

Monologen som en resurs i klassrummet

ÅSA WEDIN

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet

***Sammanfattning:** I denna artikel analyseras språkmönster i helklassundervisning i skolans tidigare år med fokus på andraspråkselever. Jag argumenterar i artikeln för monologens betydelse för elevernas språkutveckling samt för att mer kunskap behövs om den språkverklighet som andraspråkseleverna befinner sig i, i synnerhet vad gäller helklassinteraktion. Utgångspunkt för analysen tas i Hallidays Systemic Functional Linguistics. Den visade att läraren i detta fall använde sig av tydlighet och ett varierat språk, vilket är positivt för andraspråkseleverna. Eleverna gavs däremot inte utrymme för egen produktion av krävande språk vilket är viktigt för alla elevers språkutveckling, inte minst andraspråkseleverna. Dessutom gynnades elever med förmåga att ta för sig av talutrymmet vilket missgynnar tysta elever.*

För de elever som har ett annat modersmål än svenska innebär den svenska skolan särskilda utmaningar eftersom de vanligtvis förväntas lära sig svenska som sitt andraspråk, samtidigt som de utvecklar kunskap i olika ämnen genom detta språk. Det innebär att språk samtidigt utgör både mål och medel för skolans verksamhet. De flesta andraspråkselever utvecklar snabbt en kompetens i det vardagliga här-och-nu-språket som används i kommunikation exempelvis på skolgården. Många studier har visat att det tar betydligt längre tid att utveckla kompetens i det akademiska språk som används för att uttrycka kunskap i skolan, det så kallade kunskapsrelaterade språket, på samma nivå som sina enspråkiga klasskamrater och att detta särskilt gäller de elever som inte fått möjlighet att utveckla skolspråk och litteracitet på sitt modersmål (Collier 1989; Cummins 1984, 1996, 2000; Thomas & Collier 1997, 2002).

Den talade monologen, det vill säga när läraren eller en elev uttrycker en längre sammanhängande tanke, är fokus i denna artikel. Monologen kan utgöra en viktig brygga för eleverna från det vardagsspråk de innan skolan har använt för social samvaro och lärande i sin närmiljö, till det akademiska

kunskapsspråk de kommer att behöva för sin kunskapsutveckling senare i skolan. I skolans tidigare år är det främst genom den talade monologen eleverna får möta det språk som uttrycker den akademiska skolkunskapen och själva får tillfälle att formulera längre tankar.

Monologer är intressanta att studera ur inlärningssynpunkt, eftersom det är så elever senare ska kunna formulera sin kunskap i tal och skrift. Eriksen Hagtvet (2002) betonar särskilt vikten av att barn tidigt får tillfälle att öva att föra ordet en längre stund eller att tala med ett språk som är oberoende av situationen. Även Heritage, Silva och Pierce (2007) framhåller betydelsen av att barn utvecklar den typ av språk som används i skolan inför skriftspråksutvecklingen. I de tidigare åren i skolan är dessutom lärarens tal särskilt betydelsefullt, eftersom det även utgör en viktig kunskapskälla för eleverna innan de lärt sig läsa tillräckligt bra för att kunna använda skrift för att själva söka information. Högre upp i skolsystemet kommer elevernas eget skrivande och läsande av texter att få stor betydelse och det är viktigt att de ges tillfälle att formulera och uttrycka komplexa tankar språkligt redan i skolans tidigare år.

I denna artikel kommer ett tillfälle från ett klassrum i år tre att analyseras. Genom att göra en ingående analys av ett kort, lärarstyrt helklassamtal, vill jag synliggöra interaktionsmönster som kan förekomma i klassrum. Det som är av intresse här är inte en strukturell analys av en lektion utan av den sorts betydelser som skapas inom en kortare episod.

UTVECKLING AV SPRÅK OCH KUNSKAP

Denna artikel tar sin teoretiska utgångspunkt dels i det sociokulturella perspektiv som bland annat förespråkas av Roger Säljö (2000) och som bygger på Lev Vygotskys (1978) teorier, dels i Michael Hallidays (1993, 2004) Systemic Functional Linguistics (SFL). Enligt Vygotsky kan innehållet i skolundervisningen inte separeras från det språk varigenom det manifesteras. Detta innebär att språk ses som själva grunden för lärande i skolan. Inom det sociokulturella perspektivet betraktas språk och lärande som situerade företeelser som bör studeras i sitt sociala och kulturella sammanhang. Språkmönster och språkanvändning är sällan fokus för elevers och lärares uppmärksamhet, trots att det är av huvudsaklig betydelse för att presentera elever som »knowers» och »sharers» av kunskap, det vill säga som goda elever som kan det de förväntas kunna. Elever behöver kunna visa upp sin kunskap på sådant sätt att lärarna uppfattar dem som »framgångsrika elever».

Skolan möter elever med olika språklig bakgrund och det är av yttersta vikt att det som sker i skolan, sker med hänsyn tagen till de olika slags kunskap och erfarenhet olika elever har med sig (Gibbons 2002, Schleppegrell 2004), vilket i synnerhet gäller elever med flerspråkig bakgrund. Själva utvecklandet av kunskap i skolan står i direkt relation till utvecklandet av det språk som används för att uttrycka kunskapen. Den som exempelvis studerar naturvetenskap måste utveckla förmåga att uttrycka denna kunskap. Forskare har visat på betydelsen av att lärare medvetandegörs om vilka specifika språkliga färdigheter som är betydelsefulla vid utveckling av kunskap inom olika

ämnesområden (Wong Fillmore 2000; Scarcella 2003; Schleppegrell 2004; Axelsson, Rosander, & Sellgren 2005; Hammond 2006; Mohan & Slater 2006; Gibbons 2006, 2008; Kramer-Dahl, Teo & Chia 2007).

Inom forskning som är inriktad på flerspråkiga elevers utveckling av språk och kunskap i skolan har Hallidays (1993, 2004) Systemic Functional Linguistics (SFL) kommit att utgöra en brygga mellan etnografi och traditionell språkvetenskap, mellan språk som beteende och språk som kod. Medan etnografi traditionellt har fokuserat människors förståelse av sina livsvärldar och språkvetenskap vanligen har fokuserat specifika språkliga företeelser såsom satskonstruktioner, syntaktiska mönster och fonetiska karakteristika, erbjuder SFL verktyg för att betrakta språk som en social process som bidrar till realisation av olika sociala kontakter. På så sätt erbjuder SFL en bas för att beskriva hur och varför språk varierar, i relation till både vem som använder det och de avsikter för vilka det används. Språk analyseras både som system och som text genom SFL, vilket är särskilt intressant när språk i klassrum ska studeras.

Schleppegrell (2004) betonar att det inte är en fråga om antingen fokus på form eller innehåll, inte på produkt eller process, utan att lärare behöver förstå funktionaliteten i språket. Klassrumsverkligheten är komplex och för att skapa kunskap om hur elevers lärande medieras och vilka interaktionella möjligheter som är tillgängliga för lärare, är det viktigt att kunna belysa det som vanligtvis är mer eller mindre omedvetet, så att fokus läggs både på hur språk används och på hur lärande sker i klassrum. Detta kan få oss att upptäcka kritiska punkter där en potential finns för interaktionell och utbildningsmässig förändring för andraspråks elever.

Forskning med rötter i etnografi, sociologi och diskursanalytisk teori, såsom lingvistisk antropologi (Heath 1983, 2000), mikroetnografi (Mehan 1979, Cazden 1988) och kritisk diskursanalys (Gee 1996) har visat vilken betydelse det har för en skola med demokratiska ambitioner att språkanvändning och interaktionsmönster utgår från de skiftande språkliga miljöbakgrunder olika elever har med sig till skolan. Mikroetnografi, det vill säga noggranna analyser av inspelad interaktion, har sedan 1970-talet använts för studium av klassrumssamtal. Sinclair och Coulthard (1975) synliggjorde den klassiska tredelade typ av replikskiften som är så vanlig i klassrum, Initiation–Response–Feedback (IRF), där läraren inleder med en replik, vanligen en fråga, följt av elevsvar med uppföljande kommentar från läraren.

Studier har visat att traditionell IRF-interaktion inte erbjuder andraspråks elever tillräckligt stöd för språklig utveckling men att relativt små förändringar i interaktionsmönstret, så som uppmuntran till att eleverna uttrycker egna tankar och stimulering till att de motiverar sina ställningstaganden, kan ge positiva effekter (Lindberg 2004, Schleppegrell 2004). Lindblad och Sahlström (2001) konstaterade att denna typ av interaktion blivit mindre vanlig i svensk skola och att självständigt arbete och smågruppsarbete tar allt större plats. Även nordisk forskning bland flerspråkiga barn i förskola och skolans tidigare år har visat att helklassundervisning har liten plats (Söderberg 2002, Slotte-Lüttge 2005, Hagberg-Persson 2006, Gröning 2006 & Björk-Willén 2006).

MENINGSSKAPANDE I KLASSRUM

I klassrummet används språk för att skapa kunskap om världen, om språk och om att vara elev (Halliday 1993, Cummins 2000). För att kunna förstå sambandet mellan elevers utveckling av språk och utveckling av kunskap, är det av vikt att förstå vilka språkliga uttryck lärares och elevers uppvisande av kunskap tar sig i det kunskapsområde som klassrummet utgör. Det är även viktigt att förstå hur de använder språk för att skapa mening, hur eleverna förväntas visa sig som kunniga elever samt vilka språkliga uttryck och språkliga mönster de behöver behärska för att bli betraktade som kompetenta i skolan.

För att besvara dessa frågor är Hallidays analysmodell användbar (Halliday & Hasan 1989, Halliday 2004). Ett centralt begrepp i SFL (Systemic Functional Linguistics) är *register*, som betecknar de olika lingvistiska uttryck som används i olika sammanhang. Halliday använder termen skolregister för att beteckna den typ av språk som används i skolundervisningen av lärare och i läroböcker. Elevers skolframgång är relaterad till deras utveckling av skolregister, av det så kallade kunskapsrelaterade språket eller akademiska språket.

Skolregister är mindre personliga, mer abstrakta, mer lexikalt täta och mer konstruerade än de vardagliga register barn möter utanför skolan. Cummins karakteriserar skolregister som kognitivt krävande och dekontextualiserat (1984, 2000). Schleppegrell (2004) beskriver den språkliga process som skolundervisningen innebär som en utveckling från språkanvändning i vardagliga sammanhang till användning i universitetssammanhang, medan Gibbons (2006) beskriver den som att barnen går från samtal som innebär byte av föremål, här och nu, till utbyte av information, där och då.

Utmaningen för lärare består i att skapa broar mellan vardagsspråk och akademiskt språk, mellan språk för utbyte av föremål, här-och-nu, och språk för utbyte av information, där-och-då. Klassrumsinteraktion mellan lärare och elever kan utgöra den bron, både för andraspråkselever och för förstaspråkselever och monologen, det långa talet när någon uttrycker en längre tanke, förbereder eleverna inför mer skriftspråksinriktade kunskapsuttryck i skolan som blir vanligare högre upp i skolan.

Gibbons (2006) framhåller att tydlighet i klassrumsinteraktionen gynnar de andraspråkselever som ännu inte har utvecklat samma kompetens i undervisningsspråket som sina enspråkiga klasskamrater. Hon nämner särskilt tydlighet vad gäller ämnesinnehåll, gränser mellan ämnen, klassrumsnormer, inramning mellan olika interaktionsformer så som individuellt arbete, smågruppsarbete och lärarledd undervisning samt tydlighet vad gäller rutiner och turtagningsnormer. Liksom Cummins (2000) framhåller hon vikten av att kunskapen presenteras konkret för att underlätta förståelsen för dem som ännu inte behärskar undervisningsspråket, men att innehållet bör ligga på åldersrelevant nivå. Hon betonar också att språklig förenkling vid kunskapspresentation visserligen kan förenkla förståelsen på kort sikt men att det samtidigt kan frånta eleverna viktiga möjligheter till utveckling av det akademiska kunskapspråket.

ANALYS AV KLASSRUMSSPRÅK

Klassrumsverkligheten är komplex; lärarens orientering gentemot elever, elevers samtal sinsemellan, andra semiotiska system och artefakter som ingår i klassrumsverksamheten, själva läroplanen, allt medierar elevers lärande. Gibbons (2006) skiljer mellan mikrodiskurser, som varar en konversation, och makrodiskurser, som varar genom en sekvens av episoder. Hon använder sig av begreppet *episod* för analyser av mikrodiskurser. En episod utgör en textuell enhet, »a bonded unity which roughly correlates with a single teaching activity» (Gibbons 2006 s 95) och markeras på olika sätt.

Den markeras språkligt genom ramar och markörer, så som exempelvis *hörni* i slutet av den episod som presenteras nedan. Vidare innebär byte av episod ofta att deltagandestruktur ändras. Eleverna kanske har suttit och arbetat i små grupper och övergår till att lyssna på läraren. Ofta ändras elevernas placering vid ny episod genom att eleverna exempelvis samlas i en ring. Episoden har en relation till makrodiskursen genom att den sker i ett sammanhang av flera på varandra följande episoder. Olika episoder har också ofta olika syfte. Varje episod utgör alltså en diskursenhet med ett enande ämne och syfte som ingår i ett sammanhang. Detta sammanhang utgörs exempelvis av en lektion eller en skoldag men även av en följd av episoder i ett temaarbete eller i en sekvens av episoder inom ett ämnesområde.

En episod hålls samman på olika sätt. Detta sker bland annat genom användning av sammanhållande enheter, konnektorer, så som adverb (då, så, däremot etc) och konjunktioner (och, men, så att etc) men också genom att inledning och avslutning av episoden markeras på olika sätt. Tydlighet i sammanhållningen av enskilda episoder, liksom tydlighet i åtskillnad mellan olika typer av episoder, gynnar de elever som ännu inte uppnått åldersadekvat nivå i svenska genom att förståelsen underlättas.

Gibbons (2006) har skapat en analysmodell utifrån Halliday där hon använder sig av en *episodsammanfattning* för att översiktligt beskriva en talhändelse. Halliday (2004, Halliday & Hasan 1989) använder sig av tre variabler för att tydliggöra språkets funktion, *field*, *tenor* och *mode*. *Field* syftar på det som händer, själva innehållet, *tenor* syftar på utbytet, deltagarnas inbördes relation, status och roller, medan *mode* syftar på det språkliga mediet, exempelvis tal eller skrift, vardagsspråk eller akademiskt kunskapspråk. En texts register skapas av dessa tre situationella variabler, vilka var och en avgör lämpligheten av de val talaren gör. Gibbons använder då frågan »Vad?» för Hallidays *field* och frågan »Hur?» för *tenor*. *Mode* sorterar hon in under *tenor*. I denna artikel kommer Hallidays analysmodell i Gibbons version att användas för att analysera klassrumsspråkets natur.

EPISODANALYS

Materialet som denna artikel bygger på är hämtat från en longitudinell studie med en etnografisk ansats, under namnet »På spaning efter det kunskapsrelaterade språket». I den studien har jag följt elever i två klasser, den ena från förskola till år tre och den andra från år tre till år sex. Observationer i olika sammanhang som eleverna deltar i, intervjuer med elever och lärare vid olika

tillfällen samt insamling av material av olika slag, så som elevers skrivna texter och läromedel, är grunden för studien. Observationer och intervjuer har spelats in och transkriberats. Sammanlagt består materialet av cirka 350 timmars observation med fältanteckningar och 150 timmar inspelat material. I de klassrum som studeras i hela denna studie, utgör dialogen den övervägande interaktionsformen. Den enskilda monologen förekommer sällan, varken lärarmonolog, traditionell katederundervisning, eller elevmonologer. Här har jag valt att studera en lärarmonolog just på grund av den betydelse den kan ha för elevernas utveckling av det akademiska skolspråket. Av de få lärarmonologer som förekommer i hela det insamlade materialet, består de flesta av instruktioner där läraren förklarar hur en arbetsuppgift ska genomföras eller hur det närmaste lektionspasset ska se ut. Följande exempel, som är hämtat från år tre, är ett av få exempel på en monolog i materialet som inte är en instruktion för kommande arbete.

Det klassrum som detta utspelar sig i består av 15 elever varav cirka hälften har flerspråkig bakgrund. Dessa elever har antingen kommit invandrande till Sverige eller är födda i Sverige av föräldrar som talar ett annat språk än svenska hemma. Ingen av de flerspråkiga eleverna har vid detta tillfälle varit kortare tid än fyra år i Sverige. Det är en förhållandevis stor omflyttning av elever vid denna skola och en stor del av eleverna har en flerspråkig bakgrund. Under deras skoltid, från förskoleklass och till och med år tre har tre elever flyttat in i klassen och fyra elever har flyttat ut. Läraren är en erfaren, utbildad mellanstadielärare men hon har ingen särskild utbildning om villkor för flerspråkiga elevers lärande.

Denna episod är hämtad från den första lektionen en morgon i år tre och är ett exempel på ett lärarlett samtal som domineras av läraren, vad som kan kallas katederundervisning. Läraren har just läst ett avsnitt ur klassens högläsningens bok och inleder ett samtal utifrån det lästa. Läsningen ingår i en serie högläsningstunder ur just denna bok, som handlar om en flicka och hennes farfar. Det avsnitt som lästes denna morgon handlade bland annat om när farfadern var liten och i slutet av avsnittet drabbas av en hjärtattack och åker in på sjukhus. Episodens totala längd är 5 minuter och 10 sekunder. För sammanfattning av episoden används Gibbons (2006) modell.

Episodsammanfattningen ger en översiktlig bild av episodens struktur. För att kunna synliggöra interaktionsmönster för hela episoden har jag valt att presentera transkriptionen av episoden i sin helhet. Lärarens tal presenteras i två spalter och elevernas i en. På detta sätt vill jag synliggöra när läraren håller en monolog, det vill säga ensidigt överför information utan att erbjuda eleverna talutrymme, och när hon för dialog med eleverna, det vill säga när hon erbjuder eleverna talutrymme. Dessutom kan man på så sätt tydligare se de mönster som eleverna använder för att ta över initiativet från läraren och hur hon sedan gör för att återta initiativet.

Vid transkribering av tal försvinner mycket av den information som finns i själva talsituationen. Här framgår exempelvis inte att samtliga elever är mycket koncentrerade och visar stort intresse under hela denna episod och följer med i det som talas om. Det är inga elever som viskar sinsemellan eller

Tabell 1: Episodsammanfattning

Hur (Tenor, interaktion, relation)		
<i>Undervisningsprocess</i>	<i>Interaktionsmönster</i>	<i>Mode mediering Kontextbundenhet</i>
Boksamtal, lärarinitierat samtal efter gemensam högläsning, läraren initierar två ämnen, elever ett ämne	Växling mellan monolog, dialog och IRF-interaktion	Lärarens tal längre monolog, elever yttrar enstaka meningar
Vad (Field, fält, representation)		
<i>Kunskap konstrueras om ämnet</i>	<i>Kunskap konstrueras om språk</i>	<i>Kunskap konstrueras om att vara elev</i>
Kunskap behandlas om hur det var förr i tiden, om aga i Sverige och om hjärtattack och blodpropp	Inte explicit, uttrycken »ett kok stryk», »hjärtattack» och »propp» förklaras inte	Elever lyssnar och svarar, vissa elever tar initiativ och introducerar nytt ämne

som sysslar med annat. Inte heller framgår att läraren talar långsamt och tydligt genom episoden. (För transkriptionsnyckel se slutkommentarer.)¹

Själva episoden är ett exempel på talat språk använt för att konstruera personlig erfarenhet. Högläsningens boken utgör inramning till episoden och episodens början och slut markeras tydligt av läraren. Episoden inleds genom att hon slår ihop boken efter avslutat läsande, därefter håller hon kvar boken i knäet under hela samtalet och episoden avslutas genom att hon lägger boken åt sidan samtidigt som hon säger det avslutande: »Hörni, vad är det för dag idag då?» I transkriptionen ser vi att läraren håller längre monologer och endast erbjuder eleverna möjlighet att svara på enstaka frågor men att vissa elever själva tar ordet och initierar nya ämnen.

<i>Elev</i>	<i>Lärare dialog</i>	<i>Lärare monolog</i>
1	L: (slår igen boken) Varför	
2	fick inte farfar gå i skolan (.)	
3	när han var ung tror ni?	
4	E1: Dom hade ingen skola	
5	att gå till	
6	E2: Det fanns ingen skola	

- 7 dom hade inte råd till det
 8 L: Nej
 9 L: dom hade / det fanns nog en
 10 skola då / men fa den här far-
 11 faren hans mamma och pappa
 12 / dom hade nog inte råd att låta
 13 honom gå i skolan / utan dom sa
 14 L: vad tror ni dom sa åt
 15 honom?
 16 E3: XXX
 17 L: Dom sa så här
 18 L: (*med grov röst*) nu när du är
 19 så stor och stark / då ska du ut
 20 och jobba på åkern / (.du kan
 21 köra hästen / och du kan k
 22 sätta potatis / inte behöver du
 23 gå i skolan
 24 E4: (*harklar sig*)
 25 L: du ska jobba på gården (*med*
 26 *vanlig röst*) så tror jag dom sa åt
 27 farfar / och så fick han va kvar
 28 hemma
 29 L: men vad hade farfar gjort
 30 / när hon gick på isen?
 31 E5: XXX
 32 L: Vad gjorde han?
 33 E6: Han gav henne ett
 34 kok stryk
 35 L: Får man göra så?
 36 E7: Nej
 37 L: Nej (.) så får man inte
 38 göra i Sverige

Här övergår läraren till att hålla en längre monolog. Av utrymmesskäl återger jag den som löpande text. Läraren:

[I]ngen får slå något barn / barn får inte slåss heller / vuxna får inte slåss / det är inte tillåtet / (.) får ingen inte din pappa och inte din mamma och inte din fröken eller någon magister eller någon vuxen får slå dig(.) / förr var det så förr fi förr var det så i skolan i Sverige för länge sen innan jag började skolan ja faktiskt när jag gick i / jag

kommer ihåg om det var i ettan eller tvåan när jag gick på lågstadiet / då kom det en lag som sa / att barn fröknar inte fick slå / (.) barn / och det var väl bra / (.) fast jag tror inte att det var nån större risk att fröken hade slagit mig / för jag jag var så där (*med tunn röst*) väldigt blyg och rädd av mig när jag var liten / när jag gick i ettan / vet ni / att då jag tordes inte gå på toaletten själv / utan barnens toalett den låg nere i källaren / och dit tordes jag inte gå så jag gri grät och grät och grät / så att till slut så sa fröken att / lilla Anna kom du får gå på fröknarnas toalett / så jag var väl en utav dom en jag tror att jag var den enda flickan (.) eller pojken som fick gå och kissa på fröknarnas toalett / för jag var så rädd att gå på elevernas som var där nere i källaren / egentligen var det inte så konstigt för vet ni hur toaletterna för barnen såg ut då / det fanns inte en dörr på toaletterna / man gick nerför en (*med kuslig röst*) mörk kall källartrappa / och så kom man ner i källaren ungefär som källaren i gamla skolan här.

Här övergår läraren till att ställa frågor till eleverna ige "Att lära i och för arbetslivet – myter och utmaningar" n.

<i>Elev</i>	<i>Lärare dialog</i>	<i>Lärare monolog</i>
85	L: har ni varit dit än?	
86 EE: Ja		
87		
88		L: Och där nere fanns det ett stort rum / och jag tror att det fanns tio toaletter på rad /
89		och det fanns ingen sån här träring på toaletterna bara en liten liten tråkant / och så var det sån här (.) kall som vit porslin som man skulle sätta sig på=
90		L: och så fanns det ingen dörr / så där skulle man sit=
91		
92		
93		
94		
95		
96 E8: =Men hur var det på		
97		
98		
99 E8: =Alla fick sitta och		
100 prata med varandra		
101	L: Ja	
102		L: det var väggar så här (.) på sidan om / men det fanns ingen vägg ingen dörr här framför (<i>visar</i>) / och när man skulle spola på den där toaletten så fick man vända sig om / och så fick man dra i ett
103		
104		
105		
106		
107		
108		

- 109 snöre som hängde / tjjuu / så
 110 drog man / då kom det en
 111 massa vatten / så det var inte
 112 så konsti=
- 113 E8: =Men hur var det på
 114 fröknarnas toalett då?
 115 L: Ja men där såg det ut så här
 116 som det gör på era toaletter
- 117 E9: Varför var det inte lika
 118 för barnen?
 119 L: Ja visst var det inte orättvist!
- 120 E10: =Min morfar han
 121 har problem med hjärtat
 122 så han har haft jätte-
 123 många XXX L: tur att det inte är så nu
 124 utan=
- 125 E11:= Min farmor fick
 126 hjärtattack
 127 L: =Ja
- 128 E12: =Min farmor har fått
 129 en propp i XXX
 130 L: =Mm
- 131 E13:= Min farfar bara
 132 tuppade av i bastun när
 133 han låg och sov och
 134 bastade
 135 L: Ja det är ganska
 136 van=
- 137 E13: Han var död
 138 L: Det gjorde han vaknade
 139 han inte nåt mer?
- 140 E13: Förra året
 141 L: Han var död ja var det
 142 länge sen?
- 143 E14: =Min pappa XXX
 144 E15: =XXX
 145 L: Var det förra året mm ja
 146 L: Det är rätt vanligt att äldre
 147 får hjärtinfarkt eller propp (.)
 148 när man är äldre kan man få
 149 det i hjärtat eller man kan få

150		det i hjärnan ... / och då kan
151		det vara så
152	E16: XXX	
153		L: att man har jobbat lite mer
154		eller lite för mycket / att man
155		är lite för stressad / att man
156		behöver vila och ta det lite
157		lugnt i stället / så då kan det
158		gå bra (.) många gånger (.) så
159		går det ju bra / (..) vi får se hur
160		det går för farfar (.) det får vi
161		se sen / (.) hur det går för
162		henne om hon kommer
163		tillbaka till skolan / tror ni det
164		/ ja vi vet ju egentligen det /
165		för vi har ju läst / (.) i våras
166		läste vi ett kapitel / så vi vet ju
167		att hon kommer tillbaka till
168		skolan /
169		L: hörni / vad är det för dag
170		i dag då? (lägger boken åt
171		sidan)

Interaktionen i denna episod domineras av läraren men eleverna tar över talutrymmet vid några tillfällen. I slutet av den första monologen om skolgång förr, aga och skoltoaletter (rad 96) tar en elev initiativ genom att ställa en fråga i lärarens taltur, men läraren ignorerar försöket och fortsätter sin monolog. Senare (99–100) återkommer samma elev med en kommentar som läraren visserligen svarar ja på men utan att ge upp sin monolog. Därefter (113–114) upprepar eleven sin första fråga och får nu svar av läraren.

Man kan se ett annat mönster för hur elever försöker ta över initiativet, både vad gäller talutrymmet och ämnet, och hur läraren hanterar detta genom att ta tillbaka talutrymmet och hävda tolkningsföreträde (122–146). Det hela börjar med att en elev säger: *Min morfar han har problem med hjärtat så han har haft jättemånga xxx* (rad 120–123).

Det kräver en hel del mod och initiativkraft av eleven att säga detta. För det första måste hon avbryta lärarens taltur och för det andra ta chansen att introducera ett nytt ämne. Eftersom högläsningen bland annat hade handlat om att farfadern fick hjärtattack kan man anta att denna elev suttit och väntat ett bra tag på att få tillfälle att ta upp detta. Att detta troligtvis gäller många elever ser vi på att inte mindre än sex elever genast tar chansen att kommentera detta ämne. Detta resulterar i en liten strid om talutrymmet mellan läraren och eleverna. Det ser vi på att samtliga elever som yttrar sig om ämnet hjärtsjukdo-

mar tvingas ta till samtida tal, det vill säga tala samtidigt som läraren för att skapa sitt talutrymme (rad 120–144).

Det är också intressant att analysera lärarens interaktionsmönster när detta inträffar. Fram till detta skede, har initiativet helt varit hennes, förutom frågan om lärarnas toaletter. I denna sekvens ser vi att hon först instämmer (rad 127: *Ja*, rad 130: *Mm*) men att hon sen börjar kommentera (rad 135–136: *Ja det är ganska van=*), upprepa det eleverna sagt och komma med uppföljningsfrågor (rad 138–139: *Det gjorde han vaknade han inte nåt mer?*, rad 141–142: *Han var död ja var det länge sen?* och rad 145: *Var det förra året mm ja*).

Därefter försöker två barn samtidigt kommentera varvid läraren tar tillbaka initiativet med att berätta *hur det är*, det vill säga genom att göra anspråk på att vara den som har kunskap (rad 146 och framåt: *Det är rätt vanligt att äldre får hjärtinfarkt eller propp...*) Just detta med att upprepa ett elevsvar eller ställa följdfrågor är typiska drag för så kallad katederundervisning (se Gibbons, 2006, för andra exempel) och är knappast något läraren skulle göra i andra sammanhang som i personalrummet eller hemma med sin familj.

När det gäller *mode*, språkets form, konstaterar jag att lärarens monologer är väl sammanhållna genom att hon använder många adverb och konjunktioner som sammanhållande enheter, konnektorer. Hon använder både enkla adverb: *så, där, utan, egentligen* och sammansatta adverbfraser *förr var det så, för länge sedan innan jag började skolan, ja faktiskt när jag gick i ...*. Hon varierar valet av konjunktioner: *och, men, eller, för, så att*. Läraren kopplar till det lästa och till elevernas erfarenheter: *tur att det inte är så nu utan, för vet ni hur toaletterna för barnen såg ut då och ungefär som i källaren i gamla skolan här* samt genom att fråga om de varit nere i skolans källare.

Under den första monologen inbjuder hon eleverna några gånger till IRF-interaktion. Hon varierar rösten för att markera olika saker i monologen och använder också direkt tal vid två tillfällen, som hon tydliggör genom att ena gången säga: *Dom sa så här* och därefter ändra sin röst, och andra gången säga: *till slut så sa fröken att*. Dessutom använder hon tydligt kroppsspråk bland annat när hon förklarar hur hennes barndoms skolas toaletter såg ut.

Språket i monologerna är relativt kontextobundet genom att samtalet först handlar om skolgång förr i tiden och sedan om hjärtattack. Även om innehållet inte är komplext i sig är monologerna relativt komplexa. Variationen i sammanhållande språkliga element, särskilt vad gäller adverb, ger också ett mer utvecklat språk samtidigt som det bidrar till att hålla samman monologerna. Läraren höjer själv den formella nivån i språket när hon säger *så jag gri grät* där hon börjar säga det vardagspråkliga »grinade» men ändrar sig till det mer skriftspråkliga *grät*. Även hennes övriga språkanvändning visar exempel på ett mer skolinriktat register, så som till exempel att hon genom hela episoden talar mer långsamt och tydligt än vad som är vanligt i vanliga samtal.

När det gäller *field*, klassrumsinteraktionens betydelse för att konstruera kunskap om världen, om normer och tänkesätt samt om språk, ska man komma ihåg att den typ av interaktion vi sett exempel på i denna episod, lärarstyrd interaktion, endast utgör en liten del av tiden i klassrummet. Kunskap om språk konstrueras inte explicit i denna episod. Varken lärare eller elever lyfter fram språkliga frågor och begreppet *ett kok stryk* förklaras inte,

trots att det senare blir utgångspunkt för en längre monolog om förbud mot aga. Inte heller begreppen *hjärtattack* och *propp*, vars betydelse man kan anta inte är kända för alla elever, blir förklarade. Av de sex elever som ger kommentarer om hjärtsjukdomar är det ingen som har flerspråkig bakgrund. Detta kan vara ett exempel på när andraspråkselever inte förstår på grund av att specifika termer används utan att bli förklarade.

Kunskap om världen behandlas under denna episod genom att läraren berättar om sina personliga erfarenheter, och efter att eleverna initierat ett annat ämnesområde berättar läraren »hur det är», det vill säga hon gör anspråk på att vara den som sitter inne med kunskapen även i detta ämne, på att vara den som vet.

Kunskap om att vara elev konstrueras genom att läraren förhållandevis tydligt visar att hon har något att säga, att hon är den som vet och att eleverna ska lyssna. Samtidigt bjuder hon in eleverna till dialog vid några tillfällen, men bara till korta svar, enligt IRF-liknande mönster, exempelvis på rad 35–38:

<i>Elev</i>	<i>Lärare dialog</i>	<i>Lärare monolog</i>
35	L: Får man göra så?	
36 E7: Nej		
37	L: Nej (.) så får man inte	
38	göra i Sverige	

Detta att läraren tar rollen som den som sitter inne med kunskapen är en vanligt förekommande skolnorm. I detta ingår rätt att bedöma sanningshalten i det eleverna säger och att avgöra vem som får tala och vad man ska tala om, vilket ligger implicit i en traditionell lärarroll, särskilt i de tidigare skolåren. Eleverna ska lyssna men tilläts i detta fall initiera nytt ämne. För detta krävdes det en viss styrka från eleverna för att »ta talutrymme» som vi såg på raderna 96–114 och 120–144. Utrymmet är begränsat och det ställer krav på ett visst mått av mod och att kunna ta initiativ vid rätt tillfälle, och förmodligen också på lämpligt sätt. I detta fall dröjde det långt in i episoden innan ämnet hjärtsjukdomar togs upp, trots att ämnet härrörde från bokläsningen och att man kan tänka sig att det hade funnits i många elevers tankar sedan dess. Från denna episod kan vi inte utläsa om vissa elever tilläts ta större plats än andra eller om exempelvis pojkar eller enspråkigt svenska elever lättare får talutrymme. De flesta som självmant tog talutrymme var enspråkigt svenska flickor. Däremot var den som tog initiativ till att fråga om lärarnas toaletter andra-språkselev, en pojke.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I tidigare studier där helklassundervisning i skolans tidigare år har analyserats utifrån Systemic Functional Linguistics (Cazden 1988; Derewianka 2004; Gibbons 2006, 2008; Hammond 2006), har lärarna visat tydligare medvetenhet om språkets betydelse för undervisningen och interaktionsmönstren har

visat ett tydligare samband mellan konstruktion av språk och konstruktion av kunskap än vi kan se i detta exempel. De studierna genomfördes i USA respektive Australien i klassrum där lärarledda helklassamtal hade en mer framträdande roll. Där medverkade lärare som hade utbildning om språkets betydelse och de undervisningssekvenser som ingick hade en mer dialogisk karaktär. Där förekom också tydligare ämnesinriktad undervisning än vad som har varit fallet i det klassrum som ovanstående episod är hämtad från.

Jag konstaterar att läraren i denna episod använder tydliga tekniker för att behålla ordet och för att kunna hålla sina monologer, vilket är en förutsättning för att hon ska kunna få eleverna att lyssna till det hon har att säga. Detta måste betraktas som en viktig läraregenskap, särskilt för lärare som arbetar med elever i de lägre åren. Eftersom lärarens tal är en viktig källa för kunskap för eleverna i dessa åldrar är det viktigt att hon har en förmåga att tala på ett sätt som får eleverna att lyssna, vilket var uppenbart att de gjorde vid detta tillfälle. Den tydlighet i interaktionsmönstret som framkom, underlättar inte bara andraspråkselevernars förståelse utan samtliga elevers. Däremot har Gibbons (2006) tidigare visat att det missgynnar tysta elever just att elever som är modigare vad gäller att ta plats, också bereds plats.

När det gäller lärarens egen språkanvändning använder hon ett varierat, förhållandevis enkelt och konkret språk som ändå ligger strax över vardaglig nivå, vilket är av betydelse särskilt för andraspråkseleverna, liksom att hon håller ihop sina monologer på olika sätt (Gibbons 2006). Även innehållsmässigt hålls talet samman. Hon kopplar till eleverna bland annat genom att ge dem några frågor som ger dem visst, men begränsat utrymme.

I en tidigare studie i grundskolor på den tanzaniska landsbygden, kunde jag konstatera att lärarna i de klassrummen använde explicita interaktionsmönster för att förmå eleverna att lyssna koncentrerat och fokusera på lärarens monologer (Wedin 2004, 2006). Dessa interaktionsmönster tränades explicit i de tidigare skolåren. I den kontexten, med stora klasser och brist på läromedel, utgjorde detta en viktig metod för lärarna. I den episod som analyserats här, är det tydligt att även denna lärare använder specifika tekniker för att förmå eleverna att lyssna men inte i samma utsträckning. Med tanke på den minskade betydelse som helklassundervisningen har fått i de tidigare åren i svensk skola är det naturligt att så är fallet. De tekniker som användes av denna lärare, så som tydlig sammanhållning av det sagda, varierat språk och tydligt tal, hör till dem som bland annat Gibbons har framhållit som särskilt betydelsefulla för andraspråkselever (2006).

Däremot gavs eleverna i detta fall liten möjlighet till egen produktion av krävande språk förutom att läraren premierade de elever som själva tog ordet genom att ge dem visst utrymme. Med tanke på monologens betydelse som brygga mellan vardagligt språk och det akademiska skolspråket, är det väsentligt att eleverna även erbjuds tillfälle att själva uttrycka längre tankar. Detta är särskilt viktigt för de andraspråkselever som inte möter denna typ av språkligt register utanför skolan.

De möjligheter till stöttning av andraspråkselevers språkutveckling som utveckling av interaktionsmönster i helklassundervisning kan erbjuda, enligt Lindberg (2004) och Schleppegrell (2004), understryker betydelsen av att mer

kunskap skapas om denna form av klassrumsinteraktion. Överhuvud taget behövs fler studier av språkanvändning i klassrum för att skapa större kunskap om hur elever förväntas visa sig som kunniga elever i klassrum, hur de förväntas uppvisa kunskap, hur de använder språk för att skapa mening i det kunskapssammanhang som klassrummet utgör samt vilka språkliga uttryck och språkliga mönster de behöver behärska för att bli betraktade som framgångsrika i skolan. Vidare behövs studier inte bara av helklassundervisning, som i detta fall, utan också av smågruppsarbete och enskilda samtal mellan lärare och elev.

Även monologens betydelse motiverar mer forskning, särskilt med tanke på att helklassundervisning har fått en något negativ klang i skolsammanhang. Eftersom samtliga elever förutsätts behärska den typen av språk senare i skolsystemet och det är av avgörande betydelse för utveckling både av skriftspråk och kunskap, är det en demokratisk fråga att samtliga elever erbjuds möjligheter att utveckla detta inom skolans ram.

NOTER

För klargörande kommentarer på en tidigare version av denna text riktas tack till min kollega Edmund Knutas samt till två anonyma granskare. Alla eventuella tillkortakommanden är naturligtvis helt mitt ansvar. Dessutom vill jag tacka Högskolan Dalarna som givit mig stöd för genomförande av denna studie.

1. Eftersom detta är tal, markeras inte stavningskonventioner som punkt och stor bokstav. För att underlätta läsningen markeras byte av betydelse med / Av samma skäl markeras explicit fråga, dvs fråga där svar förväntas, med ? Ny taltur markeras med stor bokstav. Paus markeras med (.) Längre paus markeras med (..) och så vidare, där varje punkt representerar en sekund. Ohörbart tal markeras med XXX. Information om förändring av röst eller andra händelser av vikt anges med kursiv text inom parentes: (*med grov röst*). Eftersom det ofta är svårt att urskilja vilket enskilt barn som säger vad har varje elevtur fått eget nummer utom i de fall där det tydligt framgår att det är samma elev som säger flera saker. Samtidigt tal eller tal i annans tur markeras med =.

LITTERATUR

- Axelsson M., Rosander, C. & Sellgren, M. 2005: *Stärkta trådar*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Björk-Willén, P. 2006: *Lära och leka med flera språk – Socialt samspel i flerspråkig förskola*. (Linköping Studies in Arts and Science 376.) Linköping: Linköpings universitet.
- Cazden, C. 1988: *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Collier, V. 1989: Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617–641.
- Cummins, J. 1984: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1996: *Negotiating identities. Empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2000: *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Derewianka, B. 2004: Rocks in the head. Children and the language of geology. I R. Carter (red): *Knowledge about language and the curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Eriksen Hagtvet, B. 2002: *Skriftspråksutveckling genom lek: hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ge, J.P. 1996: *Social Linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: RoutledgeFalmer.
- 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. I: *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 155–173.
- Gröning, I. 2006: *Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser*. Uppsala: FUMS.
- Hagberg-Persson, B. 2006: *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- 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.
- Heritage, M., Silva, M. & Pierce, M. 2007: Academic English: a view from the classroom. I A.R. Bailey (red): *The language demands of school. Putting academic english to the test*. California: Yale University Press.
- 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: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red) 2001: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- 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 of English for Academic Purposes*, 5(4), 302–316.
- Scarcella, R. 2003: Academic English: A conceptual framework. (Technical Report 2003:1) Oakland, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Schleppegrell, M. 2004: *The Language of Schooling*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. 1975: *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

- Slotte-Lüttge, A. 2005: *Ja vet int va de heter på svenska: interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderberg, M. 2002: *Interaktion i språkbadsdaghem: lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Vasa: Universitatis Wasaensis.
- 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> (2009.01.26)
- Thomas, W. & Collier, V. 2002: Reforming education policies for English learners means better schools for all. *State Educational Standard*, 3(1), 30–36.
- Wedin, Å. 2004: *Literacy practices in and out of school in Karagwe – The case of primary school literacy education in rural Tanzania*. Stockholm: Stockholm University, Centre for research on Bilingualism.
- Wedin, Å. 2006: Etnografisk lingvistik i utbildningsforskning. *Nordisk Tidskrift för Andraspråksforskning*, 1(1), 73–88.
- Wong-Fillmore, L. & Snow, C. E. 2000: *What teachers need to know about language*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on languages and linguistics.
- Vygotsky, L. 1978: *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.