

## Dalarna University

This is a published version of a paper published in *Nordic Studies in Education*.

Citation for the published paper:

Wedin, Å. (2011)

"Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag"

*Nordic Studies in Education*, 31(3): 210-225

Access to the published version may require subscription.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-11165>

DiVA 

<http://du.diva-portal.org>

Wedin, Åsa: Classroom interaction in pre and primary school: Multilingual students in the linguistic context of school. *Nordic Studies in Education*, Vol. 31, pp. 210–225 Oslo. ISSN 1891-5914.

Classroom interaction is particularly important for those students who learn school knowledge in a second language. In this article two episodes of whole class teaching in pre-school and standard one are analyzed. The analysis shows the importance of making teachers aware of interactional patterns in classrooms. Although knowledge was presented clearly and concretely and teachers used routines that made norms explicit, inconsistencies in interactional patterns made the role of the teacher stand out as unclear. Whole class teaching of this type does not provide students with such linguistic and intellectual demands that are necessary for their language development.

**Keywords:** Second language students · classroom interaction · language acquisition · learning

Åsa Wedin, School of Humanities, Education and Social Sciences, University of Örebro, SE-701 82 Örebro, Sweden. E-mail: asa.wedin@oru.se

# Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren

## *Flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag*

ÅSA WEDIN

Språkets centrala betydelse för lärande i skolan har uppmärksamats bland annat inom andraspråksforskningen och många har pekat på vikten av att lärare görs uppmärksamma på språkliga aspekter av ämnesundervisning (Halliday & Hasan, 1989; Cummins, 2000; Säljö, 2000; Schleppegrell, 2004; Gibbons, 2006, 2008). Särskilt har betydelsen av samtal och interaktion i klassrum framhållits. Fokus har i många fall varit på ämnesundervisning i skolans senare år (Scarcella, 2003; Sellgren, 2005; Mohan & Slater, 2006; Kramer-Dahl, Teo & Chia, 2007) eller på klassrum där lärarna haft särskild utbildning om språkets roll i ämnesundervisningen (Gibbons, 2006, 2008). I denna artikel kommer mönster för interaktion i två klassrum, det ena i förskoleklass och det andra i år ett, att analyseras.

Språket har särskilt stor betydelse för flerspråkiga elevers lärande och i synnerhet för de elever som kommer till Sverige strax före eller under skoltiden är den språkliga situationen speciell. Eftersom skolundervisningen i Sverige i huvudsak sker på svenska, blir situationen för dessa elever att de förväntas inhämta skolkunskaper på andraspråket svenska samtidigt som de lär sig detta språk.

Situationen för den överväldigande majoriteten av andraspråkseleverna i Sverige är att de tillbringar den mesta tiden i

skolan i enspråkigt svenska klassrum och får några timmars undervisning per vecka i svenska som andraspråk, samtidigt som modersmålsundervisningen för de flesta är sporadisk eller saknas helt. Detta innebär att eleverna i huvudsak utvecklar sin språkliga bas, det vill säga vardagsspråket, i svenska samtidigt som de genom svenska som undervisningsspråk ska lära sig nya kunskaper och utveckla ett kunskapsrelaterat språk, vilket i huvudsak sker utanför den egentliga undervisningen i svenska som andraspråk. Många studier har visat att detta innebär att höga krav ställs på dessa elever men också på den undervisning de deltar i (Thomas & Collier, 1997, 2002; Cummins, 2000, 2006; Lindberg, 2004; Schleppegrell & Oliveira, 2006).

I denna artikel behandlas en aspekt av klassrumsspråket, nämligen språkliga interaktionsmönster i helklassundervisning i förskoleklass och år ett. Artikeln bygger på material från en etnografisk klassrumsstudie med fokus på andraspråkslevers utveckling av språk och lärande. Genom att studera klassrumsinteraktion vill jag synliggöra det talade språket i en del av den skolvardag där andraspråksleverna tillbringar en stor del av sin skoltid. Det handlar om en betydelsefull del av andraspråkslevers erfarenhet av svenska och har alltså stor betydelse för deras möjligheter till utveckling av språkliga färdigheter.

### **Teoretisk ram**

Den svenska undervisningstraditionen kan ses som starkt individualistisk, oavsett om eleverna betraktas som «tomma kärl» som ska fyllas eller om eleverna betraktas som aktiva «konstruktörer» av sin kunskap. Båda synsätten betonar varje elevs självständighet och att inläring är något som sker i individen. På så vis riskerar andraspråkslever att missgynnas genom att man missar en av de viktigaste principerna för språkinläring, vikten av

samspel mellan människor. I det senare perspektivet tenderar man dessutom att missa explicit språkundervisning. Båda synsätten innebär att de elever som ännu inte har lärt sig skolans språk och normer hamnar i underläge.

En alternativ modell där språkets och lärandets sociala funktion betonas, och som används i denna studie, erbjuds inom den teoretiska ramen för det sociokulturella perspektiv som bland annat förespråkas av Roger Säljö (2000) och som har sin grund i Lev Vygotskys (1978) teorier. Enligt Vygotsky är språk och lärande ouplösligt förenade med varandra. Inom det sociokulturella perspektivet betraktas språk och lärande som situerade företeelser som bör studeras i sitt sociala och kulturella sammanhang.

Centrala i Vygotskys (1978) teorier är begreppen *mediering* och *zonen för närmaste utveckling*, ZPD (zone for proximal development). Under lärandeprocessen är vi, enligt Vygotsky, beroende av stöd eller mediering från mer erfarna individer. ZPD betecknar individens utvecklingzon, inom vilken lärande sker med stöd. En term som kommit att användas inom andraspråksforskning för att beteckna det stöd som nybörjare kan få av mer erfarna språkanvändare, så som vuxna eller förstaspråkstalare, är *scaffolding*, stöttning (Gibbons, 2002; Lindberg, 2004).

Även Halliday (1993) betonar att inläring av språk och inläring av kunskap inte kan separeras. Med stöd i Hallidays systemisk-funktionella lingvistik (SFL) har studier av språkanvändning i klassrum genomförts (Scarcella, 2003; Gibbons, 2006, 2008; Hammond, 2006; Mohan & Slater, 2006; Schleppegrell & Oliviera, 2006; Kramer-Dahl m.fl., 2007). Systemisk-funktionell lingvistik, SFL erbjuder verktyg för en integrerad analys av språk och lärande i sammanhang, genom att språk betraktas som en resurs för meningsskapande. I detta perspektiv ses lärare och elever som aktiva deltagare i

den sociala process som klassrumsinteraktionen innebär.<sup>1</sup>

Utifrån SFL har den australiensiska genreskolan utvecklats som betonar vikten av att alla elever i skolan får tillgång till de sociala genrer som värderas högt. Det är viktigt att elever inte bara utvecklar sin förmåga till berättande utan även andra register av betydelse för skolframgång, som argumenterande, resonerande och saklig framställning. Vikten av att eleverna i skolan inte bara utvecklar språkkunskaper inom en specialiserad domän utan även språkfärdigheter för en mer reflexiv och kritisk domän framhävs bland annat av Macken-Horarick (1996), Lindberg (2004) och Hammond (2006). Detta innebär att språkutvecklingen inte bara är en linjär process där mer och mer språk tillägnas, utan snarare «en funktionell diversifiering, en utvidgning av inlärarens kommunikativa repertoar» (Baynham, 1993, s. 5).

Liksom Vygotsky menar Halliday (1993) att språk och lärande är sociala processer och att språk därför bör tolkas i ett socialt sammanhang. Ett centralt begrepp inom SFL är termen *register* som betecknar de lingvistiska företeelser som används i vissa specifika kontexter (Halliday, 2004). Olika register har vuxit fram genom olika sociala processer. Halliday använder sig av tre variabler för att tydliggöra språkets funktion, *field*, *tenor* och *mode*. *Field*, fält, syftar på representation, det som händer, vad texten handlar om, medan *tenor*, utbyte, beskriver deltagarnas relation, deras status och roller. *Mode*, meddelande, syftar på språkets roll och medium, exempelvis tal eller skrift.

### Skolans språkliga krav

När barnen börjar skolan har de utvecklat språklig kompetens som fungerar för lärande och social samvaro i hemmet och närmiljön. Under skoltiden förväntas de utveckla avancerade språkliga färdigheter, sitt skolregister. Cummins (2000) beskriver det akademiska

skolspråket som kognitivt krävande och dekontextualiserat. Scarcella (2003) räknar upp följande språkliga skolfärdigheter: läsa referat och översikter, anteckna det viktigaste i föreläsningar, skriva kritik, sammanfattningar, kommenterade bibliografier, rapporter, fallstudier, forskningsprojekt och utredande uppsatser. Hon anger följande specifika språkliga funktioner för skolspråket: övertala, argumentera och ställa hypoteser och hon framhåller betydelsen av korrekthet och språkbehärskning.

Medan vardaglig konversation kan innehålla vaghet i ordval och formuleringar, ställer akademiska sammanhang högre krav på korrekthet och exakthet i språkanvändningen. Schleppegrell (2004) utgår från Halliday när hon anger följande språkliga drag för akademiskt språk: logiska samband, lexikal täthet, grammatiska metaforer och samordning. Enligt Wong-Fillmore och Snow (2000, s. 20) förlitar man sig i det akademiska språket på «bred kunskap om ord, fraseologi, grammatik och pragmatiska konventioner för uttryck, förståelse och tolkning». Detta innebär att höga språkliga krav måste ställas på skolundervisningen för att alla elever ska få möjlighet att utveckla dessa kompetenser.

Elevernas språkliga utveckling under skoltiden kan beskrivas som en utveckling från ordinära sammanhang till universitetssammanhang (Schleppegrell, 2004) eller som att barnen går från samtal som innebär utbyte av föremål, här och nu, till samtal som innebär utbyte av information, där och då, från horisontella vardagsdiskurser till vertikala utbildningsdiskurser (Lindberg 2004).<sup>2</sup> Vikten av att elever erbjuds utmaningar i undervisningen, såväl kognitivt som språkligt, framhålls av Gibbons (2008) och Hammond (2006). Med stöd i de systemisk-funktionella lingvistikerna (SFL) betonar Gibbons (2006) lärarens roll för att «bygga broar» mellan hemmets vardagsspråk och skolans mer utvecklade kunskapsregister.

### Klassrumsinteraktion

Talet är centralt för lärande i skolan, vi lär och lär ut genom talet. Detta är ännu mer så i de tidiga åren i skolan, när eleverna har begränsad förmåga att använda skrift som medium för lärande. Det betyder att den muntliga kommunikationen mellan lärare och elever får en avgörande betydelse som kunskapskälla och för barnens aktiva byggande av kunskap.

En viktig del av elevernas lärande bygger på sådant som läraren säger. Det betyder att den muntliga interaktionen lärare-elev är synnerligen betydelsefull för elevernas lärande och att utvecklingen av det talade språket är viktig som en bro till det kunskapsrelaterade språket. Därför är det av vikt att de interaktionstyper som förekommer i klassrum granskas kritiskt. Wong-Fillmore och Snow (2000) betonar att lärares diskursmönster är aspekter av deras egna kulturer och bakgrunder och att dessa varken är universella eller bättre än andra. Därför är det viktigt att lärare blir medvetna om sina mönster för språk-användning i undervisningen och om dessas inverkan på elevernas utveckling.

Den muntliga klassrumsinteraktionen har främst tre funktioner (Halliday, 1993; Cummins 2000). För det första används den av lärare och elever för att bygga kunskap tillsammans, för det andra används den för att eleverna ska lära sig normer och tänkesätt som är förhärskande och för det tredje utgör den elevernas viktigaste redskap för språkutveckling. När det gäller samtliga tre funktioner är interaktionen lärare-elev central. Lärare och elever konstruerar aktivt kunskap tillsammans samtidigt som eleverna socialiseras i de normsystem som gäller.

Klassrumsinteraktion har studerats inom forskningsfält med rötter i etnografi, sociologi och diskursanalytisk teori, såsom lingvistisk antropologi (Heath, 1983, 2000), mikroetnografi (Mehan, 1979; Cazden, 1988) och kritisk diskursanalys (Gee, 1996). Sinclair

och Clouthard (1975) synliggjorde den klassiska tredelade typ av replikskiften som är så vanlig i klassrum, Intitiation – Response – Feedback (IRF), där läraren inleder med en replik, vanligen en fråga, följt av elevsvar som kommenteras i en uppföljande kommentar från läraren. Elevernas inhämtande av kunskap synliggörs då genom den typ av testfrågor som IRF-interaktionen vanligen konstrueras av.

När det gäller andraspråkslevernas språkutveckling har klassrumsforskning med andraspråksperspektiv, enligt Lindberg (2004), visat att traditionell katederundervisning inte stöttar språklig utveckling utan till och med kan hämma den eftersom den inte ger tillräckligt utrymme för språkligt utflöde för eleverna. Enligt en studie av Gustavsson (1988) ger språkligt inriktade samtal mindre utrymme för elevernas bidrag och begränsar deras möjligheter till deltagande. Andraspråkslevernas behov av att producera längre yttranden och av tillfällen till språklig förhandling, tillgodoses bättre genom interaktion av den typ som förekommer t. ex. i smågruppsarbete.

Lindberg (2004) hänvisar dock till forskning som visat att relativt små förändringar i det traditionella IRF-mönstret (*intitiation-response-feedback*) kan ge positiva effekter för elevernas språkutveckling. Om läraren i stället för att snävt värdera elevernas svar, uppmuntrar deras egna tankar och stimulerar till att de motiverar sina ställningstaganden och kopplar till sina egna erfarenheter, får detta avgörande betydelse för elevernas möjligheter till språkutveckling. Även Schleppegrell (2004) hävdar att IRF-interaktion kan vara positiv i vissa sammanhang och för vissa syften.

Utifrån sina studier i svenska högstadielklasser konstaterar Lindblad och Sahlström (2001) att dagens svenska skola innehåller färre inslag av IRF-interaktion och mer präglas av självständigt arbete och arbete i

små grupper under viss lärarledning. Detta gäller i ännu högre grad interaktion i förskola och skolans tidigare år.

Gibbons (2006) framhåller att tydlighet i klassrumsinteraktion gynnar andraspråkselevens lärande. Detta gäller såväl användning av konsekventa rutiner som tydlighet vad gäller ämnesinnehåll och gränser mellan ämnen. Det gäller även tydliga turtagningsmönster samt tydlighet vad gäller normer i klassrummet och inramning mellan olika interaktionsformer så som individuellt arbete, grupparbete eller lärarledd undervisning. Tydlighet i turtagning hävdar Gibbons särskilt gynnar tysta elever, som då tar fler tillfällen till att yttra sig. Dessutom framhåller hon vikten av att lärare ger eleverna möjlighet till språklig förhandling och inte förenklar språket för mycket. Även om förenkling kan underlätta förståelsen på kort sikt frångår det eleverna viktiga möjligheter till utveckling av det akademiska språket. I stället är det viktigt för alla elever att undervisningen erbjuder såväl intellektuella som språkliga utmaningar (Gibbons, 2008).

## Klassrummen

2004 inledde jag en studie av klassrumsspråk ur ett andraspråksperspektiv (Wedin, 2009a, b). Syfte var att studera kopplingen mellan utveckling av språk och kunskap för andraspråkselever i svenska klassrum. Genom att följa två elevgrupper, den ena från förskola till och med år tre och den andra från år tre till och med år sex, ville jag studera elevernas och lärarnas uppfattning om språk och kunskap samt om hur de utvecklas. Jag ville även studera elevernas språkutveckling och relatera denna till deras kunskapsutveckling i olika ämnen.

Studien har en etnografisk ansats med ett longitudinellt upplägg, vilket ger en möjlighet att sätta in elevernas utveckling av språk och kunskap i ett socialt och kulturellt sammanhang så att lärandeprocessen kan synliggöras ur olika perspektiv. De grundläggande

verktygen för studien är observationer, både med och utan inspelning, intervjuer samt insamling av artefakter som elevers skrivna texter och läromedel av olika slag. Materialet analyseras med utgångspunkt i Systemic Functional Linguistics (Halliday, 2004) med hjälp av Gibbons (2006) *episodsammanfattning*.

Den barngrupp där nedan redovisade två observationer gjordes bestod vid vårterminen i förskoleklassen av 16 elever varav två slussades in i gruppen under vårterminen från olika typer av förberedande undervisning för invandrarelever. Tre elever flyttade ut under år ett och tre flyttade in. Nästan hälften av eleverna har flerspråkig bakgrund, med båda föräldrarna födda i något annat land. Några av barnen är själva födda i Sverige medan andra har kommit inflyttande före skolstarten. De två lärare som varit klasslärare till gruppen i förskola och de första två åren i skolan är erfarna lärare, med förskollärar- respektive lågstadieläro-utbildning men utan särskild utbildning för flerspråkiga barns språkutveckling.

Materialet i denna artikel bygger på cirka 150 timmars observation i klassrum med fältanteckningar, varav cirka 50 timmar spelats in och transkriberats. Det inspelade materialet består av samtal av olika typer från klassrummet. Vanligtvis har bandspelaren placerats på en neutral plats i klassrummet men ibland har den placerats på någon elevs bänk eller vid någon grupp av elever som har arbetat tillsammans. I vissa fall har läraren eller en elev burit bandspelaren på sig. All inspelning har skett med medgivande av föräldrar och barn och när barnen har bett om att få lyssna på inspelningen har de fått lyssna på sådant där de själva har deltagit.

## Interaktionsmönster i klassrummen

De interaktionsmönster som används i dessa klassrum kan indelas i tre huvudtyper: (i) lära-

re-helklass, (ii) lärare-individuell elev och (iii) elev-elev. Traditionell helklassinteraktion, så kallad katederundervisning, förekommer mindre ofta, vanligen vid ett till två tillfällen per dag och sällan i längre pass än 20 minuter per tillfälle. Dessa helklassinteraktioner består sällan av traditionella genomgångar utan har snarare karaktären av lärarledd dialog där läraren ofta för flera parallella dialoger samtidigt med olika elever eller elevgrupper. Trots att denna interaktionsform endast täcker en mindre del av skoltiden är den ändå betydelsefull. Det är vid dessa tillfällen läraren ger instruktioner och går igenom information av sådant slag som elever behöver för sin kunskapsutveckling. Därför ska två sådana exempel analyseras nedan.

Vissa gemensamma rutiner återkommer i de båda klassrummen och de manifesteras på liknande sätt. Det gäller exempelvis den samling som inleder varje dag både i förskoleklassen och i skolan. I förskolan inleds dagen med att barnen ställer upp sig utanför klassrummet och läraren hälsar på varje enskilt barn genom att ta i hand. Barnen går sedan och hämtar sina stolar och placerar dem i ring. Läraren intar sin position vid tavlan och leder sedan samlingen.

I skolklassen låser läraren upp klassrummet en stund innan lektionsstart och eleverna droppar in en efter en eller i små grupper. Eleverna småpratar med varandra tills läraren markerar att lektionen börjar genom att ställa sig i «katederposition», vilket innebär att hon, trots att hon inte använder traditionell kateder, intar en position framför tavlan och på så sätt markerar att interaktionsformen är lärare-helklass.

Samlingen börjar både i förskoleklassen och i år ett med almanackan. I förskolan samtalar man utifrån dagens datum om veckodagar, månad och begrepp som «igår» och «i förrgår». I skolan går en av eleverna fram, drar ett blad från almanackan och läser upp dagens datum, veckodagens namn och namnsdag. I denna rutin ingår också att läsa

upp vad som blir dagens mat. Samlingen innehåller ofta någon form av genomgång av något som är aktuellt, som t.ex. ett moment i matematik eller naturkunskap. Det är också vanligt att arbetsgången i något arbete som eleverna ska utföra går igenom.

Analysen av följande två exempel kommer att utgå från begreppet *episod*, enligt Gibbons (2006) användning av begreppet som utgår från SFL. En episod utgör en textuell enhet, «a bonded unity which roughly correlates with a single teaching activity» (Gibbons, 2006, s. 95). Den markeras språkligt genom olika ramar och markörer. Ofta innebär byte av episod att deltagarstruktur ändras. En enskild episod relateras till makrodiskursen genom att den sker i ett sammanhang.

Under en skoldag länkas olika episoder till varandra samtidigt som enskilda episoder är länkade till andra, liknande episoder som ägt rum tidigare eller som kommer att äga rum senare, som till exempel en serie högläsningsspass ur en skönlitterär bok eller en serie undervisningspass om magnetism (Gibbons, 2006). Gibbons påpekar att ett tydlig sammanhållande av enskilda episoder, kohesion, gynnar de flerspråkiga elever som ännu inte nått åldersrelevant nivå på undervisningspråket, genom att förståelsen underlättas.

### Episod 1: Vägning

Den första episoden består av en instruktion inför ett arbetsmoment som läraren i år ett har med klassen. Läraren har just hållit morgonsamling och övergår från att diskutera något som hänt några av eleverna innan skoldagen, till att förklara ett arbete med vägning för eleverna. Hon har delat ut vågar, vikter och föremål att väga i förväg. Själv har hon samma materiel framför sig på ett litet bord som hon demonstrerar med samtidigt som hon pratar.

Denna episod har något otydliga gränser. Den inleds med en uppmaning att lyssna:

«Nu», som följs av småprat runt det som diskuterades under morgonsamlingen, och avslutas något med frågan: «Vet du hur man ska göra nu?». Trots de något otydliga gränserna hålls episoden ihop genom ämnet och genom att läraren ställer sig vid sin våg och demonstrerar med den och övrigt material under hela episoden.<sup>3</sup>

1 L: Nu ( ) vi får se om jag hinner springa  
2 och ringa när jag har satt igång er så  
3 ska jag springa och ringa och leta efter  
4 Tommy ( ) och då är det jättebra  
5 att ni lyssnar ( ) ska du väga med ( )  
6 ska du väga med Kalle?  
7 E: Ja  
8 L: Titta (XX prat med enskild elev) ja  
9 vi får se *nuu* ( ) kommer ni ihåg igår  
10 ( ) när i hade vägt ( ) vad som var lätt-  
11 tast ( ) vad var det?  
12 E: Jag vet inte  
13 E: Bollen  
14 L: Ni skulle inte hålla på e e nu ( )  
15 Elinor (XX) pingisbollen vad var  
16 tyngst?  
17 EE: (i korus) Järnet  
18 L: Ja just det den här järn- kub en låt  
19 dom va lite Abdul vi skulle bara  
20 E: -kuben  
21 L: låta vågen vara vi skulle inte greja ( )  
22 *nu* ( ) (småprat) jaa det är en tråkloss  
23 också *nuu* kommer du att få nu vill jag  
24 att du ska lyssna Abdul och Erik nu  
25 kommer du att få ett papper av mig  
26 längst uppe skeden kommer ni ihå  
27 (harklar sig) kommer ni ihåg att jag  
28 tog skeden i handen igår ( ) och så tog  
29 jag några klossar nu tjuvar ja några för

30 er och så fick ni säga nej jag tog pingis-  
31 bollen så var det nu ska jag ta och säga  
32 ( ) nu ska jag ta och säga skeden ( )  
33 hur många klossar vägde den?  
34 EE: En  
35 E: Det var Abdul som nickade  
36 L: Hur många klossar vägde pingi är  
37 det någon som har pingisbollen  
38 E: Ja  
39 L: Där ja ( ) så ( ) hur många klossar  
40 skulle jag ta för att dom skulle väga lika?  
41 EE: Två  
42 EE: En  
43 L: Vi provar (lägger i en) om jag läg-  
44 ger i en till  
45 E: Nej  
46 L: (lägger i en till)  
47 E: Nej  
48 E: Jo  
49 E: Nej  
50 L: Det går ner liite mer dära på den  
51 sidan det betyder att ni ska känna ( )  
52 på varje sak ni ska ta skeden i handen  
53 och så känna hur många klossar och  
54 så ska ni gissa först här står det förut-  
55 sägelse ni gissar först aa jag tror nog  
56 tre klossar då skriver ni det och sen så  
57 provmåter ni med hinkarna och tittar  
58 ( ) så ni gissar ( ) och så sen måter ni  
59 och så tar ni nästa och så tar ni nästa  
60 och då är det ju bra att man är några  
61 stycken ( ) ni har en penna och klossar  
62 och alla sakerna ( ) (småprat) vet du hur  
63 man ska göra nu ( ) nej men förlåt  
64 (skrattar)

Som utgångspunkt för analysen av hela episoden använder jag Gibbons (2006; Tabell 1) modell *Episodsammanfattning*.



Tabell 1: Episodsammanfattning, vägning.

Hur (Tenor, interaktion, relation)			Vad (Field, fält, representation)		
Undervisningsprocess	Interaktionsmönster	Mode, mediering, kontextbundenhet	Kunskap konstrueras om ämnet	Kunskap konstrueras om språk	Kunskap konstrueras om att vara elev
Instruktion till ett arbetsmoment där eleverna ska väga olika föremål på balansvågar	Växling mellan monolog och dialog, i båda fallen lärarstyrt, inslag av IRF	Läraren demonstrerar med samma materiel som eleverna själva har framför sig	Om att väga med balansvåg, att båda sidor ska väga jämnt	Inte explicit. Ordet «förutsägelse» förklaras inte explicit men implicit genom exempel, inte heller «provväga» förklaras	Eleverna förväntas sitta stilla, lyssna och inte röra sakerna, explicita uppmaningar till detta

*Tenor och mode*

När det gäller det teoretiska innehållet i genomgången, om vägning och hur eleverna skulle gå tillväga, är instruktionen konkret. Både läraren och eleverna har materialet framför sig. Under hela interaktionen använder läraren sig av vågen och demonstrerar med olika materiel. Uppgiften kan samtidigt sägas vara kognitivt krävande eftersom eleverna först ska gissa hur mycket ett föremål väger innan de själva ska kontrollera sin förutsägelse genom att väga det.

Läraren styr interaktionen och varierar mellan egen monolog och dialog med eleverna. Eleverna lyssnar aktivt vid genomgången och svarar på frågorna. Även andra-språkseleverna är aktivt med och svarar. Att eleverna verkar ha förstått instruktionen kan man se på att alla börjar arbeta enligt den omedelbart, även de andraspråkselever som ännu inte har uppnått den nivå i svenska som krävs för åldern. Episoden innehåller inte många exempel på IRF-interaktion. Läraren ställer ett antal frågor men ger sällan feedback i form av bedömning av elevernas svar.

- 32 L: ... nu ska jag ta och säga ( ) nu ska jag
- 33 ta och säga skeden ( ) hur många klossar
- 34 vägde den?
- 35 EE: En
- 36 E: Det var Abdul som nickade

- 37 L: Hur många klossar vägde pingi är
- 38 det någon som har pingisbollen
- 39 E: Ja
- 40 L: Där ja ( ) så ( ) hur många klossar
- 41 skulle jag ta för att dom skulle väga
- 42 lika
- 43 EE: Två
- 44 EE: En
- 45 L: Vi provar (lägger i en) om jag läg-
- 46 ger i en till
- 47 E: Nej

På rad 43–44 ger eleverna olika svar och genom sin respons *Vi provar* undviker hon att värdera och uppmuntrar i stället till att prova sig fram.

Interaktionen framträder några mönster. I denna genomgång använder läraren *nu* med emfas (raderna 1, 8–9, 21–22 och 23–24) för att markera att eleverna ska lyssna och att detta alltså är en lärare-helklassinteraktion, det vill säga att det är hon som styr talet. Samtidigt växlar hon själv mellan att tilltala hela klassen och att interagera med en enskild elev. Detta händer bland annat på rad 4–6, när hon just har krävt elevernas uppmärksamhet:

- 4 L: och då är det jättebra
- 5 att ni lyssnar ska du väga med ( )
- 6 ska du väga med Kalle?

Läraren växlar även i sin användning av tilltalspronomen. För det mesta använder hon *ni* när hon tilltalar hela klassen men ibland växlar hon till singular, *du*, även vid tilltal till hela gruppen, exempelvis på rad 65–67:

- 65 L: ni har en penna och klossar och  
66 alla sakerna ( ) (småprat) vet du hur  
67 man ska göra nu

I detta fall följdes *du* av *man* som också syftar på eleverna själva. Detta kan vara förvirrande i synnerhet för andraspråkselever. Gibbons betonade vikten av att tydlighet både i framställning och turtagningsmönster (2006). Det blir ännu mer förvirrande vem talet riktar sig till på rad 21–27. Där använder läraren även pronomenet *vi* som tilltal. Av innehållet framgår tydligt att läraren inte inkluderar sig själv i detta *vi*:

- 18 L: Ja just det den här järn- kub en låt  
19 dom va lite Abdul *vi* skulle bara  
20 E: -kuben  
21 L: låta vågen vara *vi* skulle inte greja ( )  
22 *nu* ( ) (småprat) (till enskild elev) jaa det  
23 är en trækloss också (till alla) *nu* kom-  
24 mer *du* att få nu vill jag att *du* ska lyssna  
25 Abdul och Erik nu kommer *du* att få  
26 ett papper av mig längst uppe skeden  
27 kommer *ni* ihå

Detta visar hur läraren inte bara växlar mellan de tre olika pronomina för tilltal *du/ni/vi* utan även samtidigt växlar mellan att tilltala hela gruppen och att tilltala enskilda elever, på rad 21 Abdul och på rad 25 Abdul och Erik. Samtidigt använder hon sig av konditionals «vi skulle bara låta vågen vara, vi skulle inte greja». Här ger läraren intryck av att det är något de har kommit överens om tillsammans, trots att det inte tidigare är nämnt under lektionen. I andra fall växlar hon även mellan andra talarperspektiv. På rad 31–32 ger hon intryck av att tala till sig själv:

- 31 L: nu ska jag ta och säga ( ) nu ska jag  
32 ta och säga skeden

På rad 54–56 växlar läraren från att tilltala hela klassen till att tala för en tänkt enskild elev:

- 54 L: här står det förutsägelse  
55 ni gissar först *aa jag tror nog*  
56 *tre klossar* då skriver ni det

#### Field

Inom denna episod konstrueras kunskap explicit om ämnet, vägning. Kunskap om att vara elev konstrueras genom lärarens instruktioner och tillsägelser. Språket behandlas inte explicit. Fokus är på att lösa uppgiften och inte på att formulera observationer och resultat språkligt. På rad 54 använder hon ordet *förutsägelse* men förklarar inte ordet explicit :

- 52 L: ... ni ska ta skeden i handen  
53 och såkänna hur många klossar och  
54 så ska ni gissa först här står det *förut-*  
55 *sägelse* ni gissar först *aa jag tror nog*  
56 *tre klossar*

Det språk läraren använder är enkelt. I något fall använder hon uttryck som inte är vanligt i interaktion mellan vuxna, *tjuvar* på rad 34 och *grejar* på rad 24. På rad 50 använder hon det talspråkliga *dära* (där). Man kan anta att detta är något hon gör för att hålla språket på en vardaglig nivå. De tre monologerna, rad 1–6, 21–33 och 50–64, hålls samman med de enkla adverbena *så* och *då*.

Kunskap om att vara elev, vilket i denna episod innebär att inta en lyssnande roll, konstrueras under episoden genom att läraren instruerar och flera gånger tillrättavisar elever, exempelvis på rad 14–16:

- 14 L: Ni skulle inte hålla på e e nu ( )  
15 Elinor (XX) pingisbollen vad var  
16 tyngst?

Språket är alltså vardagligt och enkelt medan uppgiften är kognitivt krävande men samtidigt konkret. Dessa villkor har bland annat Cummins (2000) betonat som betydelsefulla för att andraspråkselever ska få möjlighet att tillgodogöra sig det aktuella ämnesinnehållet. Samtidigt är interaktionsformerna otydliga. Lärarens växlande mellan olika talarperspektiv kan verka förvirrande för samtliga elever. Detta kan utgöra ett hinder i synnerhet för de andraspråkselever som i högre grad är beroende av redundans och klarhet i språket för sin förståelse (Gibbons, 2006).

**Episod 2: Komparation av adjektiv**

Nästa episod är en språkövning i förskoleklassen. Förskolläraren sitter med sju barn i två soffor som står vända mot varandra med

ett bord emellan. Två av dessa barn har flerspråkig bakgrund. Under hela interaktionen använder läraren ett speciellt sätt att tala, långsamt, undervisande och väldigt tydligt, som för att försäkra sig om att barnen förstår. Språkövningen består av två delar, varav man i det första passet övar sammansatta ord. Detta följs sedan av följande episod som är en övning i komparation av några adjektiv. De två episoderna har en tydlig inramning genom att läraren har samlat barnen i sofforna. Denna episod inleds genom att läraren säger: «Vet du vad, nu ska vi göra en annan sak. Då gör vi så här!» och avslutas genom att hon säger: «Nu går vi in och sätter oss i klassrummet». Av utrymmesskäl tas inte transkriptionen av hela episoden med här utan endast valda delar.

Tabell 2: Episodsammanfattning, Komparation av adjektiv.

Hur (tenor, interaktion, relation)			Vad (Field, fält, representation)		
Undervisnings-process	Interaktionsmönster	Mode, mediering, kontext-bundenhet	Kunskap konstrueras om ämnet	Kunskap konstrueras om språk	Kunskap konstrueras om att vara elev
Komparation av adjektiv. Episoden ingår i ett program för övning av språklig medvetenhet	Styrd dialog med IRF-inslag, lotsning	Konkretiserat, läraren anpassar frågorna till elevernas svar	Vissa elever verkar anta att det handlar om att finna motsatsord	Språk är fokus för övningen, stark styrning av samtalet	Några elever försöker framhålla att de eller kamraterna är stora, läraren försöker få dem att svara «rätt»

*Tenor och mode*

I episodsammanfattningen (Tabell 2) ser vi att denna episod ingår i en serie övningar. Dessa syftar till att träna barnens språkliga medvetenhet och återkommer genom hela året i förskoleklassen. Läraren har en lärarhandledning och annat material för övningarna och barnen har övningsböcker som de använder i anslutning till dem när de sitter i det intilliggande klassrummet.

Syftet med övningen är att öva komparation av adjektiv, närmare bestämt adjektiven lång, kort, stor och liten. Interaktionen be-

står av lärarstyrd dialog med inslag av IRF-interaktion. Övningen konkretiseras genom att förskolläraren ställer några elever bredvid varandra och försöker få övriga elever att jämföra dem sinsemellan genom att använda de angivna adjektiven i olika former.

Läraren har problem med att få fram de önskade svaren och av barnens svar framgår att deras uppfattning om vad det hela går ut på ofta inte stämmer överens med lärarens. Flera gånger svarar barnen med motsatsord, som på rad 10–12 och 13–15:

- 1 L: Vet du vad nu ska vi göra en annan  
 2 sak då gör vi så här att em om vi tar  
 3 Olov kom och ställ dig här (ohörbart)  
 4 och så ställer vi dig på sidan så här ( )  
 5 och så ställer vi Elinor här bredvid ( )  
 6 m om jag säger att e ( ) att ( ) Elinor  
 7 är liten ja men titta här vad säger man  
 8 att Olov är då?  
 9 E: Stor  
 10 L: Titt titta på dom ( ) om hon är li-  
 11 ten vad är han då  
 12 E: Stor  
 13 L: Är han stor då?  
 14 E: Nej liten  
 15 L: Ja om hon är liten är han är han är  
 16 han lika liten  
 17 E: Nej  
 18 L: Vad är han då får nånting han är ( )  
 19 E: Mindre  
 20 L: Ja ( ) han är mindre ( ) än vad  
 21 Elinor är ( ) ser ni det?  
 22 E: Elinor är större  
 23 L: Ja just det så kan man säga att om  
 24 man säger att för Olov är ju ganska stor  
 25 Elinor: Jag är också längre

Läraren lotsar eleverna på olika sätt för att få fram de svar hon söker. På rad 18 börjar hon använda sig av oavslutade meningar som tydligare visar eleverna vilket svar som önskas. Detta upprepas flera gånger under hela episoden. Läraren inleder med att säga att Elinor är liten och att fråga vad då Olov är, varvid svaret blir *stor* trots att han uppenbarligen är mindre. Genom viss lotsning får läraren fram ordet *mindre*, varvid ett barn genast säger: *Elinor är större*. När läraren anpassar frågan genom att använda *stor* replikerar Elinor: *Jag är också längre*. Innehållet blir ännu mer abstrakt av att läraren först säger att Elinor är liten, att Olov är mindre och sedan att han är stor. Att det är av intresse för barnen att snarare vara stora än små framgår av deras fortsatta svar, exempelvis på rad 57–60:

- 57 L: Lång längre längst men men nu  
 58 vet ni vad nu tycker jag faktiskt att nu  
 59 tycker jag att Katrin är kort  
 60 EE: (tvekande) Neej

Vid ett tillfälle tar en elev initiativ så att hans kamrat framstår i bättre dager, det vill säga som längre:

- 67 L: Ja upp och stå Karin hon är lite  
 68 kort och Elinor nej nu får du ställa  
 69 dig hon är lite kortare och vad kan  
 70 man säga då om Olov då då att han ( )  
 71 E: Att han är längre  
 72 L: Ja han är ju lite lång men om man  
 73 använder ordet kort ställ dig här då  
 74 kort kortare och då är han ( )  
 75 E: Längre än alla!

Ibland leder lotsningen till att läraren får fram ett annat svar än det önskade:

- 49 L: Ja hon är också längre vad brukar  
 50 man säga då då om hon om han är  
 51 lång och hon är längre vad ska man  
 52 säga att Katrin då är hon allra ( )  
 53 E: Störst

Det är tydligt att läraren följer lärarhandledningens frågemönster. Här fanns ett tillfälle där man annars hade kunnat diskutera skillnaden mellan *längst* och *störst*. I några fall ger en elev det önskade svaret, som på rad 63–66:

- 63 L: Nej hon är vad är hon då hon är  
 64 lite ( )  
 65 E: Kortare  
 66 L: Ja hon är lite kortare

Läraren accepterar sällan någon komparativform från barnen utan att nämna positivformen (rad 23–25). Övningens styrda form kan vara orsaken till att läraren börjar ändra

frågorna i efterhand för att de ska stämma med de svar eleverna ger:

- 23 E: Eller så kan man säga längre  
 24 L: Ja om man säger att Oskar är  
 25 lång

Liksom Episod 1 är detta en lärarstyrd interaktion. Läraren inleder övningen med att fånga barnens uppmärksamhet genom att säga: Vet du vad? Detta är ett sätt att markera att det är lärar-helklassinteraktion och används frekvent genom interaktionen. Även *Hör ni* används på samma sätt. Detta är en explicit språkövning och liksom i Gustafssons (1988) studie är den starkt styrd. Även om komparationen av adjektiven är avsedd att konkretiseras genom användning av elevernas egna kroppar ser vi att uppgiften är svår, även för läraren. Hon säger till och med: *det här var inte lätt ( ) det här var inte lätt* (rad 32–33).

#### Field

Det är svårare att förstå hur kunskap skapas i denna episod än den första eftersom lärarens avsikt med övningen och elevernas uppfattning inte riktigt överensstämmer med varandra. Läraren försöker hålla fast vid att det är det adjektiv som hon givit grundformen för som ska kompareras, medan barnen visserligen använder adjektiv men växlar mellan att ge motsatser, adjektiv som beskriver barn som stora och att ge andra adjektiv.

Den språkliga styrningen genom IRF-interaktionen är stark både genom att läraren avgör vilka svar som är de «rätta» och genom att läraren i efterhand anpassar frågorna till elevernas svar även om eleverna också har visst inflytande. Det förekommer få direkta elevinitiativ. Vid ett tillfälle, rad 15–20, besvaras ett första elevinitiativ positivt genom att läraren lägger till en ny fråga, anpassad till påståendet, medan det andra visserligen besvaras med ja men med tillägget «*men lyssna nu då*».

- 15 E: Elinor är större  
 16 L: Ja just det så kan man säga att om  
 17 man säger att för Olov är ju ganska  
 18 stor  
 19 Elinor: Jag är också längre  
 20 L: Ja ja men lyssna nu då

Denna episod som är starkt lärarstyrd, eller snarare styrd av lärarhandledningen, följer det traditionella IRF-mönstret där ett svar är det förväntade, det «riktiga». Som språkövning följer den en behavioristisk inlärnings-syn där barn förväntas lära sig genom att öva givna mönster medan lite utrymme ges för elevernas egna, kreativa språkanvändning. Samtidigt ges barnen ändå ett visst utrymme till egna initiativ och viss förhandling även om det endast gäller val av adjektiv.

#### Diskussion

I likhet med i Lindblads och Sahlströms (2001) studie av högstadielklasser visar det här aktuella materialet att interaktion av typen IRF inte utgör ett dominerande inslag i klassrummen, inte ens i lärarledd interaktion av det slag vi har sett exempel på här. Läraren är inte ensam om att styra helklassinteraktionen även om hon förbehåller sig rätten att avgöra vad som är relevanta inslag och vad som inte är det.

Styrningen är starkare i den andra episoden, språkövningen, där läraren i högre grad försöker styra elevsvaren så att de blir «rätt», dvs. så som hon förväntat sig. Samtidigt finns visst utrymme för elevernas egen kreativitet, bland annat genom att läraren ändrar sina frågor i efterhand så att de passar de svar som eleverna gett. I den första episoden, som har mer experimenterande syfte, uppmanar också läraren eleverna att undersöka själva.

När det gäller komplexiteten i det använda språket är de flesta talturer korta, i synnerhet elevernas. De består av korta satser och

satsfragment. De bisatser som förekommer är enkla, främst tidsbisatser, och sägs av läraren. Förhandling förekommer endast sparsamt. Bägge lärarna förenklade både språket och kunskapsinnehållet men på olika sätt. I den första episoden, vägningen, valde läraren ibland talspråkliga uttryck och i den andra episoden talade läraren speciellt långsamt och tydligt.

I bägge fallen konkretiserades också ämnesinnehållet. Däremot gav inte lärarnas förenklade språk de möjligheter till språkligt brobyggande mellan vardagspråk och akademiska skolregister vars betydelse framhålls av bland andra Vygotsky (1978), Gibbons (2006) och Schleppegrell (2004). Det gav inte heller de intellektuella och språkliga utmaningar vars vikt Hammond (2006) och Gibbons (2008) betonar.

Vad kan man då säga om vilken betydelse dessa mönster av språkanvändning har för andraspråkselevernas utveckling av språk och kunskap i klassrummen? Med tanke på den betydelse det har för deras kunskapsutveckling att det ställs kognitiva krav på en relevant nivå samt att kunskapsstoffet konkretiseras (Cummins, 2000; Gibbons, 2002; Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005), är det positivt att se att ämnesinnehållet presenterades och övades konkret i båda fallen.

Samtidigt kan det sägas ligga på en relevant nivå med avseende på elevernas ålder, även om jag är tveksam till explicit språkövning av en grammatisk struktur med barn i sexårsåldern, som i komparationsövningen. Att kunskapsstoffet presenteras på ett sätt som är begripligt är naturligtvis viktigt inte bara för andraspråkseleverna utan även för övriga elever.

Episodsammanfattningarna visade att eleverna i båda fallen var koncentrerade och deltog aktivt men de hade svårare för att förstå innehållet i och syftet med den andra episoden, komparationen av adjektiv, vars innehåll var mer abstrakt i förhållande till barnens ålder än det första, vägningen. I det fallet var

det också tydligt att läraren försökte konkretisera både med hjälp av elevernas kroppar och med språket, samtidigt som hon själv föreföll osäker på kunskapsinnehållet, vilket kan vara en av orsakerna till den starkare styrningen i den episoden. En annan kan vara övningens art med frågor med ett förväntat svar. Förenklingen kan ha underlättat elevernas förståelse men, som bland andra Gibbons (2006) påpekar, måste eleverna också få möjlighet att möta och använda det mer kunskapsinriktade språket.

Interaktionsmönstren framstår delvis som tydliga och delvis otydliga. När det gäller själva interaktionen använder lärarna sig av olika medel för att fänga elevernas uppmärksamhet och göra interaktionsformen tydlig. Några exempel är lärarens placering i rummet, uttryck som «Vet du vad?» och «Hör ni!» samt betoning av ord och förlängning av vokalljud som «Nuuu».

Även rutinerna vid dagens start kan bidra till tydlighet. Man kan anta att detta förenklar för eleverna, medan lärarnas otydlighet när det gäller tilltal och vilka svar som accepteras gör framställningen onödigt ogenomskinlig samtidigt som det också gör att roller och normer i klassrummet blir otydliga. Användningen av olika pronomina *du/ni/vi/man* vid tilltal till hela gruppen samt implicita regler, «vi skulle inte greja nu», är exempel på detta, liksom den otydlighet som framkom i det andra exemplet genom att vissa svar, som inte överensstämde med de som läraren hade förväntat sig, accepterades medan andra inte gjorde det.

Även vagheten vid tillsägelser bidrar till den otydlighet som framstår i interaktionen. I den första episoden avgränsades inte episoden lika klart språkligt som i den andra, men den tydliga användningen av material utgjorde i sig en tydlig avgränsning. De få längre talurer som förekom i vägningsepisoden från lärarens sida, var sammanhållna, bland annat genom användning av enkla adverb, *så* och *då*.

Man kan tänka sig att lärarna använder sig av konkreta presentationsformer, tydliga normer och språk med enkelhet i ordval och syntax för att förenkla. Detta är förhållandevis explicita företeelser, medan otydligheterna i interaktionsmönstren kan bero på att interaktionsmönster är mer omedvetna och implicita. Kanske uppfattar läraren det singulara pronomenet *du* som närmare den enskilda eleven än det kollektiva *ni*. Det kan vara så att läraren avser att använda *du* konsekvent som tilltal men omedvetet går över till plural *ni*. Även användningen av *vi* som tilltal kan vara ett sätt att visa empati med eleverna genom att läraren så att säga inkluderar sig själv bland de tilltalade.

Trots det kan detta fördunkla innehållet för den andraspråkelev som ännu har stora brister i sin svenska. Detta gör ju att läraren framställer sin egen roll otydligt, som å ena sidan den som styr det som sker i klassrummet och gör anspråk på att ha den önskvärda kunskapen och å andra sidan en bland andra jämbördiga i klassen, en i gruppen *vi*. Denna form av otydlighet kan ställa till med problem för elever som kommer inflyttande under skoltiden och som tidigare har erfarenhet av skolor med mer tydliga auktoritetsförhållanden. Samtidigt bör inte betydelsen av pronomen övervärderas, eftersom de vanligtvis är obetonade i tal, i jämförelse med exempelvis betydelsen av tonläge och kroppsspråk.

När det gäller stimulering av andraspråkelevernas språkutveckling var talturerna i båda episoderna korta, särskilt elevernas, och inga tillfällen till produktion av krävande språk från elevernas sida förekom. I den första episoden skulle läraren exempelvis ha kunnat uppmantra eleverna att formulera hypoteser om olika föremåls vikt i förhållande till varandra.

Efter att de hade genomfört undersökningen skulle de ha kunnat formulera sina resultat vilket hade kunnat utgöra grunden för en diskussion i klassen om olika föremåls vikt i förhållande till antaganden. Detta skul-

le ha kunnat ge eleverna tillfälle till att språkligt formulera hypoteser och resultat inom en naturvetenskaplig diskurs. Den andra episoden, adjektivkomparationen, kunde ha stimulerat till samtal om adjektiv, deras betydelse och hur vi beskriver människor. På så vis hade möjlighet till språkligt brobyggande av det slag som Gibbons förespråkar skapats.

När det gäller de tre funktioner för klassrumsspråket som framhålls av Halliday (1993) och Cummins (2000), för kunskapsbyggande, för utveckling av sociala mönster och för språkutveckling, drar jag slutsatsen att helklassinteraktion, av det slag vi har sett exempel på här, kan vara positiv för kunskapsbyggande och relativt positiv för utveckling av sociala mönster, men att den inte ger den språkliga stimulans och de utmaningar som krävs för andraspråkelevernas utveckling av svenska (Lindberg, 2004; Hammond, 2006; Gibbons, 2008).

Visserligen kan det vålla andraspråkelever problem att förstå lärarens och elevernas roller när interaktionsmönster är otydliga, bland annat vad gäller tilltal och turtagning, men eftersom kunskapen presenterades konkret och med ett enkelt språk, åtminstone i det ena fallet, kunde även de elever som ännu inte hunnit så långt i sin utveckling i svenska som andraspråk, tillgodogöra sig informationen och delta i de planerade övningarna.

När det gäller deras språkutveckling, däremot, är det väsentligt att inte bara de utan samtliga elever får tillfälle att själva producera tal i form av längre talturer med språkliga utmaningar som stimulerar dem att använda olika typer av kommunikationsstrategier så som förhandling, samt att använda kunskapsrelaterat skolspråk.

Det är viktigt att situationer för lärande, så som dessa två episoder, även erbjuder eleverna tillfällen att språkligt formulera kunskapen, för att ge dem möjlighet att utveckla sådana språkliga färdigheter som kommer att krävas av dem senare under skoltiden. För

detta krävs ökad kunskap hos lärare om de språkliga utmaningar som skolundervisningen innebär.

## Tack

Denna studie har genomförts med stöd från Högskolan Dalarna. Ett stort tack går till de barn och lärare som generöst låtit mig ta del av deras skolvardag. Utan deras positiva bemötande och beredvillighet att diskutera skolfrågor av olika slag hade studien inte varit möjlig att genomföra. Dessutom vill jag tacka Professor Inger Lindberg, mina kollegor Jenny Rosén och Lottie Lofors samt två anonyma granskare för värdefull respons på tidigare versioner av texten.

## Noter

**1** I denna text används termen *klassrum* av praktiska skäl både om de undervisningslokaler som används i skolan och förskoleklass. Även termerna *elev*, *lärare* och *undervisning* används med hänvisning både till skola och förskoleklass.

**2** Se Lindberg 2006 för närmare beskrivning av termerna horisontella och vertikala diskurser.

**3** Transkriptionsnyckel: Tal som liknar standardsvenskt uttal har stavats enligt gängse stavningsnormer förutom *de* och *dem* som stavats *dom*. Stor bokstav används endast vid ny taltur och namn.

(XX)	ohörbart
L	läraren
E	elev
EE	flera elever
Liite	vokalljudet förlängt
<i>Nu</i>	uttalas med emfas
( )	kort paus i pågående taltur
järn-kub-	
kuben	inpass i annans taltur

## Litteratur

- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Baynham, M. (1993). Literacy in TESOL and ABE: *exploring common themes*. *Open Letter*, 2(2), 4–16.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual matters Ltd.
- Cummins, J. (2006). Identity texts – imaginative construction of self through multilingual pedagogy. I Skutnabb-Kangas, T. & Garcia, O. (ed.): *Imaging Multilingual Schools – Languages in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in Discourses*. London: Routledge Falmer.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language – scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2008). «It was taught good and I learned a lot»: Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 155–173.
- Gustavsson, L. (1988). *Language Taught and Language Used*. Linköping: University of Linköping, TEMA Communication.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.



- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammond, J. (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 269–283.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. 2000: Linguistics in the study of language in education. *Harvard Educational Review*, 70(1), 49–59.
- Kramer-Dahl, A., Teo, P. & Chia, A. (2007). Supporting knowledge construction and literate talk in secondary school studies. *Linguistics and Education*, 18(2), 167–199
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Macken-Horarik, 1996: Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan & G. Williams (red.): *Literacy in society*. New York: Addison Wesley, Longman.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mohan, B. & Slater, T. (2006). Examining the theory/practice relation in a high school science register: A functional linguistic perspective. *Journal for English for Academic Purposes*, 5(4), 302–316.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A conceptual framework. (Technical Report 2003:1) Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling*. London: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. & Oliviera L. C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 254–268.
- Sellgren, M. (2005). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I M. Axelsson, C. Rosander & M. Sellgren (red.): *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards and Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. (NCBE Resource Collection Series, No. 9) Washington: George Washington University. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>. (2010.12.14)
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Wedin, Å. (2009a). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(4), 241–256.
- Wedin, Å. (2009b). A restricted curriculum for second language learners – a self fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 24(3), 171–183.
- Wong-Fillmore, L. & Snow, C.E. (2000). *What teachers need to know about language*. Washington D C: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.