IRU-strukturer.

4.5.5 Elevers bidrag och lärarnas lyhördhet

Mike Baynham (2006:24ff) har tittat närmare på hur diskursen i klassrummet kan förändras när upplevelser och händelser från elevernas liv utanför skolan tillåts komma in i klassrummet och bli utgångspunkt för samtal. Detta knyter i sin tur an till Leo van Liers (1994) resonemang kring hur interaktionen i klassrum kan påverka lärandet. Van Lier utgår från det sociokulturella perspektivet på lärandet och språkets betydelse som medierande redskap när han resonerar kring hur samtalets språkutvecklande potential i klassrummet.

Baynham tillämnar två begrepp, *contingency* och *agency*, som även förekommer hos van Lier (1994), när han diskuterar detta. *Contingency* innebär att läraren är lyhörd och påpassligt fångar upp elevinitierade samtalsämnen eller händelser i klassrummet och använder dessa som en pedagogisk resurs i undervisningen. Eleverna tillåts ta initiativ till samtalsämnen och ta plats i klassrummet (Baynham talar då om elevens ”agency”) och när detta sker frångår läraren sin lektionsplanering och fångar upp det samtalsämne som eleven tar initiativ till eller för in i klassrummet. Interaktionen i dessa sekvenser har förutsättningar att mer likna informella samtal eftersom det är elevernas erfarenheter från livet utanför klassrummet som gör sig påmind. Baynham visar i sin studie hur dessa sekvenser genom lärarens påpasslighet kan användas i språkutvecklande syfte och utvecklas till interaktionssekvenser med fokus på lexikala, grammatiska eller pragmatiska aspekter av språket. Ordet *lyhördhet* kommer i fortsättningen att användas i samma betydelse som ”contingency”.

4.5.6 Rörliga identiteters inverkan på diskursen

Richards (2006:60) resonemang påminner om Baynhams och van Liers men han vidgar perspektivet när han även inkluderar en identitetsaspekt. Richards utgår från Zimmermans (1998:90) tre identitetsaspekter och menar att om läraren tillåter eleverna att orientera sig mot identiteter de har även utanför klassrummet, blir de mer benägna att engagera sig i interaktionen.

De tre identitetsaspekterna som enligt Richards (2006:60) påverkar klassrumsdiskursen på olika sätt är den *diskursiva*, den *situerade* och den *transportabla* identiteten. De tre identiteterna är olika hårt knutna till den kontext vi för tillfället befinner oss i, från hur vi orienterar oss i en konkret talakt här och nu till hur vi identifierar oss som individer mot bakgrund av vår livssituation. Den diskursiva identiteten påverkas

av våra handlingar i ögonblicket. När vi talar, lyssnar eller ställer frågor aktualiseras våra identiteter som talare, lyssnare etc. Den situerade identiteten påverkar vår identitet i något större sammanhang, exempelvis när vi synliggör vår identitet som lärare eller elever i klassrumsinteraktionen. Den tredje, den transportabla identiteten, är den identitet som vi mot bakgrund av vår livsvärld kan välja att aktualisera i olika sociala sammanhang, exempelvis kan jag välja att orientera mig mot identiteten som trebarnsmor, andra generationens invandrare eller något annat.

Det är den tredje identiteten som är den som enligt Richards (2006:71) tillför något nytt i klassrummet. Han menar att elever genom ett inlägg som fångas upp av läraren får tillfälle att uttrycka en annan identitetstillhörighet, och därmed kan maktbalansen i klassrummet rubbas. Den institutionella ordningen utmanas för ett ögonblick och när så sker förändras interaktionsstrukturen i klassrummet. I sin studie ger han exempel på hur interaktionen blir mer symmetrisk när eleverna inte bara iklär sig identiteten "elever" utan får möjligheten att aktivera andra identiteter med tillhörande kompetenser som annars inte är synliga i klassrummet.

Gemensamt för van Lier (1994), Baynham (2006) och Richards (2006) är att de på olika sätt försöker belysa hur klassrumsinteraktion som inte följer mönstret för institutionella samtal kan bidra till språkutveckling.

5. Metod och genomförande

5.1 Metodiska utgångspunkter

För att försöka fånga många aspekter av det komplexa skeendet av vad som händer i klassrummet har jag valt att göra studien i form av en fallstudie. Fallstudier lämpar sig för att mer djupgående studera komplexa processer och relationer i begränsade, men naturligt förekommande fenomen eller undersökningsenheter (Denscombe 2009:59). Metoden för datainsamling som använts är deltagande observation (med videoinspelning) och intervjuer (med video och Mp3) och dessa data har jag sedan transkriberat och analyserat kvalitativt. Arbetet har växlat mellan närstudier av insamlad empiri och fördjupade litteraturstudier, vilket har lett till en förtrogenhet med stoffet och ökad förståelse för processer och relationer i klassrummet. Videoinspelningen gjordes i oktober 2008 vid ett tillfälle när tre

personer med olika anknytning till Göteborgs universitet besökte klassen för att observera undervisningen.

5.2 Deltagare

Deltagarna i den här studien är en grupp sfi-elever som startade sin ettåriga utbildning våren 2008. De närmar sig alltså i oktober 2008 slutet på sin utbildning. Förutom ytterligare ett par veckor i skolan så återstår en praktikperiod på några veckor. Eleverna i gruppen, 22 kvinnor och 3 män, kommer från olika länder och har varierande vistelsetid i Sverige. Bland eleverna finns flera som talar polska men det språk som flest talar är arabiska. Åldersspridningen i gruppen är stor, från strax över tjugo till närmare femtio. Några har erfarenhet av arbete i butik från sina hemländer men långt ifrån alla. Utbildningsnivån är relativt hög, kravet för att komma in på utbildningen är minst 9 års skolerfarenhet, men flera har även avslutade gymnasiestudier. Vad beträffar kunskaper i svenska språket krävs att man har avslutat sina studier i kurs C inom Sfi.

Den manliga och kvinnliga läraren, som åldersmässigt närmar sig 30, är båda behöriga lärare i svenska som andraspråk och handplockades till starten våren 2007 för sin kompetens, sitt intresse för pedagogiskt utvecklingsarbete och för att de själva har erfarenhet av försäljning i butik. De får redan från början ta stort ansvar för det praktiska genomförandet och det planeringsarbete som krävs för att verksamheten ska kunna ta form och utvecklas. Den manlige läraren har på egen hand fortbildat sig inom de handelskurser som ingår i kurspaketet och har därför det övergripande ansvaret för ämnena Bransch och produktkunskap (kurskod HNDL1202) och Försäljning och service (kurskod HNDL1203). Den kvinnliga läraren ansvarar för undervisningen i Sfi och svenska som andraspråk. Undervisningen följer kursernas respektive kursplaner.

5.3 Inspelning och transkription

Videoinspelningen är gjord genom att en av de tre observatörerna sitter långt fram i klassrummet med en enkel videokamera i handen. Eleverna sitter i bänkar placerade i u-form och kameran kan riktas mot både lärarna och eleverna, men det går inte att se alla samtidigt. Bilden är av bättre kvalitet än ljudet, och när kameran är vänd från den som talar kan det vara svårt att uppfatta vad som sägs. Ljudupptagningen störs också

av omgivande brus från ett öppet fönster och viskande samtal mellan de elever som sitter närmast kameran. Kameran är oftast vänd mot lärarna, vilket gör att det är omöjligt att veta vilken elev som säger vad i kortare turer men i längre turer hinner den ibland vändas mot den som talar. Ibland sveper den över gruppen medan lärarna talar eller skriver på tavlan.

Elevgruppen i stort verkar inte nämnvärt påverkade av att lektionen spelas in på video, men vid ett tillfälle reagerar en elev som sitter väldigt nära kameran. Hon håller på att formulera en längre fråga till lärarna när hon plötsligt medveten om kamerans närvaro. Både hon och observatören börjar skratta, men eleven riktar efter ett kort ögonblick återigen uppmärksamheten mot läraren och fortsätter med sin fråga.

Under den 20 minuter långa rasten intervjuas lärarna av observatörerna över en kopp kaffe och intervjun spelas in på video. Efter lektionen fortsätter intervjun med lärarna men denna gång dokumenteras samtalet bara med hjälp av en Mp3-spelare eftersom batteritiden i kameran tagit slut. Lektionens avslutande gruppövning kunde därför inte heller dokumenteras med videokamera.

Analysen av lektionen börjar med en episodsammanfattning (bilaga 1) efter en modell inspirerad av Gibbons (2006) som gjordes våren 2009. Som ett led i en pilotstudie valde jag då ut avsnitt under lektionens första del som transkriberades och analyserades. Fokus för studien var förhandling av betydelse. Lektionens andra del (efter rasten) spelades in på video så länge som batteritiden tillät (det avslutande grupparbetet spelades endast in på Mp3) och har transkriberats i sin helhet, vilket betyder att det finns totalt 45 minuter transkriberad interaktion.

Transkription är alltid en tolkning och överföring av bandat materialet till skrift, och det bandade materialet är i sin tur en transformation av verkligheten. Mycket går förlorat i processen, framförallt många ickeverbala signaler i form av ögonkast och kroppsspråk. Eftersom eleverna dessutom är andraspråkstalare och inspelningsutrustningen inte av bästa kvalitet är det ibland svårt att uppfatta vad som sägs. Sekvenser som är omöjliga att tolka har markerats med xxx i transkriptionen. Transkription kan göras på olika nivåer och jag har i min studie valt att återge talet på en relativt skriftspråksnära nivå, både för att underlätta för läsaren och för att kunna visa på mer övergripande drag i interaktionen. Överlappande tal har inte markerats.

Transkriptionsnyckel:

L1	ämnesläraren
L2	andraspråksläraren
E	elev, ej identifierad
Elever	flera elever på en gång
Kursiv stil	betonat ord
aaa	förlängd vokal ex. <i>vaaaara</i>
xxx	ohörbart yttrande
..	kort paus cirka 1 sekund
...	något längre paus, cirka 2-3 sekunder
Paus	paus i interaktionen, 5sekunder eller mer
(?)	frågeintonation

(*skriver på tavlan*) metakommentar

5.4 Tillförlitlighet och urval

Fallstudien utgår från ett undervisningstillfälle. Även om lärarna hävdar att lektionen är representativ för hur lektioner med dubbelbemanning organiseras, kvarstår ändå det faktum att videoinspelningen görs vid ett utvalt och planerat tillfälle. Dessutom finns tre utomstående observatörer i klassrummet som kan påverka på olika sätt med sin närvaro. Videoinspelningen görs inte heller under optimala förutsättningar, bara en videokamera används och ljudkvalitén är inte den bästa. Min tolkning av videoinspelningen och ljudinspelningarna har säkerligen påverkats av min inblandning i att utveckla det didaktiska konceptet kring dubbelbemanning. Eftersom jag själv har arbetat på detta sätt kan det bidra till att öka förståelsen av vad som sker i klassrummet men också försvåra möjligheten att analysera materialet med ett mer neutralt utifrånperspektiv. Det långa tidsspannet mellan videoinspelning och analys och att jag inte längre arbetar som utvecklingsledare inom utbildningsföretaget kan förhoppningsvis innebära en tillräcklig distans till lärare, elever och undervisning för att möjliggöra ett trovärdigt resultat av analysen.

De transkriberade exempelsekvenserna som ingår i denna text har valts ur materialet för att de belyser de kategorier som lyfts fram i studien.

6. Den dubbelbemannade lektionen

Den lektion som är i fokus för denna studie äger alltså rum en måndag eftermiddag i oktober 2008. Det är höstlov för barnen i skolan men inom vuxenutbildningen pågår verksamheten i stort sett som vanligt. Några lektioner under veckan ägnas åt individuella utvecklingssamtal istället för regelrätt undervisning vilket får konsekvenser för hur och när lektionens stoff följs upp. Barnens höstlov innebär förutom något lägre närvaro, att två kvinnliga elever har med sig sina barn, en flicka på cirka 12 år och en något äldre pojke, till skolan. Lektionen är enligt schemat 110 minuter lång men lärarna lägger i regel in en paus på cirka 20 minuter efter ungefär halva tiden. Eleverna kan välja om de vill sitta kvar i klassrummet under pausen eller gå iväg för att röka eller dricka kaffe. Under den här lektionen väljer de flesta eleverna att lämna klassrummet. Lärarna sätter sig under pausen i elevkaféet tillsammans med observatörerna för att prata om lektionens innehåll och struktur. Samtalet videofilmas och är en del av det empiriska underlaget för studien.

6.1 Lektionens syfte, struktur och mål ur ett didaktiskt perspektiv

Lektionen är alltså 'dubbel' i flera hänseenden. Förutom att den tidsmässigt kan betraktas som ett dubbelpass, är den dubbelbemannad med två lärare som samarbetar i kurserna Sfi D/Svenska som andraspråk och Försäljning och service. Det uttalade syftet med de dubbelbemannade lektionerna är att i en parallell process utveckla elevernas ämne-teoretiska kunskaper och samtidigt utveckla deras färdigheter i svenska språket, men också skapa att förutsättningar för att kombinera ett kognitivt krävande innehåll ämnesinnehåll med en språklig kompetens som i många fall fortfarande befinner sig på Sfi-nivå. Perspektiven som de båda lärarna representerar är det ämne-teoretiska perspektivet, som den manlige läraren (L1) har det övergripande ansvaret för, och språkperspektivet, som den kvinnliga läraren (L2) ansvarar för.

Terminsplaneringen i kursen Försäljning och service gör lärarna tillsammans, men när det kommer till planeringen av den enskilda lektionen ansvarar ämnesläraren för allt material i form av stenciler och OH-blad. Språkläraren gör sin terminsplanering i svenska som andraspråk i form av en skuggplanering utifrån de ämnen hon dubbelbemannar, men också utifrån de mål och kriterier som

kursplanerna i sfi respektive svenska som andraspråk föreskriver. Denna skuggplanering innebär att språkläraren i sin övriga undervisning, den som inte är dubbelbemannad, delvis knyter an till stoff som är centralt i kursen Försäljning och service, att hon utnyttjar möjligheten att använda läroböckerna som underlag för skriftliga och muntliga språkövningar och att hon på olika sätt förbereder eller följer upp lektionerna i kursen Försäljning och service.

Målet med den analyserade lektionen är att eleverna ska fördjupa sina kunskaper inom säljaryrket och som blivande butikssäljare förstå skillnaden mellan begreppen 'reklamation', 'byte', 'öppet köp' och 'återköp', men också utveckla strategier för hur man som säljare hanterar en missnöjd kund som vill reklamera en vara. Ämnesläraren är i lektionens inledning mycket explicit med målet för lektionen och han i lektionens inledning återkopplar till föregående lektion när han säger: "men nu har vi lärt oss hur vi avslutar ett köp och nu ska vi lära oss hur vi behåller en nöjd kund när köpet är avslutat". Språkläraren (L2) kommer sedan in och säger "vi har tidigare pratat om hur man ska prata till kunderna, ta reda på deras behov och vad service är". Lektionen knyter alltså an till lektionen veckan före som handlade om vad som kännetecknar en bra säljare. Vid det tillfället använde man sig av rollspel och eleverna fick agera både kund och säljare. Säljsamtalen spelades in på video och användes som underlag för diskussioner i klassen. I den analyserade lektionens inledning knyter lärarna an till denna aktivitet och refererar till elevernas agerande i olika säljsituationer. Båda lärarna är alltså aktiva och synliggör med sina respektive inlägg sina perspektiv (språk respektive ämne) redan i inledningen av lektionen.

6.2 Vi vet vad vi ska prata om men inte hur vi ska komma dit

"Vi vet vad vi ska prata om men inte hur vi ska komma dit". Så svarar lärarna under intervjun under pausen på frågan hur de har planerat den aktuella lektionen. Lektionen har alltså en öppen struktur, lärarna har tillsammans formulerat målet men inte bestämt hur de ska ta sig dit. Ämnesläraren har med sig en stencil med fakta om konsumentköplagen som han delar ut till eleverna i början av lektionen. Denna enda stencil finns också på OH-blad och används framförallt under lektionens första del. Språkläraren har inte med sig något förberett material alls. Planeringen kan te sig lite djärv för ett schemalagt lektionspass på 110 minuter, men som vi ska se så präglas lektionen inte enbart av läraraktivitet av traditionellt slag utan får sin form och sitt innehåll i

hög grad genom ett samarbete mellan de båda lärarna och eleverna i gruppen.

Lektionens byggs upp kring en stomme i form av två ramberättelser som hänger ihop tematiskt och dessutom knyts till tidigare aktiviteter (rollspel). Ramberättelserna växer fram i en växelverkan mellan faktabaserat stoff, berättelser ur vardagslivet och en dialog mellan framförallt lärarna. Dessa ramberättelser konkretiserar det ämnesteoretiska stoffet, förankrar kunskapen i en butikskontext och synliggör butiksmiljöns aktörer. De båda ramberättelserna är dock av olika karaktär. Den första används för att etablera och förhandla de centrala begreppen 'reklamation', 'byte', 'öppet köp' och 'återköp', medan den andra, som växer fram under passets senare del, är av problemlösningsskaraktär och fokuserar på vad man kan säga och göra när en kund vill reklamera en vara.

6.3 Ramberättelse 1

Den första ramberättelsen knyter an till lektionen veckan före där eleverna fick agera säljare och kunder. Då var fokus för intresset hur man avslutar ett köp, men denna gång handlar det framförallt om hur man behåller en nöjd kund, alltså hur man agerar som säljare efter avslutat köp. En blivande säljare måste ha goda kunskaper om konsumentköplagen för att på ett korrekt sätt kunna hantera frågor som rör exempelvis reklamation, byte, öppet köp och återköp. Det är dessa kunskaper som förhandlas fram genom ett samarbete mellan lärarna och eleverna under den första ramberättelsen.

6.3.1 Ramberättelse 1 introduceras

Efter några minuter med småprat medan eleverna kommer in i klassrummet, höjer ämnesläraren (L1) rösten och vänder sig till hela klassen. Han informerar eleverna om vilket ämne han representerar för dagen (Försäljning och service) och vilket kapitel i läroboken dagens stoff är knutet till (kapitel 4). Språkläraren (L2) tar därefter ordet och aktiverar elevernas förförståelse genom att knyta an till vad de gjorde lektionen innan. Hennes yttrande (tur 2) inleder ett replikskifte mellan lärarna där de rekapitulerar valda delar av lektionen och vad "vi" pratade om och lärde oss. I tur 15, när målet för dagens lektion presenteras återkommer detta kollektiva *vi*. Detta är den första verbala signalen om att lektionerna är ett samarbetsprojekt som involverar både lärare och elever.

Exempel 1 Introduktionen

- 1 L1: ja..då kan vi köra igång..som sagt..ämnet för dagen är försäljning och service å vi börjar med kapitel fyra
- 2 L2: vi har tidigare pratat om hur man ska prata till kunderna..ta reda på deras behov å vad service är
- 3 L1: vi vet hur vi ska sälja in och avsluta ett säljsamtal på ett bra sätt..det har vi på bild yes xx är forcerade säljare som inte lyssnar på kunden och övriga som
- 4 L2: tar mer *hänsyn* till behoven
- 5 L1: tar *hänsyn* till behoven..ja..men vi har lärt oss mycket nytt (skratt) på alla sätt
- 6 L2: om *diskmaskiner* om
- 7 L1: jaa
- 8 L2: om..jaa allt
- 9 L1: om mobiltelefonabonnemang...om *guldörhängen*
- 10 L2: jaa...*guldörhängen* speciellt
- 11 L1: bilar
- 12 L2: ja..bilar
- 13 L1: de va lite intressant
- 14 L2: de va de
- 15 L1: men nu har vi lärt oss hur vi avslutar ett köp...och nu ska vi lära oss hur vi behåller en nöjd kund när köpet är avslutat
- 16 Elever: jaaa
- 17 L1: och som ni ser målet är *alltid* en nöjd kund vi har pratat lite om det i marknadsföring också när det gäller den här biten den bästa marknadsföraren är en nöjd kund...kan man

- få kunden att känna sig bra efter köpet...då man fått bra service en bra vara att dom känner sig nöjda så sprider dom det här till alla sina vänner och
- 18 L2: till kompisar..till släktingar
- 19 L1: folk på jobbet
- 20 L2: folk på jobbet
- 21 L1: över allt då får dom höra
- 22 E: väldigt bra pris eller(?)
- 23 L1: bra pris(?)..det har inget med priset att göra.

Eftersom lektionen knyter an till en redan känd situation är eleverna snabbt med på noterna vilket ett spritt ”jaa” i tur 16 indikerar. Ämnesläraren (L1) formulerar kunskapsmålet med dagens lektion (tur 15) och introducerar de båda perspektiven ”kund” och ”butik” i tur 17 genom att synliggöra den autentiska kontext i vilken kunskapen är relevant. Språkläraren (L2) avbryter L1:s tur (tur 17) genom överlappning utan att han har signalerat att han vill lämna över ordet, men det upplevs inte som ett avbrott utan snarare som en fortsättning eller ett tillägg eftersom det passar in i yttrandet. Ämnesläraren visar detta genom att nu istället följa henne och fånga upp tråden genom att komplettera med ”folk på jobbet”, ett yttrande som upprepas av L2 (tur 20). På samma sätt avslutar en elev spontant L1:s yttrande i tur 22. Reaktionen i tur 23 som det väcker har inte att göra med att L1 blir avbruten, utan snarare med att svaret är oväntat och i det här sammanhanget dessutom felaktigt. Läraren tycks notera kunskapsluckan eftersom detta är ett tema som sedan återkommer flera gånger längre fram under lektionen.

Vi ser alltså hur samtalet byggs upp genom en växelverkan och ett samarbete mellan lärarna och att eleverna tar ordet utan att vänta på en talarnominering (tur 22). Den här typen av samtalsstrukturer är den vanligaste i informella miljöer i samtal mellan jämlika eller jämbördiga samtalsparter. Institutionella miljöer, som exempelvis klassrum, domineras ofta av IRU-strukturer och mer asymmetriskt interaktion (van Lier 1994). Frågan är om denna inledning med sin samtalsstruktur som påminner om informella samtal, kan öppna upp för att involvera eleverna i lektionen på olika sätt. Vi ska nu titta närmare på ett samtal som äger rum lite senare under samma halva av lektionen.

6.3.2 Skinnjackan

Samtalet där en skinnjacka får stor betydelse äger rum efter en passage där de teoretiska aspekterna av begreppen 'reklamation' och 'öppet köp' har introducerats av lärarna. Fram till dess har dialogen mellan lärarna präglats av snabba replikskiften och det är ämnesläraren som i huvudsak (men inte enbart) har stått för det ämnesteoretiska innehållet. Språkläraren har följt ämneslärarens resonemang, kommenterat eller förtydligat det han säger med korta inlägg, skrivit upp nyckelord på tavlan och ibland avbrutit genomgången för att kontrollera att eleverna förstått enskilda ord eller begrepp. Eleverna har varit aktiva och involverade i förhandlingen av betydelse. Inte bara centrala begrepp har förhandlats, utan på både på elevers och framförallt språklärarens initiativ har förhandling även kring mer perifera ord och begrepp ägt rum och dessa sekvenser har fått ta flera turer i anspråk. Lektionen har inte gått vidare förrän det tycks ha uppstått konsensus kring ordets betydelse.

Episoden skinnjackan inleds av en elev med en explicit begäran om att få talutrymme vilket ämnesläraren (L1) accepterar. Eleven vill veta att hon förstår begreppet reklamation och det gör hon genom att lyfta in sina egna erfarenheter och berätta om när hennes man köpte en skinnjacka. Detta blir starten på en längre förhandling där elevernas erfarenheter från livet utanför skolan fångas upp av lärarna och blir utgångspunkt även för ett mer teoretiskt resonemang. Sekvensen återges i sin helhet.

Exempel 2 Skinnjackan

- 1 E: jag har en fråga bara
- 2 L1: ja
- 3 E: jag frågade det om att reklamera...min man förra vintern han köpte en skinnjacka och han hade använt bara några gånger..och de var sliten på här på och han åkte tillbaka till butiken och dom skickade..ja vet inte var..men dom skickade..säga till honom dom ska ringa de det var han som

gjorde det eller var av dålig kvalitet och sen dom ringde att det var av dålig kvalitet men han köpte den dyrt han betalade dyrt och sen han fick pengar... är det det att reklamera (?)

- 4 L2: ja..det är xxx
- 5 L1: ja det är ett bra exempel
- 6 E: det är av dålig kvalitet
- 7 L2: ja
- 8 L1: yes
- 9 L2: jag skriver samiras mans skinnjacka (*ritar och skriver på tavlan*)
- 10 L1: definitivt... i det här fallet så kan man också säga att butiken inte gjorde rätt
- 11 E: ja
- 12 L1: vi kan tända upp lite (*L2 tänder lampan i taket*) å ta det som exempel därför att när man gör ett köp när en kund kommer till en butik eh å handlar en vara... så får du ett kvitto på det
- 13 E: ja
- 14 L1: det kvittot är och det är ditt bevis på köpet och också garanti oftast..en viss typ av garanti..eh..å då är det så att jag som kund ingår ett avtal med butiken..eh å det är alltså dom som ska avgöra är det en reklamation eller inte många butiker som kanske den här dom passar ofta vidare alltså att dom tar emot varan men och säger ah jag måste ringa tillverkaren för att kontrollera eller skicka in den på på test eller vad som helst och när det gäller kläder är det faktiskt inte egentligen inte tillåtet utan de är butiken det ska

avgöras i butik med en gång eftersom avtalet är mellan kund och butik inte mellan kund och tillverkaren. Förstår ni skillnaden(?)

- 15 E: jaa
- 16 L2: som vi säger så vi säger mmm (*skiver*) tillverkan av skinnjackan... jättesnygg hur såg den ut..(?) den var säker väldigt snyggare än så här här är här de är xxx är stora knappar på den moderna skinnjackan
- 17 L1: precis
- 18 L2: tillverkaren tillverkar heee
- 19 L1: en jacka av dålig kvalitet
- 20 L2: ja av dålig kvalitet
- 21 L1: som säljer den
- 22 L2: som säljer den som levererar den som säljer den till butiken
- 23 E: kajs
- 24 L2: här kommer samiras man in hi dom har ett avtal tillverkaren å butiken när som dom skickar offert och anbud och allt sånt där som vi läser om vi läser om i företagsekonomi så har dom ett avtal
- 25 L1: när dom skriver avtal...mellan tillverkare och butik så det är dom som reglerar det
- 26 E: en överenskommelse
- 27 L1: En överenskommelse..precis...sen så sker här ett annat avtal
- 28 L2: samira..vad heter din man(?)
- 29 E: skratt
- 30 E: du kan säga sanningen

- 31 L1: anonym
- 32 xxx
- 33 L1: han får va anonym
- 34 E: ja
- 35 L2: sami
- 36 L1: precis
- 37 L2: samiras anonyme man
- 38 L1 samiras anonyme man som samiras man som är anonym
han ingår ett avtal med butiken alltså inte med tillverkaren
- 38 L2: tillverkaren...nä han vet ingenting om de.
- 39 L1: nä
- 40 L2: bara ve egentligen han har ingen kontakt med
tillverkaren
- 41 L1: nä...precis
- 42 L2 : han vet inte vem tillverkaren är
- 43 L1: det spelar ingen roll det behöver han inte veta
- 44 E: han kan veta xxx
- 45 L1: han kan veta det men det behöver han inte
- 46 E: xxx
- 47 L1: precis
- 48 L2: samiras mans kvitto är beviset på att han har ett avtal
egentligen kan man säga
- 49 L1: precis
- 50 L2: så när han går och klagar och säger att den här
skinnjackan var dålig den har gått sönder den är redan trasig
jag har bara använt den tre gånger så är det butiken och
säljaren som ska titta på jackan och
- 51 L1: och avgöra

- 52 L2: och bestämma och avgöra om detta är en reklamation
eller är det inte det
- 53 L1: precis...och det ska egentligen säga jag då ske
direkt i butik..kunden ska inte behöva gå hem..vänta på att
dom ska skicka den vänta på att dom ska få tillbaka
svar..vänta på att dom ska höra av sig och efter tre veckor nä
det vara ingen reklamation
- 54 L2: tyvärr
- 55 L1 tyvärr dom godkänner inte det här utan det ska butiken
göra om butiken tar emot jackan så har dom egentligen
egentligen igen då godkänt reklamationen.. egentligen
- 56 L2: och sen är det butikens problem att klaga upp till
tillverkaren å säga ni skickar dåliga skinnjackor vad är det
för xxx
- 57 L1: Min kund accepterar inte godkänner inte den här varan
en skinnjacka för femtusen ska inte gå sönder här på insidan
å det accepterar inte jag som butik jag vill inte sälja dåliga
varor till mina kunder men det är alltså de som men den
striden får butiken ta butiken ska avgöra om kunden har rätt
till reklamation inte tillverkaren egentligen
- 58 E: hur länge hur länge kan man göra en reklamation(?)
- 59 L1: tre år
- 60 E: ok
- 61 E: under tre år
- 62 L1: inom tre år.
- 63 E: inom
- 64 L1: under tre års tid så gäller så gäller konsumentköplagen
och konsumenttjänstlagen.

- 65 E: åh xxx
- 66 L1: vi har ett ganska bra skydd kan man säga
- 67 E så viska vara
- 68 E: tio (?) om jag köper en jacka till exempel..jag har rätt..har jag rätt tio år (?)
- 69 L1: tre år
- 70 E: tre år
- 71 L2: men då beror det på vad du har gjort under dom tre åren.
- 72 E: det beror på priset
- 73 L1: precis..äh vi ska göra såhär (*skriver på tavlan*) det viktiga att komma ihåg är
- 74 E: om det är så alla butiker går till konkurs
- 75 L1: nä därför att felet måste vara ett tillverkningsfel
- 76 L2: det måste vara produkten som är dålig kvalite. Det är inte så om ahmed har köpt en jacka och sen är han ute han använder den i tre år eller i två år å han
- 77 L1: varje dag
- 78 L2: varje dag
- 79 L1: han går till jobbet i regn i rusk i snö i alla väder du kan tänka dig
- 80 L2: ibland kliar det på ryggen då stannar han och gör så här
- 81 Elever: skratt

Här ser vi alltså hur eleven genom sin berättelse baserad på egna erfarenheter som kund vill få en bekräftelse på att hon förstått begreppets innebörd. Hon gör anspråk på talutrymme genom att säga ”jag har en fråga bara”. Efter ett ”ja” från L1 som därmed lämnar över ordet berättar hon sin historia (tur 3). Hon avslutar med frågan om detta är att betrakta som reklamation. Språkläraren (L2) bekräftar att så är fallet i tur 4 och ämnesläraren (L1) i tur 5. Här hade samtalet kunnat

fortsätta med en följdfråga eller med ett lärarinitiativ kring ett nytt tema, men eleven kommenterar sitt eget yttrande med att säga att jackan var av dålig *qualité*. Båda lärarna bekräftar hennes åsikt. Men lärarna släpper inte elevens inlägg utan språkläraren signalerar genom metakommentaren i tur 9 och genom att gå fram till tavlan och skriva 'Samiras mans skinnjacka' att man kan dröja sig kvar vid exemplet. Ämnesläraren (L1), som fått lite betänketid, hakar på när han ser möjligheten att koppla berättelsen till ett kunskapsinnehåll vilket presenteras i tur 12 och 14. L2 ritar nu en bild av skinnjackan på tavlan för att konkretisera ännu mer och hon frågar eleven vad hennes man heter. I en förhandling på tio turer (tur 28-37) som involverar flera olika elever men inte ger något svar på frågan (eftersom eleven inte vill säga vad han heter) kommer man fram till "Samiras anonyma man". Samiras mans skinnjacka är nu utgångspunkten för det resonemang som sträcker sig från tur 38 till 67 inom vilket begreppet reklamation förtydligas, fördjupas och problematiseras. I tur 68 introduceras genom ett elevinitiativ, ett nytt exempel, en annan jacka, och precis som Samira gjorde så knyter eleven frågan till sig själv (tur 68). Återigen fångas exemplet upp av lärarna men nu inleds inte någon omfattande förhandling, utan samtalet rundas av, ordet *qualité* nämns igen och lärarna avslutar med att illustrera begreppet 'tillverkningsfel' genom att visa motsatsen och gestalta hur Ahmed hanterar sin jacka på ett sätt som inte ger rätt till reklamation. Gestaltningen väcker munterhet i gruppen.

Denna växelverkan mellan teoretiskt stoff och berättelse utifrån erfarenheter från ett kundperspektiv karakteriserar den första ramberättelsen. Eleverna bidrar med berättelser som handlar om väskköp och mikrovågsugnar och hur reklamationer lösts med eller utan kvitton. Vid ett tillfälle tar en elev initiativ till en berättelse som en annan elev har upplevt. Han lämnar raskt över ordet till den andra eleven så att hon kan berätta vidare vilket hon också gör. Det är inte bara elevernas erfarenheter som är utgångspunkten utan även språkläraren bidrar med egna erfarenheter. På detta sätt illustreras och förhandlas begreppen 'reklamation', 'byte', 'öppet köp' och 'återköp' genom en växelverkan mellan berättelser och mer faktabetonade avsnitt och i samverkan mellan lärarna och gruppen.

Detta är ett exempel på hur lärarna på ett lyhört sätt fångar upp elevernas levda erfarenheter och inkorporerar dessa i lektionen för att konkretisera teoretiska begrepp. Eleverna bidrag är med och styr lektionens förlopp. Växelverkan mellan teoretiska perspektiv och konkreta exempel växer fram genom samarbetet mellan lärarna och mellan lärarna och eleverna. Eleverna är i högsta grad involverade.

6.4 Ramberättelse 2

Ramberättelse 2 som startar efter rasten under passets andra del är av delvis annan karaktär än den första. Om första delen har fokuserat mer på fakta och mer tekniska aspekter knutna till begreppen så är den andra delen tydligare inriktad på säljaren och hur denne hanterar en missnöjd kund i butiken. Lektionen efter rast börjar med småprat men ganska snart signalerar ämnesläraren explicit att det är dags att börja. Därefter introduceras den nya ramberättelsen som knyter an till den förra, men denna gång har interaktionen en tydlig problemlösningskaraktär och kunskapen om ”vad man gör och vad man säger när man möter en missnöjd kund” förhandlas fram. Lärarna samarbetar återigen under berättelsens gång och båda bidrar till ramberättelsens konturer även om det är ämnesläraren som tar initiativ till berättelsens innehåll.

Exempel 3 Introduktion av ramberättelse 2

- 1 L1: så vi tänker oss en situation
paus
- 2 L1: eeh
- 3 L2: med vem(?)...och vad(?)
- 4 L1: med vem som helst...i en butik
- 5 L1: eeh...vad ska vi *sälja* för någonting(?)
- 6 L1: *anette*...hon köper alltid dyra saker
- 7 L1: jaa...mm mm..hon handlar dyrt *anette*
- 8 L2: hon tycker om affärer som...pams parfymeri..och
- 9 E: dallas
- 10 L2: nk kanske nk nk
- 11 L2 : haha..stamkund... hon har det svarta nk kortet..ehh
- 12 L2 : *vip*-kortet

- 13 L1: precis precis...eeh...så anette kommer som
vanligt...till nk..haha...ska ut och shoppa
litegrann...eeh...fast det funkar inte alls i vår diskussion.
- 14 L2 : nähe nähe
- 15 L1 : utan anette *har* varit och shoppat
- 16 L2: anette har köpt nya stövlar
- 17 L1 : mm
- 18 L2 : mm
- 19 L1: men dom här stövlarna har inte funkat som Anette hade
tänkt...eeh dom uppfyller inte hennes krav och uppfyller
inte hennes förväntningar...de var riktigt dyra...*svindyra*
faktiskt
- 20 L2 : vilket märke var det(?)
- 21 L1 : ehh...det vaaaar...prada
- 22 L2: prada

I den här sekvensen ser man att ramberättelsen inte är detaljplanerad i förväg och att den kommer till genom ett samarbete. Ämnesläraren signalerar med sitt "eeh" (tur 2) att berättelsen inte finns färdig i huvudet och språkläraren ställer frågor som gör det möjligt för L1 att komma vidare. Han väljer att endast lyfta fram butikskontexten och vänder sig sedan till gruppen med frågan "vad ska vi sälja för någonting?" i tur 5. Innan någon hinner svara fyller språkläraren (L1) på med detaljer och inte förrän i tur 9 kommer ett kort elevinlägg som dock inte fångas upp. Lärarna fortsätter sedan sitt samarbete kring ramberättelsen som tar en oväntad vändning i tur 13 när ämnesläraren konstaterar att den i nuvarande form inte fungerar för lektionens syfte. Genom att byta tempus från "ska ut och shoppa" till "har varit ute och shoppat" kan man ändå fortsätta på den inslagna vägen. Turerna mellan lärarna är korta och de samarbetar kring att göra berättelsen mer detaljerad och levande, vilket signaleras med samförståndssignaler som 'precis' och 'mm'. Den här ramberättelsen bildar fond till den del av

lektionen som handlar om vad man säger och vad man gör när man möter en missnöjd kund och det är här som både elever och lärare genom gestaltande sekvenser gör en ansats att kliva in och ur de roller, ”lärare” och ”elev”, som klassrumskontexten tar för given.

6.4.1 En missnöjd kund – vad man säger och vad man gör

Rollspel har som tidigare nämnts använts vid tidigare lektionstillfällen. Under den här delen av lektionen finns flera episoder när lärarna genom röst, betoning, kroppsspråk och mimik gestaltar säljare eller kund. Dessa sekvenser är integrerade i samtalet och påbörjas eller avslutas utan explicit markering, de ingår som ett naturligt inslag i samtalet. Här är ett exempel då lärarna levandegör mötet mellan två väninnor.

Exempel 4 Vilka snygga stövlar

- 1 L1: pradastövlar har hon köpt...eeh...och när Anette köper sina *pradastövlar* haha..då vill hon ha..(*klapp*) vad hon betalar för...hon vill ha *hög* kvalité..hon vill att hennes *kompis* kanske ska säga
- 2 L2: åhhhh
- 3 L1: men anette..*vilka snygga stövlar*..var har du köpt dom(?)
- 4 L2: *var* har du köpt dom(?)
- 5 L1: eeh

Det kan närmast liknas vid teater och i tur 3 lämnar ämnesläraren sin situerade identitet och gestaltar kundens väninna med repliken ”men Anette, vilka snygga stövlar, var har du köpt dom?” Oftast är det lärarna som gestaltar, men det förekommer några korta episoder där även eleverna går in och tar repliker som kund eller säljare. Under lektionens andra del sker en förändring i hur eleverna orienterar sig mot identiteterna kund respektive säljare. Under första delen, när de centrala begreppen ska förklaras och förankras, knyter eleverna an till sina egna erfarenheter och identifierar sig då i huvudsak med kunden (som vi såg

i exemplet med skinnjackan), men under lektionens andra halva, som på ett mer pragmatiskt sätt handlar om vad man säger och vad man gör när en kund vill reklamera, så sker det en förändring och säljarperspektivet framträder tydligare.

Följande episod är ett exempel på interaktion som närmar sig gestaltning men denna gång med både en berättarröst (tur 4 och 8) och regianvisningar (tur 3 och 9). Vi kommer in när man i klassen diskuterar hur man kan hantera en kund som kommer tillbaka ytterligare en gång och som om möjligt är ännu mer upprörd.

Exempel 5 Hon ska säga nu?

- | | |
|----|--|
| 1 | L: precis |
| 2 | L2: eller vad kan jag <i>hjälpa</i> dig med(?) |
| 3 | L1: vad kan jag <i>hjälpa dig med...</i> trevligt..leende..och ödmjukt..och <i>nu</i> börjar anette |
| 4 | L2: anette är fortfarande arg |
| 5 | L1: <i>jo</i> du minsann..ja
paus |
| 6 | L1: jag ska <i>berätta</i> för dig vad du ska hjälpa <i>mig</i> med..hah..
precis..dom här vill jag lämna tillbaks |
| 7 | L2: dom här köpte jag för två veckor sen xxx |
| 8 | L1: hon <i>berättar</i> sin historia om hur <i>klacken</i> har gått <i>sönder</i> hur <i>ingen</i> av hennes vänner tycker att dom e <i>fina...</i> de var inte vad hon väntat sig när hon köpte de här pradastövlarna |
| 9 | L2: nää..det här säger hon med <i>bestämd</i> röst..ganska
ssnabbt.. <i>taal tempo</i> ..å hastighet |
| 10 | L1: precis...våldigt tydligt missnöjt |
| 11 | E: hon ska säga nu(?) |
| 12 | L2: vad säger hon då(?) |
| 13 | L1: vad ska ahmed då(?) |

- 14 Elev: ta det *luuuugnt*
 15 L2: ta det luugnt ta det *luugnt* lilla vän
 16 Elever: skratt
 17 L1: tror ni att det kommer att *funka*(?)
 18 L2: ta det *luuugnt* hjärtat
 19 L1: nää
 20 L2: nää

I den här sekvensen gestaltas butikssäljaren och den upprörda kunden. Rollerna är inte fasta utan båda lärarna och en elev samarbetar genom att omväxlande ta säljar- eller kundreplik. I tur 14 kommer elevens säljarreplik som upprepas och byggs ut av språkläraren i tur 15 och 18. Det är ämnesläraren (L1) som bidrar med mer detaljer men det är också han som bryter rollspelet och genom att ställa metafrågan ”tror ni att det kommer att *funka*”. Därmed är man tillbaka i klassrummet och lektionens centrala tema: hur man som säljare hanterar en missnöjd kund. Det här resonemanget knyter an till den andra ramberättelsens ena tema som är vad man ska *säga* till en kund som vill reklamera en vara.

6.4.2 Vad betyder solklar?

Flera sekvenser som lyfts fram tidigare har på ett eller annat sätt handlat om samarbete eller förhandling mellan lärarna eller lärarna och eleverna. I det här exemplet, som är hämtat ur en sekvens som handlar om ramberättelsens andra tema, vad man *gör* med en missnöjd kund, får vi se hur en betydelseförhandling initieras av språkläraren (L2), och används för att lyfta fram en språklig aspekt.

Exempel 6 Solklar

- 1 L1: jo det kommer vi strax till eeh...i den fjärde fasen så..fokuserar vi på att *lösa* problemet..alltså vad kan jag som *säljare*..nu..hur kan jag *möta* dig..som kund..vad kan jag göra *för* dig jo..jag kan börja titta på stövelen...börja titt

börja höra hur *hände* det här exakt vad är det som är
fel..och så vidare och sp vidare..ehh...och i slutändan om *jag*
 bedömer då..som..*säljare*..att ja det här är en solklar
 reklamation

- 2 L2: solklar(?)
 3 L1: då säger jag det...solklar
 4 L2: solklart(?)
 5 E: solklar
 6 L2: självklart
 7 L1: självklart
 8 L2: det är en
 9 E: som solen
 10 L1: *uppenbar*
 11 L2: ja uppenbar
 12 L1: ja klar som *solen*..precis..solklart..ja klart som solen
 13 L2: det går inte att ifrågasätta det här är en reklamation
 14 L1: ja
 15 L2: mm

6.4.3 *Säcken knyts ihop*

I slutet av lektionen är det dags att återknyta till lärarnas kommentar “vi vet vad vi ska prata om men inte hur vi ska komma dit”. Målet med lektionen enligt lärarna var dels att lära sig hur man behåller en nöjd kund, alltså hur man agerar som säljare efter avslutat köp, dels att få kunskap om ”vad man gör och vad man säger” när man möter en missnöjd kund som vill reklamera. Lärarna vill alltså att eleverna ska kunna ta ett tydligt säljarperspektiv i situationer som rör reklamation. De ska inte tänka som kunder utan som säljare eller butiksägare. Lärarna avslutar lektionen på följande sätt:

Exempel 6 Lektionen sammanfattas

- 1 L1: det är *billigare* för butiken
- 2 E: *billigare*
- 3 L1: att ge en extra vara istället för pengar... varför då(?)
- 4 E: därför att de den här varan... som vi har det är... de är
värdet är inte så mycket som presentkortet
eller... eller..prisavdraget..det är inte
- 5 L1: precis..vi kan alltså ge en *vara* för *tusen* kronor... eller
ge ett prisavdrag på tusen kronor...prisavdraget blir
dyrare...därför att..om vi gör ett prisavdrag så drar vi tusen
kronor från det *totala varuvärdet*...om vi ger en extra
vara...den kanske vi har köpt *in*...*inköps*priset är tre hundra
- 6 L2: det är billigt
- 7 L1: försäljningspris tusen...vi har betalt trehundra kronor
men *kunden tror* och *känner* att jag fått en vara för tusen
kronor...och det kostar *oss* trehundra.. *ingenting*
- 8 L2: det här är billigast för butiken
- 9 L1: precis
paus
- 10 L1: såhär måste ni alltså..tänka på...att *alla* alternativ är bra
för *kunden*...men det *här* alternativet är *bäst* för *butiken*
- 11 L2: och det är *därför*..om ni startar en egen..eller har en egen
butik...sååå *blir* ni *fattiga*..om ni *hela* tiden erbjuder
- 12 L1: rabatt
- 13 L2: sänker priset..eller har rabatt.. ni måste hela tiden tänka
på företagsekonomi också
- 14 L1: precis

- 15 E: inte bara på service(?)
- 16 L2: inte bara på service
- 17 L1: inte bara på service
- 18 L2: utan en bra balans mellan service och ekonomi
- 19 L1: för rabatt är inte service haha..det är bara *dumt*..brukar jag säga..eehh...nä..men ni måste tänka på.. att det ska gå runt..också

Ämnesläraren (L1) och språkläraren (L2) sammanfattar tillsammans dagens lektion och begreppet reklamation diskuteras nu utifrån vad som är bäst för butiken. Här är perspektivet inte längre kundens utan säljarens och butiksägarens och återigen använder läraren (L1) ett kollektivt, inkluderande ”vi” (tur 5) när han vänder sig till gruppen. Språkläraren (L2) orienterar sig i sitt yttrande i tur 10 inte till elevrollen i klassrummet utan till säljaren/butiksägaren, och detta är ett bra exempel på det perspektivskifte som skett under lektionen. Eleverna har bytt kundperspektivet mot säljarperspektivet och identiteten som elev är inte så cementerad i diskursen. Att man knyter lektionsinnehållet till en kontext utanför klassrummet som man också gestaltar, och att klassrumsklimatet synliggör och tillåter en glidning mellan fasta identitetsstrukturer kan bidra till det .

Det kan också vara värt att notera IRU-sekvensen i tur 3, 4 och 5 eftersom det är ett exempel på en IRU-sekvens där elevens svar i tur 4 blir utgångspunkten för ett längre efterföljande resonemang som ytterligare utvecklar och poängterar innehållet i svaret.

6.4.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man säga att dubbellektionens övergripande tema byggs upp med hjälp av två ramberättelser som utvecklas under lektionens gång genom ett samarbete mellan lärarna och eleverna. Ämnesläraren driver lektionen framåt och står för det övergripande ämnesteoretiska innehållet. Språkläraren är följsam och bidrar med kommentarer, konkreta exempel och berättelser som illustrerar centrala teoretiska begrepp. De är båda lyhörda gentemot eleverna och använder deras vardagsberättelser som utgångspunkt för de teoretiska resonemangen.

Den första ramberättelsen används i huvudsak för att förklara och etablera begrepp relaterade till reklamation. Det sker genom förhandling där elevernas personliga erfarenheter har stor betydelse och används för att illustrera de teoretiska aspekterna av begreppen. Elevernas berättelser får ta plats. Även språkläraren bidrar med personliga erfarenheter.

Den andra ramberättelsen är av problemlösningsskäraktär. En kontext och ett problem målas upp och alla bidrar med förslag på hur man kan lösa problemet. Lärarna lotsar eleverna fram till en lösning. Under den här delen av lektionen synliggörs identiteter utanför skolkontexten genom inslag av gestaltning. Genom gestaltande sekvenser får eleverna konkreta exempel på vad man kan säga när man möter en missnöjd kund. På detta sätt förhandlas kunskapen fram om vad man *gör* och vad man *säger*.

7. Analys

I det här avsnittet kommer jag att analysera hur de två lärarna samverkar med eleverna i klassrummet men också titta närmare på hur detta samarbete kan påverka interaktionen i klassrummet. Avslutningsvis resonerar jag kring hur interaktionen kan bidra till språkutveckling.

7.1 Vad gör lärarna?

Lärarna samarbetar intensivt genom muntlig kommunikation med varandra men också med eleverna för att driva lektionen framåt mot det tänkta målet. De är båda överrens om målet (att eleverna ska få insikter och kunskaper om hur man behåller en nöjd kund efter avslutat köp) men de har inte detaljplanerat lektionen utan lutar på att de kommer dit genom samarbetet i klassrummet. En stencil och ett OH-blad finns som stöd men det är genom muntlig interaktion och framförallt genom förhandling av betydelse som kunskapen ska befastas. Elevernas personliga berättelser från livet utanför skolan är viktiga inslag i lektionen och bidrar med stoff som används för att förklara och problematisera centrala begrepp.

Den muntliga interaktionen är viktig i alla klassrum och den kan användas på olika sätt och i olika syften. Den kan bidra till att kontrollera diskursen, som IRU-strukturen kan vara ett exempel på (Cazden 1988:54) eller bidra till att befästa repertoaren av möjliga

talhandlingar i elevrollen som Yang (2008:4) påpekar. Men den muntliga interaktionen kan också användas för att bidra till en mer öppen klassrumsdiskurs med större rörelsefrihet för klassrummets aktörer på så sätt att eleverna får möjligheten att göra anspråk på att vara mer än bara elever (Richards 2006:70) och därmed hävda sin rätt att bidra med erfarenheter och stoff till undervisningen. Om lärarna är lyhörda och fångar upp dessa initiativ finns förutsättningar för eleverna att påverka lektionens innehåll och struktur. När så sker utmanas lärarens dominans i klassrummet vilket i sin tur kan möjliggöra en förändrad interaktionsstruktur i klassrummet (van Lier 1994, Baynham 2006:25). När samtalet inte bara styrs av lärarna kan interaktionsstrukturen få inslag av interaktionsmönster både från informella och formella miljöer. Van Lier (1994) pekar på det informella samtalets ömsesidighet och symmetriska drag och menar att just detta bidrar till en stimulerande lärandemiljö. Dessa drag breddar också den språkliga repertoaren i klassrummet vilket i sin tur kan öka möjligheterna för eleverna att även få syn på de sociala spelregler för samtal som finns i målspråket (Takahashi m.fl. 2000:141) vilket är nog så viktigt i socialiseringsprocessen in i det nya språket och kanske särskilt viktigt för blivande butikssäljare som ska kunna hantera specifika typer av kommunikativa situationer som en del av yrkesrollen.

Lärande sker i skärningsfältet mellan det redan bekanta och det nya (van Lier 1994) och om lärarna vågar vara lyhörda och fånga upp elevernas initiativ kan de göra pedagogik av elevernas levda erfarenheter, väva in dessa i undervisningen och använda samtalet både för språk- och kunskapsutveckling genom att omväxlande fokusera på fakta och det språkliga uttrycket. Även Baynham (2006:37) visar att lärarnas lyhördhet och vilja att spontant släppa in eleverna skapar möjligheter för interaktion som gynnar såväl språk- som kunskapsutveckling. När deras erfarenheter tas in som viktiga element i undervisningen skapas en koppling mellan skolkontexten och världen utanför. Eleverna blir aktiva subjekt när lärarna på ett lyhört sätt fångar upp deras inlägg och samtalet mellan dem blir ”på riktigt” med genuina frågor och svar. Detta, menar Nystrand (1997:8) och lutar sig mot Bakhtins syn på dialogen, kännetecknar dialogiskt organiserad klassrumsinteraktion. Kunskap, menar Nystrand, skapas genom interaktion mellan individerna och källan till kunskap finns inte bara i böcker eller hos läraren utan också i de erfarenheter som eleverna bär med sig in i klassrummet. Potentialen för kunskapsutveckling finns alltså i dialogen och i hur elevernas yttranden vävs in i klassrumsdiskursen.

Frågan är om tvåläraresystemet bidrar till att skapa gynnsamma förutsättningar för en mer uppluckrad undervisningsstruktur genom att lärarna, stärkta av varandra, vågar öppna upp klassrummet för elevinitiativ och ta tillvara dessa för att skapa tillfällen till lärande. Mina resultat visar att det kan vara möjligt. Jag kommer nu att gå in på faktorer som kan bidra till ett samarbetsinriktat klassrumsklimat.

7.2 Särdrag i interaktionen

Under den här rubriken kommer jag att lyfta fram och analysera de särdrag i interaktionen som framkommit i studien.

7.2.1 Tvålärarclassrummets verbala samarbete

I de sekvenser som beskrivs i kapitel 6 ser vi hur världen utanför blir påtaglig och hur klassrumsklimatet blir mer jämbördigt när elevernas berättelser blir en viktig del av undervisningen. Två lärare i samma klassrum som är trygga i sin lärarroll, sin ämneskompetens men också med varandra kan också hjälpas åt att uppfatta signaler från elevgruppen, bromsa tempot eller inleda förhandlingssekvenser. De får ett bredare uppmärksamhetsområde (Richard & Lockhart 1994:138ff) och hinner uppmärksamma fler elever vilket kan bidra till att involvera fler elever i interaktionen. De två lärarnas interaktion möjliggör en större variation av samtalsstrukturer eftersom de pratar både med varandra och i ett flöde tillsammans i kommunikation riktad mot eleverna. Vi har sett exempel på hur de i princip bildar ett flöde av ord genom att gå in och ut ur varandras turer utan att det uppfattas som avbrott och hur det därmed blir ett annat samtalsmönster än i klassrum med bara en lärare.

Samarbetet mellan lärarna är synligt inte bara i planeringen av stoffet och det delade perspektivet mellan språk och ämne utan även i själva interaktionen mellan lärarna. Sällan behåller en av lärarna ordet en längre stund och sällan är fokus bara riktat mot språket eller ämnet.

Växlingen mellan perspektiv och två lärarröster kan göra det lättare även för eleverna att komma in i samtalet, de väntar sällan på att få ordet utan går in i samtalet på samma sätt som lärarna gör. Detta sker framförallt i lektionens andra del som inte är lika mycket faktaorienterad som den första delen. Asymmetrin mellan klassrummets aktörer kan minska när elevernas berättelser utgör viktiga bidrag som fångas upp och används i pedagogiskt syfte. Samtalsmönstret är både ett tecken på och en bidragande faktor till detta. Interaktionssekvenser

som på detta sätt engagerar och involverar eleverna illustrerar det som Baynham (2006:37) benämner ”agency”.

7.2.2 Variation i samtalsstrukturen

Den dialogiska samtalsstrukturen dominerar som vi har sett i klassrummet. Dialogen mellan lärarna är en dialog i egentlig mening, det vill säga ett samtal mellan två parter som i samförstånd och med ett gemensamt kommunikativt mål omväxlande går in med yttranden. Men dialogen i det här klassrummet tar sig också en annan form. Det sker när lärarna inte vänder sig till varandra utan till gruppen. Då liknar samtalet stundtals monologisk samtalsstruktur genom att lärarna behåller ordet under en längre tid för att formulera en sammanhängande tanke, men de gör det tillsammans genom ett nära samarbete i omväxlande turer och de ger varandra samförståndssignaler och samtalsstöd precis som i ett informellt samtal. Eleverna får alltså höra en lärarmonolog med karakteristiska drag från dialogisk samtalsstruktur och man kan anta att om detta som en bieffekt ger eleverna insikter i och mönster för målspråkets sociala spelregler. Takahashi mfl (2000:4) påpekar att eleverna i klassrummet även lär sig lärarens interaktionsmönster, vilket i denna kontext kan innebära en ytterligare en dimension inriktad på informella samtal och kundsamtal som inte är möjlig i klassrum med en lärare.

I tvålärarklassrummet finns dessutom en större variation i interaktionen än i klassrum med bara en lärare eftersom samtal modifieras efter samtalspartnern (Chaudron 1986:95ff) och det här finns fler möjliga mottagare. I varje klassrum kan en lärare prata med en, flera eller alla elever, men i det här klassrummet också med en kollega, som i detta fall dessutom är ytterligare en modersmålstalare. I alla typer av dialogiskt orienterade samtal modifieras språket efter samtalspartnern, vilket i klassrummet kan innebära så kallat *teacher talk* (Håkansson 1987:124, Lynch 1996:6). I det här klassrummet pratar lärarna både med varandra och med eleverna och när de pratar med varandra modifierar de inte sitt språk på samma sätt som när de talar med eleverna eftersom båda är modersmålstalare. Det kan ge en större språklig variation men också en varierad vokabulär. Lärarmonologen så som den beskrivs av Wedin (2008) är inte ett dominerande inslag under lektionen men förekommer i de mer faktabetonade avsnitten under lektionens första del. Lärarmonologen fyller, precis som Wedin påpekar, en funktion genom att den introducerar eleverna i ett mer kontextbundet skolspråk. Växlingen i lärfokus mellan språk och ämne

kan dessutom synliggöra skillnaderna i hur man pratar om språkrelaterade frågor och hur man pratar när man ska redogöra för fakta inom ett ämne.

Interaktionen består av inslag av berättande sekvenser som fångas upp när de dyker upp, inkorporeras i lektionen och används i ett pedagogiskt syfte. De utvecklar språket genom att de ger eleverna möjligheten att i längre turer lyfta in sina egna erfarenheter. Berättelserna är konkreta och knutna till elevernas erfarenheter och upplevelser men de kopplas till ett mer abstrakt ämnesinnehåll.

7.2.3 Få IRU-strukturer

IRU-strukturer, som karakteriseras av sin fasta struktur och sin förmåga att prägla klassrumsdiskursen, förekommer i materialet men i begränsad omfattning. Samtalsmönstret i klassrummet är som vi sett mer varierat, med inslag av drag som är typiska för informella samtal. Informella samtal präglas av att talarna har en symmetrisk relation och gemensamt ansvar för innehållet och den ömsesidiga förståelsen. Ett typiskt drag är att man griper in i varandras yttranden vilket framförallt lärarnas interaktion visar prov på. Turerna är i regel komplexa, vilket kan bero både på lektionens förhållandevis fria planering och de samtalsstrukturer som detta för med sig. Lektionen följer inte någon lärobok och styrs inte av övningsuppgifter utan av det stoff som dyker upp på lärarnas och elevernas initiativ.

Lärarna ställer därmed inte så många testfrågor/kontrollfrågor och de frågor som ställs kan sällan besvaras med ett ja eller ett nej. Framförallt i lektionens andra del blir detta tydligt, den del som har en tydligare problemlösningsskaraktär och handlar om vad man gör och vad man säger till en missnöjd kund. Ibland ställer någon av lärarna en fråga om vad ett visst ord betyder, men frågan leder inte till korta svar utan utlöser snarare en längre förhandling som sträcker sig över flera turer. I exempel 6 såg vi hur en IRU-sekvens, genom en öppen fråga, ger möjligheter till språkanvändning, precis som Nystrand (1997:20) påpekar att IRU-sekvenser faktiskt kan göra, om de används på ett dialogiskt sätt. Under lektionen är ordens betydelse och elevernas kommunikativa kompetens i fokus och inte de grammatiska aspekterna vilket hade kunnat bidra till kortare IRU-sekvenser.

Även Boyd och Maloof (2000:164) som tittat närmare på IRU-strukturer i ett andraspråksperspektiv och som menar att det visserligen finns fördelar med IRU för att kunna fokusera på vissa aspekter av språket, framförallt för nybörjare, påpekar att denna struktur är

begränsande och betonar att eleverna måste involveras i meningsbyggande förhandling.

En viktig komponent i lektionen är elevernas erfarenheter och inslagen av rollspel. De kan, som Richards (2006:69) visar, skapa förutsättningar för rörliga identiteter i klassrummet och därmed utmana språket. IRU-strukturen har en tendens att låsa aktörerna i rollerna som lärare/elev, medan en rörelse mellan de tre identitetsnivåerna som han beskriver kan bidra till att luckra upp mönstret och göra att eleverna investerar mer i samtalet, vilket ger längre turer. De längre turerna utmanar elevernas språkförmåga och gynnar språkutveckling om de tillåts och fångas upp av lärarna.

Lärarna följer upp elevernas responser under lektionen och de har också en central betydelse för hur lektionen utvecklas. Nystrand (1997:25-9) skiljer på lärarledda klassrumssamtal och dialogiska samtal och pekar på att den avgörande skillnaden inte är närvaron eller frånvaron av IRU-strukturer utan hur elevernas svar följs upp. När frågorna är av öppen karaktär, blir responserna från eleverna fler och när eleverna är delaktiga i hur lektionens tema utvecklas skapas förutsättningar för dialogiska klassrumssamtal.

7.2.4 Förhandling

Förhandling av betydelse och form kan användas som pedagogisk resurs i klassrummet för att sätta fokus på språkliga eller innehållsliga aspekter som behöver betonas eller lyftas fram (Gass & Selinker 1994:329-30).

I det här klassrummet initieras förhandlingen av både lärare och elever och den är ett centralt och återkommande inslag under lektionen. Lektionens dubbla fokus på språk och ämne, där begrepp måste förklaras ur både teoretiskt och språkligt perspektiv, kan vara en bidragande orsak till detta, men också elevernas relativt låga språknivå. Det räcker inte med enkla, korta förklaringar eller synonymer utan förhandlingen är en förutsättning för att uppnå förståelse av komplexa begrepp och vardagliga uttryck som dyker upp under lektionen.

Ett särdrag under den här lektionen är att lärarna inleder förhandlingssekvenser när de samtalar med varandra trots att det inte föreligger några kommunikativa problem dem emellan. Ett exempel på detta är när språkläraren (L1) vänder sig till ämnesläraren (L2) och upprepar ordet "solklar" vilket utlöser en förhandlingssekvens på 13 turer. Läraren har initierat förhandlingen därför att hon har hunnit uppfatta signaler från eleverna om potentiella svårigheter eller för att

hon utifrån sina erfarenheter av att undervisa andraspråkselever gör en bedömning att det ofta finns problem med den här typen av metaforer och att det är värt att stanna upp här. Förhandlingen har alltså främst som syfte att öka elevernas förståelse av ord och begrepp och fästa uppmärksamheten vid vissa speciella språkliga aspekter. Denna typ av förhandling är möjlig om det finns två lärare i klassrummet som är villiga att lyfta fram både teoretiska och språkliga aspekter i ämnesundervisningen. Förhandlingssekvenser av det här slaget bygger på samarbete och bidrar till att lösa kommunikativa problem men involverar också lärare och elever i ett gemensamt kunskapsbyggande. Förhandlingssekvenserna sätter fokus på de språkliga aspekterna av ämnesundervisningen och synliggör de båda lärarnas perspektiv. Förhandlingssekvenser mellan två modersmålstalare är inte så vanliga (Varonis & Gass 1985:71), generellt sett används andra strategier, men här används förhandlingen i huvudsak i pedagogiskt syfte och främst till att belysa språkliga aspekter. Genom förhandlingen signalerar lärarna att det språkliga perspektivet är viktigt.

Den öppna atmosfären i klassrummet, att lärare och elever gemensamt skapar lektionen, gör att eleverna bidrar till förhandlingar som initieras av lärarna för att öka förståelsen av ord och begrepp.

7.3 Vad kan påverka språkutvecklingen positivt?

Under den här rubriken diskuteras några aspekter med dubbelbemanningen som särskilt kan tänkas främja språkutvecklingen i ett andraspråksperspektiv.

7.3.1 Interaktionen

Lektionen är uppbyggd kring samtal och ett aktivt samspel mellan lärare och elever och lärandet sker genom kommunikation och interaktion. Kunskapen kring de centrala begreppen och hur man omsätter dessa kunskaper i yrkesrelaterade kommunikativa situationer förhandlas fram mellan lärarna och eleverna under lektionens gång och även om lärarna har det största talutrymmet är elevernas bidrag betydelsefulla inslag som oftast fångas upp och förvaltas av lärarna. Lektionens kognitivt krävande innehåll förankras hos eleverna genom att den knyts till en kontext de känner till (butikens) för att sedan få ett nytt perspektiv när man för in säljarrollen i diskussionen. Förhandlingssekvenserna är en stor del av lektionen och bidrar till att

påverka inflödet eftersom lärarna är lyhörda för det språkliga perspektivet och elevernas språknivå.

Hur man ser på lärandet och möjligheterna för språkutveckling i interaktion beror på teoretisk utgångspunkt. Sett ur Krashens (1982:61, 2009:81) kognitiva, mer individcentrerade teori med betoning på inflöde, framförallt vikten av begripligt inflöde ($i+1$), kan man säga att det i det här klassrummet finns goda förutsättningar för språkutveckling. Lärarna samarbetar kring att anpassa sitt språk efter inlärares förmåga och förmedlar genom sin samarbetsanda en positiv atmosfär som har förutsättningar att sänka det affektiva filtret, vilket Krashen menar är en viktig förutsättning för lärande. Samarbetsandan och lärarnas perspektiv på både språket och ämnet gör det möjligt att återkommande och som ett naturligt inslag under lektionen rikta fokus mot både språkets form och innehållssida vilket ur det här perspektivet gynnar språkutvecklingen.

Ur ett mer interaktivt synsätt på lärandet kan man lyfta fram förhandlingssekvensernas betydelse för språkutvecklingen. I förhandlingssekvenserna är både lärarna och eleverna aktiva och samarbetar för att förstå varandra, och enligt Long (1995:451-2) påpekar så är det framförallt i sådana situationer som språket hos inlärares utvecklas. Inflödet hamnar genom förhandlingen på rätt nivå för inlärares samtidigt som själva interaktionen i förhandlingsögonblicket gynnar språkutvecklingen eftersom den i sig är en utmaning för inlärares. Olika former av återkoppling från samtalspartnern bidrar till att fästa uppmärksamhet på språkliga aspekter vilket också bidrar till att öka den lingvistiska kompetensen. De talrika förhandlingssekvenserna som initieras av både lärare och elever under lektionen gör att eleverna är aktiva, men här riktas deras uppmärksamhet främst mot språkets innehållssida och mindre ofta mot form.

Både Krashens och Longs perspektiv bygger på att språkutvecklingen framförallt gynnas av interaktion mellan modersmålstalare och inlärares. I detta kan det finnas en inbyggd asymmetri, en skillnad mellan experten och novisen som i sin tur kan påverka interaktionsmönstret i klassrummet. IRU-strukturer som är vanliga i klassrum (Cazden 1988:53) ger visserligen förutsättningar för begripligt inflöde och återkoppling men kan även leda till begränsad interaktion som Boyd och Maloof (2000:164) påpekar. Teoretiska perspektiv som för språkutvecklingen betonar betydelsen av mer symmetrisk interaktion pekar på möjligheterna som finns i informella samtalsstrukturer när de används för pedagogiska ändamål (van Lier

1994, Baynham 2006:38) Genom att öppna upp för elevernas initiativ och livserfarenheter i klassrummet skapas möjligheter för interaktion som både engagerar och motiverar och utvecklar den språkliga kompetensen. De båda lärarna skapar sådana förutsättningar när de lyhört integrerar elevernas berättelser i lektionen och använder dessa för att konkretisera abstrakta, teoretiska begrepp. Eleverna går in med sina erfarenheter och sitt språk och utmanas när de försöker uttrycka sina erfarenheter.

Interaktionen under den analyserade lektionen är varierad med inslag av olika samtalsstrukturer och korta IRU-strukturer förekommer knappast. Just samtalet mellan två lärare kan bidra till att föra in en form av informell samtalsstruktur i klassrummet som breddar diskursen och öppnar upp för andra deltagarstrukturer. Eleverna får förebilder för hur man kan tala i informella miljöer och rollspelet bidrar även till att synliggöra samtalsstrukturer i butikskontext mellan säljare och kund. Samtalsstrukturen innehåller drag som är karakteristiska för samtal i informella miljöer mellan jämbördiga samtalspartner som har samma rätt att gå in i samtalet. Eleverna får mönster för hur man går in i samtalet och hur man ger samtalsstöd, hur man gör när man inte förstår och hur man gör när man säger fel eller inte gör sig förstådd. De får också möjlighet att själva gå in i samtal och testa, en form av hypotestestande som bland annat Swain och Lapkin (2001:99) lyfter fram som en viktig aspekt i språkutvecklingen. De båda lärarnas samarbete bidrar med språklig variation, inte bara genom att de är två eller sättet att tala på utan också genom den språkliga repertoar som de kan föra in i klassrummet.

Om man i undervisningen aktivt försöker skapa samtalsstrukturer som liknar samtal i informella miljöer kan man dessutom tänka sig att det finns fler aktiva deltagare än de som faktiskt hörs. Ett samtal kan pågå mellan fler individer än de som hörs för stunden, tysta samtalspartner som formulerar yttranden som inte sägs ut högt. Ohtas (2001:12-14) är inne på det resonemanget när hon diskuterar begreppet inre tal "private speech" och menar att även detta inre tal kan vara språkutvecklande. Genom den inre tysta aktiviteten kan inläraren testa hypoteser och formulera svar som gynnar språkutveckling även utan direkt återkoppling. I det här sammanhanget kan man tänka sig att det inre samtalet får större betydelse för språkutvecklingen än om klassrummet hade präglats av mer fasta IRU-strukturer. Man kan spekulera i att eleverna, när de tänker tillbaka på lektionen, återskapar den delvis som just ett samtal och då har lättare för att rekonstruera

innehållet och fortsätta med en inre dialog som sträcker sig utanför klassrummets fyra väggar.

Linell (1998:109) betonar att lyssnarens roll ofta underskattas i samtalet. Här kan man tänka sig att lyssnarens aktiva roll tillsammans med Ohtas resonemang om det inre talets betydelse kan komplettera interaktionsteorierna.

7.3.2 Rörliga identiteter utmanar

Eleverna är involverade i resan mot målet och samarbetar med lärarna när de bidrar med stoff och kommentarer från livet utanför skolan. Säljarrollen och kundrollen är närvarande i berättelser och gestaltning under hela lektionen eftersom butikskontexten visualiseras i interaktionen. I klassrummet finns således inte bara de mer självklara diskursiva eller situerade identiteterna utan även transportabla identiteter (Richards 2006:59). Richards menar att möjligheten att orientera sig mot olika identiteter påverkar interaktionsmönstret i klassrummet vilket kan användas i pedagogiskt syfte för att gynna språkutvecklingen. Genom att skapa en tillåtande miljö där eleverna kan pröva sitt språk och få återkoppling, inte i första hand på språklig korrekthet, utan på den kommunikativa aspekten, kan man utmana elevernas språk och skapa en mer symmetrisk samtalsstruktur.

Denna rörlighet mellan identiteter märks i klassrummet när eleverna talar utifrån egna erfarenheter som kunder. Deras bidrag till interaktionen görs inte utifrån ett elevperspektiv utan ifrån ett kundperspektiv och de kan vända sig mot lärarna som i sin tur talar utifrån sina erfarenheter som säljare. Lärarna fångar upp identiteterna och bejakar den transportabla identiteten när de talar till eleverna och de visar själva prov på transportabla identiteter i interaktionen, som kollegor, ämnesrepresentanter, kunder, säljare och privatpersoner. När eleverna kan ha andra identiteter i klassrummet kan det bidra till en utveckling mot en mer symmetrisk klassrumsdiskurs. Rollspelet förstärker möjligheten till transportabla identiteter och eleverna kan se vad som händer med interaktionen när man rör sig mellan identiteterna. Eleverna får möjligheten att flyta mellan diskursiv identitet och transportabel identitet när de under lektionens andra del ”vad man säger och vad man gör” uppmuntras att gestalta säljaren. Transportabla identiteter i det här klassrummet används alltså i pedagogiskt syfte.

Lärarna kan genom sitt samarbete i interaktionen bidra till en stimulerande språkmiljö för eleverna och skapa en större bredd i det språkliga utbudet i klassrummet. En lärare kan visa möjligheten med

transportabla identiteter och laborera med sin lärarroll i förhållande till sin lärarkollega.

8. Avslutande diskussion

Här följer en avslutande diskussion som återknyter till de övergripande frågeställningar som presenterades inledningsvis.

8.1 Dubbelbemanningen skapar möjligheter

Är det möjligt att samarbetet och dynamiken mellan två lärare i klassrummet kan skapa goda förutsättningar för en lyhörd lärarledd undervisning? Hur påverkar samarbetet mellan lärarna interaktionsmönstret i klassrummet? På vilket sätt bidrar samarbetet och interaktionsmönstret till elevernas språkutveckling?

Den här studien försöker fånga det som händer när två lärare samarbetar ämnesövergripande i klassrummet och medvetet bygger lektionen på bidrag från eleverna. Lektionen är lärarledd men drivs fram av interaktionen och samarbetet mellan både lärare och elever. Jag skulle vilja framhålla, delvis utifrån egna erfarenheter men också med stöd av analysen, att dynamiken som uppstår när två lärare samarbetar i klassrummet kan skapa en informell samtalsstruktur som har förutsättningar att bidra till elevernas språkutveckling.

Här ska jag försöka belysa och diskutera de mest framträdande fördelarna med dubbelbemanningen utifrån de resultat som studien gett.

Studier har visat att lärarens uppmärksamhetszon, trots goda intentioner, är begränsad i klassrummet (Richards & Lockhart 1994:138ff), men när två lärare samarbetar och delar på ansvaret för undervisningen kan uppmärksamhetszonen vidgas och fler elever kan uppmärksammas. De två lärarna pratar inte samtidigt och medan den ena pratar eller skriver på tavlan kan den andra vända sig mot eleverna och hinna uppfatta signaler, även mer subtila signaler i form av viskningar, ansiktsuttryck eller kroppsspråk, från gruppen. Dessa signaler, som är lätta att missa för en ensam lärare, kan fångas upp och leda till att lärarna justerar tempot, repeterar något avsnitt eller initierar förhandlingar. Exempelvis sker detta när språkläraren uppfattar att ordet *solklar* är problematiskt och initierar en förhandling av betydelse. I detta ligger en dimension av lyhördhet som innebär att inte bara

yttranden utan även andra mer subtila signaler fångas upp och används för att öka lärandepotentialen.

Lärarna kan också på ett unikt sätt samarbeta när en elev försöker formulera sig och kanske vid det tillfället utmanar sin egen språkförmåga. Under tiden som den ene läraren fortsätter att lyssna, kan den andra gå in precis som en sufflös vid teatern och vid behov stötta eleven med ord eller uttryck, för att på så sätt hålla igång flödet och samtidigt undvika kommunikativa problem. Detta är en form av stöttning som inte bromsar kommunikationen på samma sätt som längre förhandlingssekvenser kan göra (Varonis & Gass 1985:81). Det kan också bidra till att en osäker elev vågar göra sin röst hörd i klassrummet utan oro för att förlora ansiktet inför sina klasskamrater. Detta utflöde, stöttat i Vygotskijs (se Säljö 2000:123) anda, kan bidra till ett lägre affektivt filter och därmed gynna språkutveckling.

Lärarna kan hjälpas åt att hålla igång samtalet i klassrummet. Det finns alltid en samtalspartner som kan bidra med stoff eller fånga upp en röd tråd om responsen från eleverna skulle utebli och de kan hjälpas åt att kalibrera samtalet så att de hittar en svårighetsgrad som passar men samtidigt utmanar. Vikten av utvecklande inflöde lyfts fram i de teorier som betonar interaktionens betydelse för språkutvecklingen, däribland Krashens (2009:81) och Long (1996:414). Språket i klassrummet kan också bli mer varierat, två modersmålstalare kan använda hela sitt register och i sitt samspel synliggöra både språkbruk och sociala spelregler i målspråket, något som automatiskt är en del av det som eleverna lär sig i klassrummet (Takahashi m.fl. 2000:141). Eleverna får en unik möjlighet att se och höra två modersmålstalare i samspråk som modifierar sitt språk efter samtalspartnern på andra sätt än när de talar med andraspråkstalare (Chaudron 1986:99ff).

Ändå är det kanske just i förhandlingssekvenserna som en stor del av språkutvecklingspotentialen i det dubbelbemannade klassrummet ligger. I mitt material är förhandlingssekvenserna långa och talrika och det är samarbetet mellan lärarna som bidrar till detta. Eleverna har språkperspektivet aktuellt under hela lektionen, liksom lärarna, och förutom värdet av förhandling av betydelse för språkutvecklingen får eleverna också olika mönster för hur man förhandlar. Att språkperspektivet är så närvarande i ämnesundervisningen gör det också möjligt att synliggöra skolspråket och språket i ämnet, dvs. de ämnesspecifika orden i ämnet Försäljning och service. Språkläraren arbetar också vidare med samma teman på lektionerna i Sfi/svenska som andraspråk, och kan då både repetera, fördjupa och bygga på språkkunskaperna.

Språket är ett redskap för kommunikation och används för att låta flera röster komma till tals och för att gemensamt bygga kunskap, något som betonas starkt i den sociokulturella synen på lärande (Säljö 2000:82ff). Klassrummet präglas av en funktionell språksyn där budskapet är viktigare än formen. Stämningen är varm och öppen och hela lektionen präglas av en samarbetsanda. Elevernas bidrag är betydelsefulla och används i pedagogiskt syfte och lärarna hjälps åt att fånga upp elevernas bidrag och de hjälps åt att bygga vidare på det som eleverna säger. Det är ett förhållningssätt som ger goda förutsättningar för en lärandemiljö som engagerar och därmed utmanar såväl den kognitiva förmågan som språkutvecklingen. Detta är kärnan i den dialogiska klassrumsinteraktionen som Nystrand (1997) lyfter fram. Elevernas kunskapsutveckling utmanas när de får möjligheter att gå in i interaktionen på egna villkor, utifrån egna erfarenheter och kunskaper och inte i första hand utifrån kunskap som andra redan har formulerat (van Lier 1994, Baynham 2006).

I detta ligger också en aspekt av "empowerment", ett begrepp som används inom kritisk pedagogisk teori för att uttrycka synen på att utbildning kan förändra maktstrukturer till förmån för dem som inte är så privilegierade (Starfield 2004:140). Då är identitetsperspektivet viktigt eftersom värdet i att få synliggöra olika identiteter med tillhörande kompetenser i klassrummet för att stärka individen inte ska underskattas. Richards (2006) visar också på att det finns en potential för språkutveckling just här. I klassrummet finns flera möjliga identiteter närvarande och lärarnas aktiva samarbete och lyhördhet öppnar upp för en unik möjlighet att synliggöra olika identiteter och möjligheten att i klassrummet orientera sig mot och aktivera identiteter som är förankrade utanför klassrumsmiljön. Lärarnas egen rörlighet mellan identiteter synliggörs som vi har sett i interaktionen när de växlar båda mellan att vara ämneslärare och språklärare men även talar utifrån sina erfarenheter som säljare. Lärarna kommenterar och jämför sina erfarenheter från branschen och när de gör det så diskuterar de säljarrollen utifrån ett yrkesperspektiv. Men de finns också i klassrummet med sina privata upplevelser precis som eleverna, de delar med sig genom berättelser utifrån samma kundperspektiv som eleverna. Denna rörlighet mellan identiteter ger förebilder och visar eleverna att det är möjligt att orientera sig mot olika identiteter i klassrummet. Rörlighet mellan identiteter är naturligtvis inte förbehållen det dubbelbemannade klassrummet, men här är den ett återkommande inslag som används i ett pedagogiskt syfte.

Två lärare i ett klassrum skulle kunna förstärka asymmetrin genom att öka lärardominansen i aktiviteterna och i interaktionen bädda för ännu större dominans av IRU-strukturer, men den analyserade lektionen har drag som tycks peka på att det är tvärt om. Klassrummet präglas av en informell samtalsstruktur med få inslag av IRU-strukturer. Att det är två lärare i klassrummet som tillsammans med eleverna arbetar mot ett gemensamt mål bidrar säkert. Lärarna i studien ser eleverna som aktiva medskapare i det gemensamma kunskapsbygget, när de på ett lyhört sätt använder elevernas bidrag på sin väg mot lektionens lärandemål. Lärarna är jämbördiga i dialogen och kan ta turer på samma villkor. Språk- och ämnesperspektivet tycks ha samma tyngd och de manifesteras i en ständig växelverkan. En sådan dialog kan föra in ett visst mått av symmetri i klassrummet och när lärarna dessutom är lyhörda, bjuder in eleverna i samtalet och bygger vidare på deras yttranden, så skapas en samtalsstruktur som inte präglas av IRU. Det kan vara lättare att integrera elevernas bidrag och fånga upp repliker eftersom de redan från början delar på talutrymmet. Även ansvaret för lektionen, stoffet, interaktionen och det sociala klimatet delas.

Slutligen skulle jag vilja spekulera lite kring en annan aspekt som kan vara svår att fånga men som ändå kan vara intressant att fundera kring och som anknyter till Nystrands resonemang kring Bakhtins syn på hur vi i dialogen ingår i ett pågående sammanhang utan början eller slut (Nystrand 1997:8). Samtalet i klassrummet fortsätter på samma sätt, men inte bara i konkret, hörbar form ute i korridoren eller under nästa lektion, det kan återskapas i minnet hos varje individ och leda till inre samtal där man får möjligheten att i efterhand komma med repliker, svara på frågor eller bara testa ett yttrande. Jag tänker mig att en lärarledd lektion där läraren förmedlar kunskap till elever som lyssnar och där interaktionen har fler formella inslag inte på samma sätt kan återskapas som ett inre, pågående samtal och därmed inte har samma språkutvecklande potential. Ohta (2001:12) menar att just inre tal kan vara språkutvecklande eftersom individen kan få testa sitt språk och pröva hypoteser och reflektera utan yttre krav eller tidspress.

Jag har ovan lyft fram några fördelar med att vara två lärare som samarbetar ämnesövergripande med språk och ämne som jag tycker mig se i min studie, men jag vill betona att det som vi har sett sker inte sker automatiskt för att två lärare befinner sig samtidigt i klassrummet. Frågan är vad som krävs för att samarbetet ska bli fruktbart och öppna upp för ett lyhört förhållningssätt i klassrummet där elevernas bidrag används för att utveckla språk- och ämneskunskaperna.

För att arbetet inte ska bli planlöst och ostrukturerat måste lärarna vara väl insatta i kursplanerna, pålästa och ha en förmåga att göra en övergripande planering som lämnar utrymme för förändringar utan att målet med kursen förloras ur sikte. Det behövs förutsättningar för en balans mellan att styra och att låta sig styras, eftersom både kollegan och eleverna påverkar undervisningens struktur och innehåll.

Det är en utmaning för lärarna att de i viss mån måste våga släppa kontrollen över lektionen och acceptera ett visst mått av oförutsägbarhet. Oförutsägbarhet kräver anpassningsförmåga och en vilja från lärarna att i elevinitiativen se möjligheter för lärande. Elevernas engagemang och vilja att delta aktivt och bidra med stoff som kan knytas till lärandemålen är av central betydelse. Detta förutsätter ett gott samarbetsklimat men också en öppenhet mellan lärarna för de respektive ämnesperspektiven, de måste vara beredda att samarbeta kring lektionens lärandemål i en ständig växling mellan olika fokus och perspektiv. Det underlättas om de är trygga med varandra och har en vilja att interagera med eleverna och att de ser värdet med interaktion och litar på interaktionens kraft för kunskapsbyggande. Har de en förmåga att omsätta informella samtal till pedagogisk verksamhet, att snabbt se möjligheter och se vad bidragen kan användas till finns stora möjligheter till ett dynamiskt och givande samarbete i klassrummet.

Av egen erfarenhet vet jag att det är en utmaning för en ensam lärare att hela tiden växla mellan två ämnen och två lärandemål under en lektion utan att lektionen blir fragmentarisk och sönderryckt. En möjlighet är att planera mycket noga och hålla sig till planeringen, men då finns risk att lyhördheten går förlorad. När två lärare som samarbetar kan det vara lättare att hitta tillfällen när man på ett naturligt sätt kan lyfta in det ena eller andra perspektivet.

Dubbelbemanning har också fördelar i ett vidare perspektiv, nämligen sett utifrån möjligheten att synliggöra andraspråksperspektivet i ämnesundervisningen och implementera förhållningssätt och attityder som kan sprida sig till andra grupper och andra ämnen. Samarbetet kan leda till att ämnesläraren får upp ögon för andraspråksperspektivet och får syn på språket i ämnet. Det är kunskap som läraren kan bära med sig till annan undervisning i andra grupper och som därmed är till nytta för fler elever. Naturkunskapsläraren, som samarbetade med andraspråksläraren under lektionen som beskrivs inledningsvis och som så lyhört fångade upp Fidanas tumme, beskriver hur det påverkade hennes undervisning på NV-programmet (personlig kommunikation).

Även om det inte blir som när man är två i klassrummet, har man med sig ett nytt perspektiv både på interaktion och på andraspråkselever. Lärare kan också träna sig på att vara mer lyhörda, att våga släppa in eleverna och att inte se informella samtal i klassrummet som en paus i undervisningen utom tvärtom som en möjlighet att skapa en variation i klassrumsinteraktionen som kan användas både kunskapsutvecklande och språkutvecklande.

Lärarna säger i intervjun att detta är en typisk dubbelbemannad lektion, de vet vad de ska prata om men inte hur de ska komma dit. Som tidigare nämnts kan det tyckas djärvt att planera en lektion på detta sätt, men de båda lärarna litar på att samarbetet med eleverna i klassrummet ger tillräckligt med stoff för att nå lärandemålet för lektionen. För elevernas del öppnas möjligheter för språkutveckling och lust till lärande.

9. Litteraturförteckning

- Allwright, D. & Baily, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baynham, M. (2006). Agency and Contingency in the Language Learning of Refugees and Asylum Seekers. *Linguistics and Education*, 2006/17:24-39.
- Boyd, M. & Maloof, M. V. (2000). How teachers can build on student-proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. I: J. Kelly Hall and L. Stoops Verplaetse (eds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 163-182.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Chaudron, C. (1986). The role of simplified input in classroom language. I: G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom* Aarhus: Aarhus University Press, s. 99-110.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 31-74.
- Dysthe, O. & Igländ, M.-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 75-94.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. & Ohta S. A. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 2005/3:402-430.
- Foster, P. (1998). A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 1998/1:1-23.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York: Routledge.

- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gremmo, M-J, Holec, H. & Riley, P. (1985). Interactional structure: the role of role. I: P. Riley (ed.), *Discourse and Learning* London: Longman, 42-56.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. In K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* Lund: Studentlitteratur, s. 25-78.
- Håkansson, G. (1987). *Teacher Talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press.
- Igland, M.-A. & Dysthe, O. (2003). Michail Bakhtin och sociokulturell teori. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 95-117.
- Imsen, G. (2005). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2009). The comprehension hypothesis extended. I: T. Piske & M. Young – Scholten (eds.), *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, s.81-94.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second language Acquisition*. San Diego, Ca: Academic Press, s. 413-468.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Application*. London: Continuum.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: when recitation becomes conversation. I: Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast (eds.), *Opening Dialogue. Understanding the*

- Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*
New York: Teachers College Press, s. 1-29.
- Ohta, S. A. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2006). 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 2006/27:51-77.
- Schinke-Llano, L. (1983). Foreigner talk in content classrooms. I: H.W Seliger & M.H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 1990/11:129-58.
- Starfield, S. (2004). "Why does this feel empowering?" Thesis writing, concordancing, and the corporatizing university. I: B. Norton and K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogics and Language Learning* Cambridge: Cambridge University Press, s. 138-157.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. I: J.L. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* Oxford: Oxford University Press, s. 97-114.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 1998/82:3, 320-337.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. I: M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education, s. 99-118.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- van Lier, L (1994). Language awareness, contingency, and interaction. *AILA Review*, 1994/11, s. x-y.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Norwell, Mass.: Kluwe Academic Publishers.
- Takahashi, E. & Austin, T. & Morimoto, Y. (2000). Social interaction and language development in a FLES classroom. I: J. Kelly Hall and L. Stoops Verplaetse (eds.), *Second and Foreign Language*

- Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 139-159.
- Varonis, E.M. & Gass, V. (1985). Non-native/non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 1985/6: 71-90.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. press.
- Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2008/13:241-257.
- Yang, C. C. R. (2008). Second Language Classroom Interaction Patterns: An Investigation of Three Case Studies. *IABR & TLC* 1-10. San Juan, Porto Rico, USA. http://www.cluteinstitute-onlinejournals.com/Programs/Puerto_Rico_2008/Article%20279%20Yang.pdf.
- Zimmerman, D. H. (1998). Discoursal identities and social identities. I: C. Antaki and S. Widdicombe (eds.), *Identities in Talk*. London: Sage, s. 87-106.

Bilaga 1

Nr	aktivitet	Deltagardominans/ interaktionsstruktur	begreppsutveckling	språkutveckling	Ämneslärares roll (L1)	Språklärares roll (L2)	Elevernas roll
1	Målformulering, förankra i tidigare lektioner, andra ämnen	monolog			Startar lektionen, Sätter ramen	X	X
2	Nytt begrepp introduceras	dialog	reklamera, öppet köp	motsatspar En rättighet/en skyldighet	fakta	språkperspektiv+ fakta	förhandling om betydelse
3.	konkretion	dialog, E-initiativ	begreppet förankras		fakta	fångar upp, konkretiserar, tavlan fakta	tar initiativ utgår från egna erfarenheter "skinnjackan"
4.	Fråga	dialog, E-initiativ			fakta	fakta	E initierar
5.	fördjupning	monolog/dialog L1+L2	Begreppet fördjupas		fakta	konkretiserar, illustrerar	X
6.	Fråga	dialog, E-initiativ			lyssnar	lyssnar	E initierar
7.	konkretion	monolog, E-initiativ			lyssnar	stöttar	E initierar utgår från egna erfarenheter
8.	konkretion, nya begrepp	monolog/dialog L1+L2	byte, lämna tillbaka, reklamation, bytesrätt, öppet köp garanti		yller på med fakta	konkretiserar, illustrerar kopplar till vardagskunskap, (koftan, Ahmeds TV) fakta tar in säljperspektivet.	X
9.	nytt begrepp introduceras	dialog (IRF)	kvalitet teknisk kvalitet /upplevelsekvalitet reklamation, bytesrätt, öppet köp		fakta, konkretiserar fakta: säljperspektivet fakta: begrepp frågor	frågar : initierar konkretiserar vardagskunskap frågor-svarar själv	E svarar E frågor exemplifierar utifrån egna erfarenheter
10	nytt begrepp introduceras	dialog	tillgodokvitto	förhandling av betydelse	fakta	fångar upp E, konkretiserar, förtydligar	E frågar, vill ha förtydligande förhandling exemplifierar "jag har en fråga"
11	konkretion	dialog	larm		fakta, fyller på	kopplar på E:s erfarenheter, exemplifierar, utgår från egna erfarenheter förtydligar. Introducerar ett nytt eget exempel	E exemplifierar utifrån egna erfarenheter. Tar initiativ E, utvecklar sitt exempel
12	konkretion	dialog, IRF-sekvens E-tar initiativ	reklamation, flexibel magkänsla	öppet köp, bytesrätt = förståelse	frågar fakta	frågar fakta konkretiserar	svavar, frågor exemplifier

				förklarar ord förhandlar			ar (micro) exemplifierar betydelsen
13	inramning, avslutning	monolog			introducerar nästa pass	X	X
14	PAUS						
15	Start	monolog/L-dialog			Case bygger ut konkretionen	konkretiserar	X
16	Fråga	dialog, IRF	medkännande avväpnande	synonymer (L1+L2) adjektiv: Ilska, vansinne, uppgiven, besviken, missnöjd, hopplös, hysterisk, aggressiv	frågar ”vad gör ni då?” (om handlingsmönster) synonymer ger strategier ”ha tålamod” frågar om ord (medkännande)	meta ”ingen förbjuden fråga” konkretiserar ger synonymer	E svarar E svarar
17	frågor	dialog, IRF			kommenterar E:s förslag		E svarar E ger förslag
18	konkretion	dialog, IRF dialog L1+L2	saklig relevant solklar reparera=laga =fixa måndagsexemplar	förklarar ord förhandlar	fakta, konkretiserar förklarar ord, förhandling	fokus på ord konkretiserar, illustrerar (face work)	E svarar E frågar - förtydligande
19	konkretion	dialog dialog L1+L2	kompensation ”nu är vi inne på kompensation”	bjuda/erbjuda synonymer: erbjuda=ge förslag förhandling kompensation/ att kompensera	fakta subst.verb frågar säljarperspektivet	konkretiserar ordfokus ”Vad är det för skillnad på..?” Facework konkretiserar fakta	E frågar E kommenterar E ger exempel E ger förslag
20	sidospår	monolog		”inte på, i”	konkretiserar	konkretiserar	X
21	Avrundar, sammanfattar	monolog, (dialog)				konkretiserar	E upprepar, frågar
22	gruppaktivitet						