

**”Mulla on yks yrkke täällä”
Kodväxling i tvåspråkiga elevers klassrumsamtal**

Anne Lahti
Tammerfors universitet
Fakulteten för språk, översättning och litteratur
Nordiska språk
Avhandling pro gradu
Maj 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pohjoismaiset kielet

Kieli- ja käännöstieteen yksikkö

ANNE LAHTI: ”Mulla on yks yrkke täällä.”

Kodväxling i tvåspråkiga elevers klassrumsamtal.

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua + liite (1 kpl)

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kuinka vallitseva ruotsinkielinen (koulu)ympäristö ja kaksikielisyys (ruotsi-suomi) heijastuvat luokkahuonekeskusteluissa kaksikielisten oppilaiden suomen äidinkielen oppitunnilla. Lisäksi tutkimus selvittää, esiintyykö luokkahuonevuorovaikutuksessa koodinvaihtoa ja jos, niin millaisessa tarkoituksessa koodinvaihtoa luokkahuonekeskusteluissa käytetään.

Aineisto on nauhoitettu kahden suomen äidinkielen oppitunnin aikana ruotsinkielisessä alakoulussa Vaasassa. Yhteensä 80 minuutin mittainen nauhoitettu aineisto on litteroitu keskusteluanalyttisiä käytäntöjä noudattaen.

Tutkimus lähestyy koodinvaihtoa interaktiivisen lingvistiikan näkökulmasta keskusteluanalyttisin keinoin. Analyysissä koodinvaihdon merkitys keskustelulle on keskeisessä asemassa.

Tutkimuksesta ilmenee, että ruotsinkieli on vallitseva kieli oppilaiden arjessa. Koodinvaihtoa käytetään monissa erilaisissa tarkoituksissa: koodinvaihdolla voidaan paikata aukkoja sanavarastossa, sillä voidaan ilmentää keskustelun laajempaa asiayhteyttä ja se voi toimia kielellisen osaamisen näyttämönä. Koodinvaihto on resurssi, jota käytetään, koska se on mahdollista ja sen käyttö hallitaan.

Asiasanat: koodinvaihto, kaksikielisyys, keskusteluanalyysi, luokkahuonekeskustelu

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte.....	2
1.2	Svenska Österbotten	3
1.3	En översikt av studier om kodväxling	4
2	Samtalsanalys som teori och metod	8
3	Material	11
3.1	Informanter	12
3.2	Inspelning.....	13
3.3	Transkription.....	14
4	Teoretiska utgångspunkter	15
4.1	Mot tvåspråkighet	15
4.2	Tvåspråkighet.....	17
4.3	Kodväxling.....	18
4.4	Samtalsanalys som analysmetod.....	22
4.4.1	Samtal i ett klassrum	24
4.4.2	Klassrumsamtal som institutionella samtal	26
5	Analys av materialet.....	28
5.1	Kodväxlingen fyller en lucka i vokabulären.....	28
5.2	Kodväxling leder inte till förståelse.....	35
5.3	Valet att inte kodväxla	38
5.4	Kodväxling på ”skolspråk”	41
5.5	Kodväxling som en lek med språken	46
5.6	Oproblematiserad kodväxling, ett smidigt tvåspråkigt samtal.....	48
6	Sammanfattning och slutdiskussion	51
6.1	Svenskans dominerande roll och tvåspråkighet syns i klassrumsamtal.....	52
6.2	Kodväxling förekommer i klassrumsamtal med flera olika funktioner	53
6.3	Slutdiskussion	58
	Litteratur.....	61
	Bilaga	69

Transkriptionsnyckel

alla namn är fingerade

Lärare:	lärare
Elev:	icke-identifierbar elev
(.)	paus
(3.0)	längre paus mätt med sekund
<i>kursiv</i>	svenska ord och uttryck
(ohb)	ohörbart tal, osäker tolkning
-	tydlig fortsättningston
[]	överlappande tal
° °	sägs med lägre volym
(())	transkriberarens kommentar

1 Inledning

Rubriken i denna avhandling pro gradu ”Mulla on yks yrkke täällä” representerar ett fenomen vars användning ingen enspråkig talare behärskar lika smidigt och så utan någon påtaglig ansträngning som en tvåspråkig talare. Fenomenet kallas kodväxling, där två språk, eller koder, växlas under en mening¹. Om man lyssnar på hur denna kodväxling går till måste man bara beundra talarens skicklighet i att kunna växla mellan språken. Men varför kodväxlar man? Vilken funktion har kodväxling i ett samtal? Dessa är de preliminära frågor som denna studie utgår från.

Det allmänna intresset att studera kodväxling har ökat från och med 1970-talet fram till 2010-talet och det finns inga tecken på att intresset skulle tyna i framtiden heller. Mångfalden av studier är markant. Som några exempel på nyare studier i Finland kan man nämna doktorsavhandlingar om kodväxling mellan dialekt och standardspråk av Palmén 2014, kodväxling mellan finska och estniska av Frick 2013, språkalternering i radioprogram av Muhonen 2013, och språket i så kallade svenska språköar i Finland av Henricson 2013. I pro gradu avhandlingar har det undersökts bland annat kodväxling i Internet av Saloranta 2012 och kodväxling i olika diskussionsforum av Koskilahti 2012 och Hohmann 2014.

Beträffande undersökningar om svenskan i Finland, speciellt svenska samtal i Finland och språkliga kontakter mellan de två nationalspråken, rör det sig om flera studier i olika utsträckning. Gemensamt för de flesta av dessa undersökningar är att de har utförts i Södra Finland, där finska är majoritetsspråk och svenska minoritetsspråk. De fenomen som framkommer är för det mesta finska särdrag i det svenska samtalet. (Se till exempel Henricson 2013, Saari 2006, Slotte-Lüttge 2005, Green-Vänttinen 1996.) Så är fallet i de flesta undersökningar om tvåspråkighet och kodväxling med språkparet finska-svenska i

¹ För närmare definitioner se underkapitlet 4.3.

fokus. Kodväxling äger alltså rum i riktning finska (majoritetsspråkets) ord i svenskt (minoritetsspråkligt) tal. Kodväxling är alltså redan ganska grundligt studerat fenomen. Det som denna undersökning bidrar med är att beskriva kodväxling till svenska i finskt tal.

Denna studie har jag disponerat på följande sätt: I underkapitel 1.1 presenteras studiens syfte, och underkapitel 1.2 beskriver den språkliga och sociokulturella omgivningen i vilken materialet för denna studie har inspelats. Metodologiska val i denna studie presenteras och betraktas närmare i kapitlet 2. Materialet med den nödvändiga bakgrundsinformation presenteras i kapitlet 3. De viktigaste begreppen med definitionerna och den teoretiska referensramen täcker i sin helhet kapitlet 4. Analysen rapporteras i kapitlet 5. Transkriptionsnyckeln som underlättar läsning av det transkriberade materialet finns direkt efter innehållsförteckning. De resultat som framkommer i analysen summeras i kapitlet 6. En diskussion om undersökningsprocessen samt förslag till vidare forskning finns i underkapitlet 6.3.

1.1 Syfte

Syftet med min studie är att undersöka hur inslag av svenska används i ett finskspråkigt samtal i en språklig miljö som antas vara motsatt till de flesta tidigare finländska studierna om kodväxling. Jag är nämligen intresserad av talspråket i en autentisk undervisningssituation. Jag undersöker talspråket under lektioner i modersmålinriktad finska för sjätteklassare i en svenskspråkig skola. Jag vill veta om en svenskdominerad (skol)miljö och elevernas tvåspråkighet (svenska-finska) syns i klassrumsamtal och hur dessa språk samspelar i ett finskspråkigt klassrumssamtal.

De övergripande frågorna för denna studie är följande: Förekommer kodväxling i klassrumsamtal under en språklektion i modersmålsinriktad finska? Vilken funktion har kodväxlingen i klassrumsamtal?

1.2 Svenska Österbotten

I detta avsnitt introduceras läsaren till den synvinkel om språk och dess sociokulturella kontext som denna studie utgår ifrån. Utgångspunkten till denna avhandling pro gradu är tanken att fenomenen tvåspråkighet och kodväxling är kultur- och kontextbundna. Monica Heller (i Eastman 1995:10) har sagt att: ”code switching behavior cannot be understood without an understanding of the social conditions underlying the fact that people have different linguistic repertoires.” Därför beskrivs här kort hur den språkliga situationen ser ut i trakten där materialet för denna studie har inspelats.

Den språkliga omgivningen i Finland är rätt unik. Finland är ett tvåspråkigt land, där nationalspråkens (finska och svenska) status har skyddats med lag och där det i alla fall regionalt är möjligt att använda både finska och svenska i samhällets alla domäner, till exempel från dagvård till universitet, inom social- och hälsovården och i rättsväsendet samt i affärer, på teater och för hobbyer. Det råder visserligen stor regional variation, men i Svenska Österbotten finns fortfarande kommuner och byar där svenska är det dominerande språket och det enda språket som behövs för att man ska klara sig i vardagen. (Finlex: Språklag, Svenskt i Finland 2010.) I det svenskspråkiga Österbotten följer man också samhälls- och kulturlivet i Sverige, bland annat för att Sveriges TV och radio kan följas i området. Det bidrar till exempel till att antalet svenska barnprogram på TV är avsevärt stort.

Med tanke på skolmiljön har läraren i mitt material samma språkliga kompetens som de tvåspråkiga eleverna som spelats in för undersökningen. Läraren och eleverna är också tvåspråkiga på samma språk, svenska och finska. De hamnar därför inte på grund av tvåspråkig interaktion i situationer som leder till kommunikationsproblem eftersom alla deltagare i samtalen har samma förutsättningar att förstå de tvåspråkiga inslagen.² Naturligtvis finns det elever med andra språkliga bakgrunder i Finlands skolor, både i finsk- och svenskspråkiga skolor men den typen av tvåspråkighet: den svensk-finska som beskrivs i

² Heidi Rontu (2005:282) konstaterar i sin avhandling, att tvåspråkiga föräldrars förståelse också är tvåspråkig.

denna studie är inte en följd av immigration. Som Slotte-Lüttge (2005:55) har påpekat är svenskan, till skillnad från invandrarpråken, inte ett lågstatusspråk i Finland. Denna samhälleliga kontext bildar en kontrast mot tidigare internationella undersökningar inom tvåspråkighet och kodväxling. Dessa undersökningar handlar oftast om invandrarpråk och majoritetsspråk i respektive länder där undersökningar har genomförts. (Se till exempel Hyldenstam m.fl. 2012, Cekaite & Evaldson 2008 och Auers studie 1984.)

1.3 En översikt av studier om kodväxling

Avsikten med detta underkapitel är att presentera sammanfattningsvis de studier som har visat sig vara värdefulla med tanke på analysen i denna studie. Marilyn Martin-Jones (1995) har skrivit en översikt över internationella studier av kodväxling och inleder därför detta underkapitel. Inhemska studier kommer därefter. Teorier bakom studier och alla begrepp behandlas närmare i kapitlet 4.

Marilyn Martin-Jones skriver i en översikt ”Code-switching in the classroom: two decades of research” att tidigare undersökningar om kodväxling i klassrummet har varit tude-lade. Å ena sidan har man med hjälp av samtalsanalys studerat lärarledda samtal i en tvåspråkig kontext, å andra sidan utgått från sekvenser, där kodväxling är något som hör till tvåspråkig elev-lärointeraktion. Flerspråkigheten har också börjat väcka intresse bland forskarna. (Martin-Jones 1995:90–91.)

De iakttagelser som har gjorts om kodväxling i klassrumssamtal, närmare sagt i I-R-E-sekvenser representerar tre typer. 1. svaret ges på samma språk som frågan ställs. 2. eleven väljer ett språk som läraren följer. 3. initiering på ett språk, respons på ett annat språk och evaluering på båda språken, då deltagarna utnyttjar kodväxling i samtalet. (Martin-Jones 1995:96.) Andra iakttagelser är med mera att kodväxling kan användas när man kommer in eller ut ur inlärningsramen eller markerar övergångsskede under en lektion (Martin-Jones 1995:99).

Enligt Martin-Jones är Peter Auers diskurs- och deltagarrelaterade kodväxling delvis relevant i klassrumsinteraktion. Typiskt för skolan är att det finns variation i de språkliga kompetenserna och språkliga repertoarerna vilket leder till att samtalsdeltagaren (elev eller lärare) anpassar sitt språk enligt lyssnarens språkliga kompetens (deltagarrelaterad språkalternering det vill säga i denna studie kodväxling). Läraren kan använda kodväxling för att försäkra sig om att alla har förstått. Diskursrelaterad kodväxling finns till exempel i situationer där talaren byter samtalsämne eller berättar vad någon annan har sagt. (Martin-Jones 1995:98–99.) I materialet för denna studie använder lärare elever som ”informationskälla”. Om det till exempel är frågan om en lucka i vokabulären ber läraren elever att hjälpa till för att hitta ett rätt motsvarande ord på målspråket, vilket i detta fall är finska. Detta kan anses vara relaterat till Auers deltagarrelaterade kodväxling, där läraren används inte som en ordbok utan läraren gör relevanta elevers språkliga kunskaper och repertoarer. Auers teorier om kodväxling (1984) har varit som inspirationskälla för talrika studier om kodväxling på 1990-talet och framåt (Saxena & Martin-Jones 2013:289). Det är synligt också i de studier som presenteras följande.

Anna Slotte-Lüttge (2005) har undersökt i hennes doktorsavhandling ”*Jag vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs.*” tvåspråkiga elevers klassrumsamtal i Södra Finland. Hon har studerat interaktion mellan tvåspråkiga elever och lärare med hjälp av samtalsanalys ur en pedagogisk synvinkel. Hon har framhävt den enspråkiga klassrumsdiskursen mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en svenskspråkig skola i Finland. De iakttagelser hon har gjort med mera är att tvåspråkigheten erbjuder möjligheter men har också begränsningar till klassrumsinteraktion. Det kan ta till exempel tid att skapa en gemensam förståelse, då språket är i fokus, inte det ämnesmässiga innehåll som lektionen har. Elever bidrar genom sitt deltagande till en konstruktion av en enspråkig klassrumsdiskurs. Den enspråkiga klassrumsdiskursen är synlig bland annat när elever problematiserar kodväxling, det hörs i reparationsinitieringar och i presekvenser. Hon betonar att eleverna är aktiva medkonstruktörer till en enspråkig klassrumsdiskurs och inte några offer för en uppifrån driven språkpolitik. (Slotte-Lüttge 2005:186.) Anna Slotte-Lüttge (2005:194–196) har hittat flera orsaker till kodväxling i sitt material. Elever kodväxlar bland annat för att ta sig förbi lexikala luckor och delta i klassrumsamtal med den ämnesmässiga kompetens de har. De

kan uttrycka sig på ett innehållsligt relevant sätt, när de vill säga något exakt. Genom att kodväxla kan elever snabbare nå sådan interaktion som har vikten på innehållet och de kan visa deltagande eller icke-deltagande i det som pågår i klassrummet. Hon konstaterar att kodväxling är den resurs som tvåspråkigheten medför, eftersom andra klasskamrater också har en dubbel språkkompetens. Trots det normbrott som kodväxlingen utgör i den enspråkiga klassrumsdiskursen, ”finns det plats för den tvåspråkiga eleven som utnyttjar sin tvåspråkighet som resurs” (Slotte-Lüttge 2005:186).

I sin avhandling ”*Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*” (2005) har Heidi Rontu studerat språkens dominansförhållanden i 2-4 åriga barns tal. Hon har funnit tre kommunikativa funktioner till kodväxling. Dessa funktioner är emfas, kontrast och språkval enligt person. Med emfas menar hon att informanterna ville betona något i sina egna utsagor. Kontrast är ett sätt att ta avstånd, byta samtalsämne eller -aktivitet, ge uttryck för egen vilja eller trots och uttala en avvikande åsikt. (Rontu 2005:281.) Funktionerna hon har hittat tangerar de funktioner som Peter Auer samt Anna Slotte-Lüttge har presenterat, därför är det motiverad att betrakta hennes avhandling i samband med denna studie trots att informanterna i hennes studie har varit väldigt unga. Min mening är att det understryker de funktioner som kodväxling anses ha.

Sofie Henricson har i sin avhandling *Svenska i finska miljö* (2013:222–225) undersökt arrangerade gruppsamtal bland ungdomar i så kallade svenska språköar i Finland, det vill säga i Kotka, Björneborg, Uleåborg och Tammerfors. Karakteristiskt för alla fyra städer är att de har en svenskspråkig minoritet mitt i annars finskdominerande miljöer. I hennes undersökning har det kommit fram att under svenskspråkiga gruppsamtal i Uleåborg orienterade sig samtalsdeltagarna mot en enspråkigt svensk samtalskod vilket betyder att samtalsdeltagare markerade och problematiserade finska uttryck till exempel med frågeformatet ”va e de på svenska” i ordsökningen. Användningen av finska inslag i samtal ansågs vara ett misslyckande i interaktionen. I alla andra städer användes finska (och ibland också engelska) uttryck så att de varken markerades eller problematiserades. Samtalsdeltagarna i hennes studie använder flerspråkighet som resurs smidigt i de undersökta samtalen.

De ovan beskrivna studierna är mitt urval av kodväxlingsforskning som är relevant med tanke på denna avhandling pro gradu. I följande kapitel går jag in på den metoden och teorin som denna studie bygger på.

2 Samtalsanalys som teori och metod

Denna språkvetenskapliga avhandling pro gradu är till sin karaktär kvalitativ, en empirisk studie med deltagande observation och näranalys av sekvenser ur inspelade klassrumsamtal som verktyg. Inom språkvetenskap placerar den sig under (interaktionell) sociolingvistik och bygger på interaktionell lingvistik och samtalsanalys som metod.

Till den etnometodologiska samtalsanalysen (eller eng. Conversational Analysis, CA³) hör att forskaren låter materialet självt tala utan styrande hypoteser eller andra antaganden och studerar materialet med hjälp av inspelningar och noggrann transkription. CA försöker beskriva och förklara strukturer för social interaktion induktivt. Ett grundläggande exempel på studier som har CA som metod är Schegloffs (1968) klassiska studie av öppningsfaser i telefonsamtal som formulerade regler till turtagningen det vill säga hur talare byter tur i samtal. Slutsatser i CA-undersökningar bygger på återkommande mönster i materialet. Ett sådant arbetssätt förutsätter att forskaren har en rejäl materialbas. Den utgångspunkten att materialet (alltså samtal) är naturligt förekommande till sin karaktär anses oerhört viktig i CA. Man ägnar sig inte till exempel åt konstruerade samtal eller sådana samtal som undersöks i laboratoriet (Sidnell & Stivers 2013:2, Norrby 1996:31–32.) Man kan säga lite förenklat att enligt CA är samtal strukturellt organiserade på det sättet att social interaktion påverkar samtalets språkliga strukturer. Interaktion är en dynamisk process där samtalsdeltagare organiserar samtal i samspel med varandra. På det sättet är alla yttranden samtidigt kontextberoende och kontextförnyande. (Wirednäs 2007:186, Norrby 1996:31.)

Kontextbegreppet inom den traditionella CA avgränsas väldigt snävt. Den ursprungliga formen av CA utgår från enbart samtalskontexten och tar inte hänsyn till den yttre kontexten (som till exempel samtalssituation). Om samtalsdeltagarna själv tar upp yttre faktorer, kommer dessa faktorer med i samtalskontexten och blir därmed också en del av

³ I denna studie används benämning CA för det striktaste synsättet på samtalsanalys. Fortsättningsvis används förkortningen CA.

CA-analysen. (Norrby 1996:39.) Med andra ord är kontextbegreppet väldigt konkret, närkontext till en tur, turen före den och följande tur, samt närkontext av en pågående sekvens (Tainio 2007:29). Per Linell (2010) diskuterar CAs relation till kontext i kapitlet ”Communicative activity types as organisations in discourses in organisations”. För att analysera institutionella samtal till exempel rättegångar (eller klassrumssamtal), behöver man förstå deras organisatoriska omgivning, den större kontexten. (Linell 2010:54–55.) I denna studie är de undersökta samtalen institutionella och den större kontexten relevant, vilket betyder att jag inte kan tillämpa den ursprungliga, renlärliga tanken inom CA, alltså att bara den omedelbara sekventiella kontexten ska beaktas i analysen. Se vidare diskussion om institutionella samtal i underkapitlet 5.2.

På 2000-talet har CA blivit en vitt utbredd metod som tillämpas såväl inom antropologi, kommunikation, lingvistik, som inom psykologi m.m. (Sidnell & Stivers 2013:3). Det striktaste sättet att se på CA lever kvar och har spridit sig i Europa och Asien (Sidnell & Stivers 2013:5) men CA har också utvecklats vidare och inom lingvistikens fått en mera språklig ansats. Den mera lingvistiskt orienterade forskningsinriktningen som metodologiskt bygger på CA kallas idag som *interaktionell lingvistik*. (Engdahl & Londen 2007:7.) I denna studie används benämning *samtalsanalys* i den meningen som den har inom interaktionell lingvistik. Mer om detta presenteras i följande avsnitt. De centrala begreppen och iakttagelserna inom samtalsanalysen läggs fram i underkapitlet 4.4.

Interaktionell lingvistik har sina rötter i CA men också i många andra vetenskapsgrenar. Interaktionell lingvistik ser språket som ett verktyg i interaktionen. Språk och interaktion ingår i sociala verksamheter. (Selting & Couper-Kuhlen 2001:1–3.) Avsikten med den interaktionella lingvistikens är att beskriva lingvistiska strukturer i samtalsinteraktion, det vill säga ”talk in interaction”. Studier inom interaktionell lingvistik fokuserar på relationer mellan lingvistiska strukturer och sociala organiseringar av samtal i interaktion. Inom den interaktionella lingvistikens studerar man alltså relationerna mellan mönstren i interaktion och språkbruket. (Lindström 2008:34.) Inom interaktionell lingvistik använder man samtalsanalys som metodologisk verktyg. Gemensamt för forskningarna är bland annat att samtalen skall vara naturliga av sin karaktär och att man gör en noggrann transkription av det inspelade eller videofilmade materialet. (Lindström 2009:97.)

Enligt Jan Lindström (2009) finns det två möjliga infallsvinklar inom interaktionell lingvistik. Resultaten blir olika beroende på infallsvinkeln, men man får en genomgripande bild av fenomenet. För det första kan en forskare vara intresserad av en språklig uttrycksform och gå närmare in på hur den kommer fram i interaktionella funktioner. Med andra ord, när man börjar med den språkliga formen (till exempel kodväxlingen) får man en översikt av de olika sociala handlingar en viss språklig resurs (kodväxling) kan användas för. I detta fall fångar analysen inte andra möjliga resurser som skulle kunna uttrycka samma handling. För det andra kan processen börja från en viss interaktionell funktion och sedan närmare precisera vilka språkliga uttrycksformer som är typiska för den funktionen. Till exempel kan man undersöka hur samtalsdeltagare visar att de har en motsatt åsikt till det behandlade samtalstemat (se Lindström 2014). I analysen noteras att denna kontrast kommer fram i samtalet med konjunktionen ”men att” som alltså är en språklig uttrycksform. (Lindström 2014:35, 2009: 96–98.) Språkliga uttrycksformer kan vara till exempel fonologiska, morfologiska eller syntaktiska drag i samtal, eller kodväxling som i denna undersökning. Interaktionella funktioner kan vara olika sociala handlingars relationer till varandra. (Lindström 2014:34–35, Selting & Couper-Kuhlen 2001:1.) I interaktionell lingvistik tar man också hänsyn till andra händelser under samtalets gång, det vill säga också något mer än vad samtalsdeltagarna själva noterar, kontextbegreppet är ofta något bredare i interaktionell lingvistik än i renlärig CA. (Engdahl & Londen 2007:7–8.)

Denna studie utgår från den infallsvinkeln som Jan Lindström (2014:35) beskriver som betraktelsesättet ”formen först”. I denna studie vill jag ta reda på hur kodväxlingen (formen) kommer fram i klassrumsamtal samt vilka funktioner den har i klassrumsinteraktion. I enlighet med bland annat Lindström (2014:35) använder jag samtalsanalys som analysmetod. Det innebär att jag noggrant har transkriberat det inspelade materialet och betraktat samtalen sekvensvis i analysen. I följande kapitel presenteras materialet för denna studie närmare.

3 Material

Materialet för denna studie har inspelats i en svenskspråkig skola i Svenska Österbotten under hösten 2013. Till skillnad från tidigare studier om kodväxling mellan finska-svenska är det avgörande att språkens dominansförhållanden är annorlunda i denna studie. Det betyder att finskan inte spelar en så dominerande roll som i Södra Finland. Mina förhandsuppfattningar om och erfarenheter av den språkliga situationen i området har fungerat som utgångspunkt när en lämplig skola för denna studie har valts ut. Utgående från tanken att svenskan dominerar, har en svenskspråkig grundskola i Vasa valts med. Det innebär att undervisningsspråket är svenska men också att elevernas språkliga miljö domineras av svenska: eleverna i grundskolans årskurser 1-6 är ännu ganska unga och deras livsmiljö är relativt begränsad. Eva Aniansson har påpekat att skolan är barnens samhälle (Aniansson 1996:273). Jag vill än en gång konstatera här att det naturligtvis finns elever med andra språkliga bakgrunder i Finlands skolor, både i finsk- och i svensk-språkiga skolor, men i denna studie handlar tvåspråkigheten i huvudsak endast om två språk, svenska och finska.

Skolan ligger i Vasa i ett bostadsområde, med drygt 10 000 invånare varav drygt 3000 är svenskspråkiga⁴ I bostadsområdet finns också en finskspråkig skola. 31.8.2013 var Vasa den 15:e största kommun i Finland⁵. 22,6% av invånarna var svenskspråkiga och tvåspråkigheten syns på alla livsområden. Området har växt snabbt vilket har påverkat också skolans verksamhet. Tillfälliga utrymmeslösningar, större elevgrupper och en ökande tvåspråkighet är de utmaningar som skolans rektor nämner på Vasa stads internetsidor.

Första kontakten till skolan inför denna studie skedde via e-post och telefonsamtal till skolans rektor. Undersökningens syfte presenterades grundligt och skolans rektor gav sitt tillstånd för mig att komma och spela in elevernas samtal under en lektion. De mera de-

⁴WWW Vasa stads internet sidor: <http://www.vaasa.fi/WebRoot/380444/Vaasa2010SubpageWithoutBanner.aspx?id=1245641> läst 7.10.2013.

⁵WWW Belfolkningsdatasystemet: <http://vrk.fi/default.aspx?docid=7676&site=3&id=0> läst 7.10.2013.

taljerade planerna för hur inspelningarna skulle genomföras i praktiken gjordes i samarbete med en av lärarna i skolan. Undersökningen har genomförts som en del av skolans vanliga verksamhet (se Nieminen 2009:252–253). För att elevernas vårdnadshavare skulle vara medvetna om undersökningen, skickade jag ett kort meddelande (se Bilaga 1) till läraren för att läggas in på Wilma⁶ eller distribueras på ett sätt som läraren ansåg vara det bästa. Jag anser att detta är tillräckligt för att uppfylla de forskningsetiska rekommendationerna, när undersökningen har en skolklass med minderåriga barn som informanter (se Forskningsetiska delegationen 2013:18). I följande underkapitel beskrivs informanterna närmare.

3.1 Informanter

Ett kriterium för att välja tvåspråkiga elever som informanter härstammar från undersökningens syfte. Jag vill alltså veta hur finska och svenska samspelar i klassrumsamtal i en svenskdominerad miljö där ändå finska är det förväntade språket. För att uppfylla detta kriterium, har jag i samarbete med läraren valt ut finska lektioner för tvåspråkiga elever, lektioner i så kallad modersmålinriktad finska ”*mofi*”, där inspelningen arrangeras. Med den syn på tvåspråkighet jag utgår ifrån i denna studie är det inte i mitt intresse att studera elevernas språkliga bakgrund eller deras kompetens i de respektive språken närmare (se underkapitel 4.2). För denna undersökning räcker det faktum om elevernas språkliga bakgrund att de går i svenskspråkig skola och att de deltar i modersmålsundervisning i båda modersmålen, svenska och finska. Av praktiska och resursmässiga skäl har jag spelat in lektioner i modersmålsinriktad finska för sjätteklassare. Eleverna är alltså ca 12-åriga barn i grundskolans sista klass. Gruppen består av elever från två olika klasser, tillsammans 18 elever. I analysen är alla namn fingerade. När det har uppstått problem med att

⁶Vasa stads skolor använder skoladministrationsprogrammet multiPrimus, samt dess web-anlutning Wilma. Wilma är en kanal för kommunikation mellan skolan och hemmet. Vasa stad: http://www.vaasa.fi/Pa_svenska/Studerande__utbildning/Grundlaggande_utbildning/Wilma StarSoft: <http://www.starsoft.fi/public/?q=sv/node/55> läst 7.10.2013.

identifiera talare har jag markerat talaren som ”elev”. Hur inspelningar har gått till rent praktiskt presenteras i underkapitlet 3.2.

3.2 Inspelning

För denna avhandling pro gradu har jag spelat in klassrumssamtal med en digital inspelare. Eleverna har alltid vetat när lektionen skall inspelas men de har i regel inte gett uttryck för detta medvetande under lektionens gång. Jag har berättat för eleverna att inspelningarna hör till ett slutarbete vid universitet. Den digitala inspelaren har varit på hela tiden under två lektioner, inspelaren har varit synligt placerad på lärarens bord eller på golvet mitt i cirkeln där eleverna har varit sittande. Tillsammans finns det 80 minuter inspelat material, som utgör det primära materialet i denna avhandling pro gradu. Som forskare har jag varit närvarande och gjort anteckningar som stöd till inspelningen. Analysen grundar sig på inspelningarna och transkription har varit till hjälp.

Inspelningar har gjorts under två autentiska lektioner, det vill säga läraren har planerat lektionerna själv enligt läroplanen, inte efter forskarens önskemål. Detta hör till den samtalsanalytiska principen att de undersökta samtalen skall vara autentiska av sin karaktär. Den första lektionen som spelades in handlade dels om läxförhör i början, dels om en övning med berättande i fokus i slutet av lektionen. I övningen om berättandet får alla elever turvis fabulera ihop en kort fortsättning till berättelsen. Ett nyckelord på finska står på ett kort som eleven får titta på först när det är hans/hennes tur att fortsätta berättelsen. Nyckelordet ska ingå i berättelsen. Den andra lektionen och inspelningen är helt annorlunda. Eleverna håller på att skriva uppsats. Vissa elever är färdiga och skriver rent sin text på dator, vissa håller på att först skapa sina fantasifulla uppsatser.

Den första inspelningen av materialet har gjorts under dagens sista lektion då eleverna var oroliga och trötta efter skoldagen. Jag har inte markerat överlappande tal i regel utan bara när det har varit relevant för analysen. Andra inspelningen är annorlunda på grund

av lektionens olika uppbyggnad. Eleverna borde skriva men de pratar med varandra när de arbetar vidare med sina uppsatser. Typiskt för den andra inspelningen är att långa tysta stunder växlar med flera samtidiga samtal som ibland kan vara väldigt högljudda.

3.3 Transkription

Jag har transkriberat materialet i två faser. Först har jag gjort en grov transkription och efter att ha valt sekvenser, där lämplig kodväxling för närmare analys förekommer har jag gjort något noggrannare transkription. Jag har transkriberat materialet själv vilket betyder att tolkningen av samtalssituationen är min. Jag har i stort följt de transkriptionsprinciper som redovisas i Jefferson (2004:23–41.) samt Eriksson (1995) och Londen (1995). En översikt över symboler i transkriptionen ges i kapitlet “The Conversation Analytic Approach to Transcription” av Hepburn & Bolden (2013). Jag har utgått från denna som symbollexikon. I utdragen i analysen är alla namn fingerade.

Transkriptionsnyckeln presenteras i början av studien, direkt efter innehållsförteckningen.

4 Teoretiska utgångspunkter

I underkapitel 4.1 och 4.2 presenteras det forskningsfält som tangerar tvåspråkighetsforskning och läsaren får en introduktion till det senare underkapitlet som presenterar tidigare central forskning angående kodväxling. De centrala begrepp och definitioner som denna studie utgår från behandlas i slutet av respektive underkapitel. Teorin som ligger till grund för analysmetoden samtalsanalys behandlas i underkapitlet 4.4. I det sista teorkapitlet tar jag fram de centrala studier som tangerar kodväxling och som jag har ansett vara meningsfulla i denna studie.

4.1 Mot tvåspråkighet

Gemensamt för alla människor i den mångspråkiga världen är hur man tillägnar sig språk. Oberoende av hur många språk det är i fråga, går det till det på samma sätt, det som varierar är de kulturella och sociala omständigheterna. Alla normalt uppväxande barn kommer att tillägna sig det eller de språk som talas i deras omgivning. Förmågan att tillägna sig språk är medfödd och kallas för *språktillägnande*. (Abrahamsson & Hyltenstam, 2004:221–223, Hammarberg 2004: 26.) I sin doktorsavhandling *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*. (2005:54) har Heidi Rontu behandlat utvecklingen av språktillägnande och påpekar att barnet blir en del av den kultur och den sociala kontext som är aktuell i barnets omgivning i interaktion med andra i barnets uppväxtmiljö. I samband med språket lär sig barnet vilka normer och värden som gäller i samhället. Barnet blir en medborgare i sin närmiljö, i detta fall i den språkliga närmiljön som självklart är kulturbunden. (Börestam & Huss 2001: 29.) För att kommunicera med andra, vilket är resultatet av ett medfött behov av social kontakt, behöver barnet språk och i en tvåspråkig miljö två språk. För att språket och förmågan att kommunicera ska utvecklas måste barnet få många erfarenheter av att delta i ett samspel och vara i nära

kontakt med de vuxna i familjen. (Rontu 2005:54, Börestam & Huss 2001:29.) Barnet behöver få höra/lyssna talat språk i funktionella sammanhang så att barnet aktivt kan börja öva ljudkonstruktioner som tillhör förstaspråket (Lyytinen m.fl. 1998:108). För att kunna tillägna sig två språk måste barnet ha ett behov att använda två språk. (Rontu 2004:225). Detta kan förverkligas till exempel på det sättet att modern och fadern i familjen talar medvetet var sitt språk till barnet. Det kallas en person - ett språk -princip, språkstrategin är uppskattat i Finland och enligt Raija Berglund (2008:52) rekommenderar de flesta tvåspråkighetsforskare denna språkstrategi, även om någon patentlösning inte finns.

Förmågan att förstå språket utvecklar sig snabbare än förmågan att själv producera ord. (Lyytinen m.fl. 1998: 203.) För en enspråkig tycks modersmålet vara traditionellt något man har lär sig först och som man behärskar bäst (Dahl 2000:281), men för en två- eller flerspråkig person är definitionen mer komplicerad. Enligt Lainio (2007:263) bör man ta ställning till definitioner av begreppet *modersmål* i samband med diskussion om tvåspråkighet. I Finland väljer föräldrarna ett modersmål till sitt barn vid registreringen i befolkningsdatasystemet. Man väljer mellan ”finska”, ”svenska” eller ”annat”. Alternativ ”tvåspråkig” finns inte. (Finlex 128/2010 § 17.)

Som redovisats ovan kan ett barn tillägna sig ett eller fler språk samtidigt om barnet har ett behov för det. Alla dessa språk utvecklas inte i samma takt (se följande underkapitel) och språkens dominansförhållanden kan förändras flera gånger under livets lopp, detta gäller också modersmål. Man kan diskutera om begreppet modersmål är bara en lämning från tider då enspråkighet var en norm, eftersom modersmålet för en två- eller flerspråkig person kan vara bara en kryss i en ruta i administrativa sammanhang.

4.2 Tvåspråkighet

Man kan kategorisera tvåspråkighet enligt språkvetenskapliga, kognitiva, utvecklingsrelaterade och sociala särdrag beroende på vilken dimension av tvåspråkigheten forskaren vill fokusera. En av de första definitionerna av *tvåspråkighet* gjordes på 1930-talet av Leonard Bloomfield. Tanken var att en person ska ha ”native-like control of two languages”. Det kom fram att definitionen var väldigt snäv. Vilka kunskaper som var ”native-like” var också svårt att definiera. (Butler & Hakuta 2004:114.) Skutnabb-Kangas (1986:50) har föreslagit fyra olika kriterier att utgå från: ursprung (bakgrund, sociologi), språkfärdighet (kompetens, språkvetenskap), språkanvändning (funktion, språksociologi) och identitet (attityder, t.ex. socialpsykologi). Samma kriterier gäller definitioner av både modersmål och tvåspråkighet. Dessa definitioner är inte heller problemfria, till exempel måste man först ta ställning till vad ett språk eller kompetens är, vad som anses vara ”liknande behärskning av ett språk som en infödd talare har” och hur man mäter det. (se Skutnabb-Kangas 1986:51).

Enligt Raija Berglund (2008:21) har en holistisk synvinkel på tvåspråkigheten blivit mer och mer accepterad under de senaste åren. Inom modern forskning har man lyft fram en egen unik språkprofil hos en tvåspråkig individ. Forskarna anser att tvåspråkigheten inte är någon statisk egenskap, utan en dynamisk egenskap, som kan förändras med tiden beroende på hur mycket användning en tvåspråkig person har av de båda språken. (Butler & Hakuta 2004:120, Baker 2001:7.) Heidi Rontu (2004:225) uttrycker det så att när barn lär sig två språk samtidigt från och med födseln utvecklas dessa språk sällan i samma takt eller på samma sätt på grund av olika inlärningskontext. Balansen mellan språken kan alternera under utvecklingen och senare i livet just på grund av hur mycket användning av respektive språk en person har.

Flera forskare har försökt definiera tvåspråkighet men ingen entydig definition för alla ändamål har dock hittats. Det lär inte finnas en kulturfri definition till tvåspråkigheten. Som konstaterats redan i kapitlet om informanter betraktar denna studie inte tvåspråkigheten ur en synvinkel som utgår från individen. Det kan tilläggas att denna studie bygger

på tanken om en individuell språkprofil utan att ha vidare intresse för informanternas tvåspråkighet på individnivå. I denna studie granskar jag tvåspråkigheten som ett socialt fenomen, utgående från sociala och kulturella särdrag i undersökningens omgivning och syftar genom en näranalys av sekvenser i klassrumssamtal till beskriva hur tvåspråkigheten och kodväxlingen fungerar just där i den mikrokontexten. Som Peter Auer uttrycker det: "You cannot be bilingual in your head, you have to use two or more languages 'on stage', in interaction, to show others that and how you can use them" (Auer 1984:7).

4.3 Kodväxling

I detta underkapitel diskuteras först begreppet kodväxling, senare behandlas tidigare forskning angående kodväxling och till sist ges den definition till kodväxling som denna avhandling pro gradu utgår från.

Det finns säkert lika många definitioner av kodväxling som det finns forskare. Enligt litteraturen angående kodväxling eller kodbyte (eng. code-switching/code-switch) kan *kodväxling* betyda att man helt enkelt byter kod, till exempel stil, dialekt, eller språk, under ett och samma samtal, inom en talad mening, eller en tur som man uttrycker det med samtalsanalytiska termer. (Park 2004:299, Börestam & Huss 2001: 76–77.) Kodväxling sker spontant i en och samma kontext, där samtalsämne och samtalsdeltagare är de samma. Trots variationer inom definitionen av begreppet kodväxling är det vedertaget att kodväxling inte är en slumpmässig blandning av olika språk. (Park 2004:299.) Hos tvåspråkiga talare är det vanligt att de använder båda språken när de pratar med varandra. Växlingen behöver inte bero på bristande språkkunskaper utan den kan ha en kommunikativ (eller stilistisk) funktion. (Sundman 1999: 66.) Enligt Appel & Muysken, citerade efter boken *Språkliga möten* (Börestam & Huss 2001:80) kan en tvåspråkig person bättre uttrycka sin dubbla identitet genom kodväxling. För en vidare diskussion om social identitet och kodväxling hänvisas till texter av Carol Myers-Scotton, till exempel *Code switching as indexical of social negotiations* (1988).

Det fenomen som oftast förknippas med kodväxling är *lån*. Den allmänna uppfattningen har tidigare varit att längre sekvenser än enstaka ord från det andra språket är äkta kodväxling medan enstaka ord är prototypiska lån, trots att gränsdragningen mellan kodväxling och lån inte är alldeles entydig (Saari 1989:197.) För att betraktas som (etablerat) *lånard* ska ordet vara spritt i talgemenskapen, vara allmänt godtaget och användas frekvent. (Hyltenstam & Stroud 1991:55.) Det har från andra håll framförts tvivel om det överhuvudtaget är möjligt eller meningsfullt att skilja kodväxling från lån. (Berglund 2008:95, Park 2004:312, Kalliokoski 1995:4.) Enligt Kalliokoski är problemet egentligen inte så stort om man betraktar kodväxlingen i samtal i sin kontext och inte nöjer sig med att granska enstaka meningar. Med den utsagan torde han hänvisa till en synvinkel som försöker förklara kodväxlingens funktion i samtal istället för den grammatiska synvinkeln (se följande avsnitt). Shana Poplack säger i sin artikel i *Linguistics* jubileumspublikation (2013) att:

A remarkable fact is that despite 33 years of intense research activity since *Sometimes* was published, there is still no consensus on the nature or identity of even the major manifestations of language contact (codeswitching [CS] and borrowing [B]), let alone the linguistic conditions governing their use.

Tidigare forskning om kodväxling har försökt fånga lingvistiska strukturer i tvåspråkiga funktioner som skulle förklara språkets globala system, universaler, som skulle gälla i alla lingvistiska former och utföranden. En forskare som söker universala beskrivningar till kodväxling och har en så kallad grammatisk synvinkel i sina undersökningar är till exempel Shana Poplack (1980). Hon har försökt få fram morfologisk-syntaktiska villkor, universaler och språkspecifika begränsningar till kodväxling. Carol Myers-Scotton (2006) är en annan språkkontaktforskare som närmar sig kodväxling från en annan synvinkel. Hon har försökt visa existensen av en universell grammatik med hjälp av en teori som samlar ihop lingvistiska, kognitiva och sociala fenomen. (refererat efter Heller 2007:7–8.) Utgående från den teorin har Myers-Scotton skapat två teoretiska modeller för att beskriva kodväxling som fenomen. Den första modellen kallar hon *Matrix Language Frame* (MLF), där matrisspråket är samtalets huvudspråk och det andra språket är ett så kallat inbäddat språk (embedded language). Stoff från det andra, inbäddade språket används i huvudspråket enligt huvudspråkets grammatiska villkor. (Myers-Scotton

2006:243.) Den andra modellen kallar Meyers-Scotton *Markedness Model*, som presenterar sociala motiv för språkanvändning. (Myers-Scotton 2006:158). Markedness Modell har kritiserats mycket bland andra forskare. I modellen förklaras kodväxlingen snarare enligt forskarens antaganden om talarens kunskap och talsituation än enligt kodväxlingens effekter i det pågående samtalet. (Nilep 2006:12.)

Forskning som ser språket som ett (socialt) handlingsmönster lyfter fram talaren istället för lingvistiska system och teorier (Heller 2007:8). En pionjär inom kodväxlingsforskning är John J. Gumperz. Dock talar också han om "grammatical systems or subsystems" i definitionen om termen han lanserade 1982, *conversational code switching*: "Conversational code switching can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems" (Gumperz 1982:59). Gumperz har betraktat den typen av kodväxling ur ett deltagarperspektiv. När talaren befinner sig i den närmaste sociala umgängeskretsen talar Gumperz om användningen av en vi-kod: "we-code". En de-kod "they-code" används i sin tur i formella sammanhang för att visa social distans (Slotte-Lüttge 2005:69, Gumperz 1982:66.) Han föreslår närmare olika funktioner för kodväxling som till exempel interjektioner, att markera citering eller upprepning. Gumperz ser språket som bundet till situationer och sammanhang där språkval förbinds med sociala identiteter och olika språk har olika värden. (Slotte-Lüttge 2005:69, Gumperz 1982:66.) Hans tanke är att det inte finns en färdig kontext i talsituationen utan den föds under den pågående interaktionen, då kodväxling, för en flerspråkig talare, är en av flera så kallade *kontextualiseringssignaler* (eng. *contextualisation cue*). Kontextualiserings signaler är icke-språkliga (till exempel kroppsspråk) eller språkliga samtalstekniska verktyg. Förutom kodväxling kan de bestå av prosodiska, syntaktiska eller lexikaliska drag. (Nilep 2006:9, Norrby 1996: 44–45.) Kritiken i Gumperz teori angående kodväxling har riktats mot betraktelsesätt. Att lista ut funktioner för kodväxling är inte ett sätt att förklara allmängiltigt varför kodväxling förekommer och vilken effekt den har i samtalet. Kodväxling kan ha många funktioner inom ett samtal och i en tur kan den ha många effekter. Det har föreslagits att kodväxling bör betraktas i en aktuell interaktion i stället för att ha generaliseringar som utgångspunkt. (Nilep 2006:10.) Denna princip följs även i den här studien.

Inom sociolingvistik och tvåspråkighetsforskning har man försökt förklara kodväxlingens förekomst eller dess frånvaro med olika parameter som till exempel ålder, kön, etnicitet, situationens formalitet/ icke-formalitet, samhällsklass och ekonomi. Interaktionell synvinkel till kodväxling är att den försöker förklara kodväxlingens mening och funktion för en individ i ett samtal. (, Niley 2006:12 & 14, Auer 1984:1.) Peter Auer har studerat kodväxling ur ett interaktionellt perspektiv med hjälp av samtalsanalysen. Också han har skapat en egen modell för att belysa kodväxlingen som språkligt beteende bland tvåspråkiga. Han ser kodväxlingen som “conversational activity” och har studerat fenomenet sekvensvis. I hans modell kan sociala motiveringar till kodväxling förklaras efter en sekventiell analys om hur kodväxlingen är strukturerad och behandlad i interaktion. Han har delat in språkalternering i *diskursrelaterad* respektive *deltagarrelaterad språkalternering*. Med diskursrelaterad språkalternering menar Auer talarorienterat byte av språk, till exempel när talaren byter samtalstema. Deltagarrelaterad språkalternering är däremot lyssnarorienterad, talaren kan ta hänsyn till lyssnarens språkliga kunskaper genom att byta språk. Auer gör skillnad på det hur språkalternering är relaterad till samtalets strukturer till exempel ord, meningar eller större enheter och det han kallar transfer. Om språkalternering däremot är relaterad till en viss punkt i samtalet, är det frågan om kodväxling. Enligt Auer är samtalspunkten strax före och efter talarens språkbyte ytterst relevant. Han har också granskat hur kodväxling påverkar samtalets kontext sekvensvis. (Auer 1984:1–10, 12) Tanken om kontextualisering härstammar från Gumperz (1982) teori om hur samtalsdeltagare strävar efter att upprätta och göra kontexter relevanta vilket beskrivits redan i föregående avsnitt.

I denna avhandling avser jag med kodväxling alla ord och strukturer på något annat språk än det som huvudsakligen talas i sammanhanget. I denna avhandling pro gradu görs inte skillnad mellan kodväxling och lån. Jag anser att de lånord som är redan etablerade till finska språket till exempel *poliisi* är inte kodväxling. Vidare delar jag Poplacks åsikt om att i flerspråkiga gemenskaper är kodväxling i sig norm. Det hör till kompetensen hos en tvåspråkig talare att kunna kodväxla (Poplack 1980:588.) I denna studie anses kodväxling vara ett fenomen som hör till och är kännetecknande för tvåspråkig interaktion. Valet att kodväxla eller inte är förstås talarens.

4.4 Samtalsanalys som analysmetod

I detta kapitel beskrivs analysmetoden samtalsanalys närmare. Jag presenterar centrala begrepp inom samtalsanalysen samtidigt som läsaren förs allt närmare analysdelen via de iakttagelser som är nödvändiga för att förstå samtal i ett klassrum.

I samtalsanalys försöker man få ett svar på frågan ”Varför detta nu?” Forskaren är intresserad av hur interaktion går till och hur människor organiserar samtal i samspel med varandra, hur samtalsdeltagarna tolkar varandras yttranden och vilka tecken som visar allt detta i en samtalsituation. (Wirdeńs 2007:186.) Enligt Tainio (2007: 31) beskriver samtalsanalys både språkligt och icke-språkligt agerande med hjälp av grundläggande reglering: turtagning, sekvenser och reparationer. Dessa begrepp behandlas närmare i följande avsnitt. En transkription av det inspelade materialet fungerar som arbetsredskap för analysen, undersökningen utgår dock från själva inspelningen (Wirdeńs 2007:188).

I samtalsanalys talar man om *dyader* när det gäller samtal med två deltagare. Om det finns flera deltagare är det fråga om *polyader*. (Londen 1995:25.) När man studerar samtal närmare talas det om *turer* och *turkonstruktionsenheter (TKE)* i stället för meningar och satsar. En tur kan lite förenklat identifieras när en person börjar tala och tystnar. Därefter kan någon annan ta vid eller samma person fortsätta. Varje tur har minst en turkonstruktionsenhet, den kan identifieras med hjälp av prosodi, syntax och pragmatik. När en TKE identifieras med hjälp av prosodi iakttar man närmare intonationen i talet. När till exempel en talare vill markera att en enhet är slut brukar denna vilja komma fram med en tydligt fallande intonation. (Se ett exempel i underkapitlet 5.1, sekvens II.) Syntaktiskt betraktad brukar en TKE innehålla åtminstone subjekt och finit verb. Pragmatiskt sett är en TKE innehållsmässigt och funktionellt tillräcklig, alltså en utsaga som har gjort sitt i samtalet. (Wirdeńs 2007:190.) Platser där det är möjligt att byta talare smidigt inom ett samtal kallas för *turbytesplatser*. De brukar förekomma i slutet av en TKE där det finns möjlighet för talare att förhandla om vem som skall ha turen i fortsättningen. (Wirdeńs 2007:191.)

Tagande och givande av turer kallas *turtagning*. (Wirdenäs 2007:189–190.) Enligt Sacks, Schegloff & Jefferson finns det tre olika möjligheter för turtagningen: den som har ordet nominerar någon annan som nästa talare, någon deltagare nominerar sig själv som nästa talare och till sist den som har ordet nominerar sig själv. (Wirdenäs 2007:191, Sacks, Schegloff & Jefferson 1974:704.) Med hjälp av turtagning kan samtalsdeltagare förhandla om vem som talar eller agerar och hur länge (Tainio 2007:31).

I verkligheten kan det uppstå problem med interaktion. Till exempel hör man inte vad samtalspartnern säger eller det man hör låter osannolikt. Då kan lyssnaren få talaren att förtydliga sitt yttrande genom att fråga till exempel ”vad sade du?” När lyssnaren vill kontrollera att han/hon har förstått budskapet rätt, talar man om *initiering av reparation*. Det är möjligt för talaren att förtydliga sig direkt i samtalssituationen, under talarens pågående tur. När talaren tar initiativet själv att förtydliga sitt yttrande och börjar om sin utsaga, gör han/hon en *självreparation*. Man talar om *reparation* när talaren förtydligar sitt yttrande efter att lyssnaren har initierat en reparation. Reparationen försäkrar förståelsen mellan deltagarna. (Tainio 2007: 31, Wirdenäs 2007:195, Norrby 1996:120.) Ett exempel på självreparation är när en av informanterna i materialet, Adam, försöker ge ett svar till frågan vad en ingenjör heter på finska. *–Insenjööri (.) eiku*. I Sofie Henricsons avhandling (2013:168) fungerar *eiku* som en markör för självreparation inom en och samma tur. De vanliga svenska motsvarigheterna är *nej jag menar, eller och inte -, utan -*. Hon menar att ”*eiku* anses fylla en lucka i svenska samtalsspråk som de som har erfarenhet av finska samtal har vana att kunna fylla” (Henricson2013:168). (Se också Slotte-Lüttge 2005:93.) Som i exemplet ovan vet Adam redan att *insenjööri* inte är rätt och initierar en självreparation men fortsätter inte själv, självreparationen fullbordas heller aldrig, vilket närmare visas i analysen i underkapitlet 5.1.

De ovan beskrivna reparationerna är alltså sådana som talaren gör direkt eller efter att lyssnaren har frågat efter preciseringar. Om det däremot är lyssnaren som gör reparationen talar man om *annanreparation*. Annanreparationen kommer direkt efter problemturen (och bara där) i samtalet och är i vardagliga samtal mycket sällsynta. (Norrby 1996:121.) Som klargörs i Schegloffs m.fl. (1977) studie är självreparationer prefererade på grund av turtagningssystemet som ger företräde åt självreparation. Självreparation kan

alltså göras direkt av talaren själv eller i tredje turen, efter lyssnarens reparationsinitiering som visats ovan. Enligt Norrby (1996: 121) ses annanreparationer ofta som ansiktshotande. När lyssnaren gör en annanreparation, betyder det att talaren har sagt något ”fel” och potentiellt innebär det, att talarens självbild är i fara. Därför föredrar talaren självreparation. Av psykologiska skäl undviker lyssnaren ofta att rätta andra, för att inte bli betraktad som en person som lägger sig i och vet bäst. (Norrby 1996: 122–123, 175.) Det finns också situationer där annanreparationer inte anses vara så ansiktshotande som till exempel i klassrumsamtal. Detta förklaras närmare i underkapitel 4.4.1.

Ett par av yttranden där respons följer på respons kallas *sekvens* inom samtalsanalysen. Sekvenser kan sägas beskriva samband mellan turer. Då kan turerna bestå till exempel av en hälsning eller av flera turer. När till exempel läraren frågar och eleven svarar på frågan talar man om en fråga-svar sekvens som kallas *närhetspar*. (Wirdeñäs 2007:195, Tainio 2007: 31, 40.) Den kortaste sekvensen i mitt material är *Hei mä sain kaks! –nå då tar du kaks*. Detta samtal är därmed slut, det sägs ingenting före eller efter som skulle vara relaterat till denna sekvens.

4.4.1 Samtal i ett klassrum

Tidigare forskning om samtal i ett klassrum har gjorts från två olika utgångspunkter: samtal i ett klassrum och inläring och förmedling av kunskap med hjälp av muntlig interaktion (Gardner 2013:593). I denna uppsats är jag intresserad av den förstnämnda.

Typiskt för samtalssituationer i ett klassrum är att det är läraren som leder samtalet, läraren som kontrollerar turer och som ger turen att tala vidare till en (viss) elev (Tainio 2007:33). Läraren har också rättigheten att initiera en sekvens. Läraren kan rikta sitt tal till enbart en elev eller till hela klassen. Läraren förväntar sig att en elev visar sin vilja att svara genom att räkka upp handen. Vanligtvis nominerar läraren en av eleverna till nästa talare. I traditionella klassrumsamtal måste eleven visa sin vilja att svara genom att räkka

upp handen, om man inte tidigare har kommit överens om något annat sätt till turtagning. Ifall eleven inte svarar, återvänder talturen till läraren (Tainio 2007:33.) Följande sekvens av turer är kanske grunden till all (traditionell) undervisning: 1:a tur: läraren frågar, 2:a tur: eleven svarar, 3:e tur: läraren upprepar, kommenterar, utvärderar och ger feedback på det som blev sagt. Detta kallas också I-R-E sekvenser: läraren initierar (I), eleven responderar (R) och läraren evaluerar (E) elevens svar (se t.ex. Tainio 2007:40, Liljestrand 2002:35, Mehan 1979). Under den tredje turen är det möjligt för eleven att höra svaret så att alla fel är korrigerade (till exempel under språklektioner). Dessutom synliggör och poängterar läraren de aktuella reglerna för eleverna. (Gardner 2013:595–598.) Med hjälp av samtalsanalys, genom att studera den andra turen i samtal till exempel under andraspråkslektioner har man kunnat visa hur skickliga eleverna är att använda hela sin språkliga resurs (Gardner 2013:602). Ett exempel om I-R-E sekvens i mitt material finns i underkapitlet 5.1.

I underkapitlet 4.4 betraktas annanreparationer, reparationer som lyssnaren utför. Annanreparationer anses inte vara lika ansiktshotande i klassrumssamtal som i vardagliga samtal. Typiskt för klassrumssamtal anses vara, att det huvudsakligen är elever som gör självreparationer och läraren annanreparationer. Lektionens målsättning och ämnet i fråga påverkar hur reparationsmönster fungerar i klassrumssamtal. (Gardner 2013:604–605.) Anna Slotte-Lüttge (2005:67) säger i hennes avhandling att när läraren gör en reparation direkt efter elevens tur kan det anses vara ett sätt att hjälpa eleven. Det kan vara en orsak till att reparationer i klassrum inte har samma ansiktshotande drag som i vardagliga samtal.

Gardner (2013:594) diskuterar i kapitlet *Conversation Analysis in the Classroom* att det traditionella I-R-E turtagningssystemet ändras något när den pedagogiska infallsvinkeln förändras från lärarledda samtal till en mera uppgift- eller elevfokuserad pedagogik. Då har elever mera möjligheter att fråga, initiera sekvenser och nominera nästa talare. Klassrumsinteraktion blir alltså mångsidigare. Gardner fortsätter att klassrumssamtalets institutionella karaktär dock är relevant även då. I följande underkapitel diskuteras därför institutionella samtal vidare.

4.4.2 Klassrumsamtal som institutionella samtal

I vardagliga samtal brukar det finnas en stor frihet att behandla olika ämnen, turtagningen är inte begränsad och samtalsdeltagare är jämbördiga eller de har i alla fall inte förutbestämde roller i samtalet (Linell 1990:19). I ett klassrum är situationen helt annorlunda, undervisningssammanhang mellan lärare och elever anses höra till så kallade *institutionella samtal*, vilka behandlas närmare i följande avsnitt.

Till institutionella samtal anses höra förutom klassrumssamtal också läkarbesök, rättegångar, sammanträden och så vidare, med andra ord samtal mellan professionella eller mellan professionella och lekmän (Wirdeńs 2007:209). Det som enligt Per Linell (1990) kännetecknar institutionella samtal kan också förankras i klassrumsamtal. Läraren har i förväg bestämt syftet för lektionen (som i stora drag styrs av läroplanen), det finns rutinerade sätt att förverkliga detta syfte (som hör samman med skolans/lärarens pedagogik). I ett klassrum har lärare och elever klara roller med skilda rättigheter och skyldigheter. (Linell 1990:21.) Samtalet i undervisningssammanhang beskrivs också som *asymmetriskt* just därför att läraren har en dominant roll i samtalet, läraren vet redan svaret till frågan, och samtalet följer ett visst mönster (Wirdeńs 2007:209–210.), som redan har behandlats i underkapitlet 4.4.1 ovan.

Som konstaterats redan ovan har läraren en dominant roll i klassrumssamtal. Det är i stort sett just läraren som kontrollerar talturer i ett samtal. Liisa Tainio (2007:35–36) har skrivit i verket *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* om lärarledda samtal i klassrummet som skiljer sig från till exempel grupparbete genom att elever anses vara lyssnare som får tala bara en i taget och enligt lärarens planer. Det som också är värt att lägga märke till är att enligt Tainio (2007:35) anses mottagaren av elevens tal vara läraren, inte en annan elev i traditionella lärarledda samtal. I lärarledda samtal är turtagningen reglerad, antingen skall eleven räcka upp handen eller så har klassen kommit överens om alternativa sätt till turtagning i förväg. I sådana uppgifter som elever skall göra på egen hand är det norm att vara tyst. Läraren kan bryta denna tystnad men eleven bara genom att räcka upp handen.

Tainio delar vidare in samtal i ett klassrum i offentliga och privata samtal. Med offentligt tal avser hon tal som riktas mot hela klassen och som anses angå alla. Privata samtal däremot förs eleven och läraren emellan, eller mellan några elever under ett grupparbete eller liknande. Om eleven ställer en fråga till läraren inom ramen för ett privat samtal har läraren möjlighet att beroende på frågan ge svaret antingen privat eller till hela klassen, oftast både och. (Tainio 2007:36.)

5 Analys av materialet

I detta kapitel kommer jag att analysera exempel ur materialet och visa hur eleverna använder sina språkliga kunskaper, med svenska och engelska vid sidan av finska, under en lektion i modersmålinriktad finska. Jag har valt sekvenser så att exemplet i fråga är det mest representativa för det kodväxlingsmönster som analyseras. I inspelningen finns sammanlagt 23 sekvenser där det förekommer kodväxling. Av dessa har jag valt ut 11 för redovisningen av analysen nedan. Alla namn i analysen är fingerade, läraren benämns alltid som *hon* och icke-identifierbara elever som *han* oberoende av deras verkliga kön. Varje transkriberad sekvens har numrerats löpande med romerska siffror. I parenteser anges tidsangivelse för sekvensen i inspelningen. I de underordnade kapitlen presenteras de olika funktioner som kodväxlingen enligt analysen har i de inspelade samtalen.

5.1 Kodväxlingen fyller en lucka i vokabulären

I detta underkapitel presenteras en analys av två sekvenser där kodväxlingen fyller en lucka i talarens vokabulär. Den första sekvensen är från den första inspelningen. Eleverna (18 st.) sitter vid sina pulpeter och läraren står vid skrivbordet framför dem. De håller på med en genomgång av en övning som alla har hunnit få färdig under föregående lektion. Övningen handlar om olika yrkesbeteckningar på finska. Enligt anvisningarna för uppgiften ska eleverna skriva rätt yrkesbeteckning under respektive bild och därefter hitta på och skriva ner egna andra yrken. I den situationen förekommer sekvens I ”Insenjööri”.

I Insenjöör: (1. inspelning: 03.48 – 04.35)

- 01 Lärare: joku toinen sana Agnes
02 Agnes: *in/enjöör*
03 Lärare: Agnes ihmettelee että mikä on *in/enjöör*
04 suomeksi
05 Berta: (*..jag kan (...) på den*)
06 Lärare: Bertakin ihmetteli viimeks ja opekin ihmet-
07 teli eikä ope (.) yhtäkkiä opekaan tienny
08 (.) no kertokaapas nyt käsi ylös (.) Adam
09 Adam: *insenjööri* (.) eiku
10 Lärare: niin justiin [mitä se on suomeks kuka tie-
11 tää]
12 Einar: [semmonen joka pii- piirtää
13 semmosta]
14 Lärare: Einar käsi ylös jos sulla on sanottavaa (.)
15 kuka tietää Einar
16 Einar: semmonen joka piirtää
17 Lärare: keksii ja piirtää (.) joo mutta mitä se on
18 suomeks
19 (3.0)
20 Lärare: Paavo
21 Paavo: *insinööri*
22 Lärare: hyvä ((med sjunkande ton))
23 Adam: no joo
24 Lärare: (.) *insinööri*

Läraren frågar efter yrken som eleverna har kommit på, på rad 01. Det kommer fram att eleven inte har hittat på den finska motsvarigheten till svenska ordet ingenjör, Agnes uttrycker ordet med svenskt [j] på rad 02. Ordet hade diskuterats redan tidigare under förra

lektionen, därför är det viktigt ta upp det nu, så att alla får höra det rätta ordet på finska. Bertas taltur på rad 05 är inte riktat sig till läraren, möjligen till bänkkamraten men enligt min analys kommer Berta inte på ordet och uttrycker helt enkelt det högt. På rad 09 använder Adam sin språkliga repertoar brett och försöker tillägga ett finskklingande suffix ” i ” till den svenska ordstammen som *vas – vaasi*. Redan här uttalar Adam ordet på finskklingande sätt, men fortsätter efter en kort paus med *eiku* som är ett tecken på självreparation (Henricson 2013:167–168), han är inte nöjd med svaret men fortsätter inte heller med ett nytt förslag utan lämnar talturen till läraren. Läraren säger uppmuntrande *niin justiin* men godkänner inte detta förslag som finskspråkig utan upprepar reparationen *mitä se on suomeks* (rad 10). Då försöker Einar göra en omväg genom att förklara vad en ingenjör gör på rad 12. Läraren nöjer sig inte till det heller utan fortsätter att pressa på tills det rätta ordet kommer efter en väldig lång och tyst paus på rad 19. När det finska och rätta ordet uttalades till sist godkänner läraren det med sjunkande tonfall som signalerar att temat har diskuterats färdigt och det kommer något annat som följande. Adam som var redan ganska nära med sin gissning *insenjööri* säger besviket på rad 23 *no joo* efter det slutgiltiga svaret och lärarens bekräftelse. Han var nära det rätta svaret men inte tillräckligt. Efter hans uttryck upprepar läraren det rätta ordet en gång till (rad 24).

Sekvens I är ett bra exempel på lärarledda samtal som följer den traditionella turtagningsprincipen som har diskuterats ovan i underkapitlet 4.4.1 som I-R-E-sekvenser. Hela sekvensen handlar om ett lärarlett klassrumsamtal där gruppen reder upp en finsk motsvarighet till en svensk yrkesbeteckning. Eleverna har en lucka i vokabulären som kommer fram i form av kodväxling. Läraren initierar en fråga som respons till Agnes svar på rad 03 och uppmuntrar eleverna att svara (rad 08). På samma gång ger hon instruktioner om den samtalsnorm som gäller på rad 08. Efter ett normbrott, en taltur av Einar som nominerade sig själv som nästa talare på rad 12, reagerar läraren på nytt med att hänvisa till den samtalsnorm som skall följas. Efter att Einar gör som han har blivit tillsagd, låter läraren honom svara. Det var något bra i svaret som läraren godkänner men svaret är inte ännu fullt tillfredsställande (rad 17). Efter att upprepa frågan en gång till nominerar lärare Paavo som nästa talare på rad 20 och efter Paavos svar, som är en respons till den ursprungliga frågan, godkänner läraren svaret på rad 22 med sjunkande intonation som ett

tecken på att en turkonstruktionsenhet (TKE) är slut. Enligt Liisa Tainio (2007:43) används sjunkande intonation i klassrumsamtal som ett tecken på att topiken är färdigt behandlad. Så är det också med sekvens I ”Insinööri”.

Före lektionen mötte jag och läraren en annan lärare i samma skola som hade haft samma grupp den föregående lektionen och hon sade att klassen var väldigt livlig och rastlös redan då. Början av den pågående lektionen (sekvens I) har varit saklig men glädje, munterhet och skratt har bubblat under ytan hela tiden och bara väntat att få brista ut. I den andra sekvensen ”Yks yrkke” fortsätter genomgången av en övning där eleverna har kommit på olika yrken på finska.

II Yks yrkke (1. inspelning: 04.36 – 05.28)

01 Lärare: sitten oli vielä joku toinen sana jota ihme-
02 teltiin mikähän se oli Felix oliks sulla
03 joku
04 Felix: mulla on (.) yks yrkke täällä
05 Lärare: joo kerropa
06 Felix: se on (.) [(kyttä)] ((alla skrattar))
07 Elev: [skytä] ((alla skrattar))
08 Paavo: kyttä [(alla skrattar))]
09 Elev: [mulla oli kytät]((ohb))
10 Lärare: Felix sinulla oli (.) siis kyttä
11 Felix: kytät
12 Lärare: kytät ammattina (.) eli mennäänkö me Tampe-
13 reelle kyttäopistoon vai
14 Hugo: [eiku sikojen opistoon]
15 Lärare: [(.)käsi ylös (.)] Hugo turha
16 kommentti.
17 Felix
18 Felix: ja sitte mulla on yks toinen

19 Lärare: ei ku mä haluan tietää mikä on kyttä suomeks
20 Felix: poliisi
21 Lärare: poliisi mm-m.
22 Adam: mulla on silleen *parentees* poliisi
23 Lärare: Adam (.)
24 Adam: no
25 Lärare: mistä lähin me puhutaan ilman että me
26 kysytään että milloin (.) mikä
27 Adam: niin jjöö *parentees* poliisi
28 Lärare: niin ((sjunkande ton))
29 Adam: nii ((sjunkande ton))
30 Lärare: ja mikä on *parentees* suomeks
31 Paavo: (...*parenteser*...) ((leende))
32 Agnes: °sulku°
33 Lärare: mm.((sjunkande ton)) (2.0)

Läraren utnämner eleven till följande talare snabbt efter hennes föregående yttrande utan någon hörbar paus (rad 02). Talturen kommer kanske lite oväntat men det som jag tycker att det är väsentligt här att det har talats om olika yrken redan över fyra minuter, de finska ord och uttryck som behövs står färdig skrivna på pappret (se sekvens I) och dessutom är temat redan bekant från förra lektionen. Felix på rad 04, har därför knappast en lucka i vokabulären i denna situation, yrkesrelaterade ord torde redan ha aktiverats i hans vokabulär och tagits i fullt bruk. Den korta pausen före yttrandet *yks yrkke* är därför enligt min analys inte ett tecken på att han letar efter ord, på en lexikal brist. Läraren noterar inte heller kodväxlingen. Min analys här är i stället att *yks yrkke* är ett sätt för Felix att leka med orden som börjar med samma bokstav. Felix tvekar innan han yttrar det följande yrket på rad 06 och val av stilen med ordet *kyttä* i stället för *poliisi* har enligt min analys en annan funktion i samtalet. Det har att göra med allmän trötthet och rastlöshet som klassen har gripits av. Felix tvekar om han vågar skämta eller inte och väljer att försöka skapa reaktion hos kompisarna och få deras godkännande. Felix överlappande taltur *kyttä* med upprepning av Paavo (på rad 08) får till följd ett skrattanfall, vilket bekräftar att Felix

lyckades med att skapa reaktion. Skämtet har en llerande funktion som visar hur elever ”förhandlar” med varandra under en lektion om varandras stöd, det händer alltså mycket utanför lektionens inlärningskontext. Efter att läraren går med och skämtar med *kyttäopisto* signalerar hon att den här lektionen är positivt laddad och att det är tillåtet att skämta men hennes påföljande talturer (rad 15 och 19) innehåller dock begränsningar till den friheten och hon visar vägen tillbaka till lektionens ursprungliga syfte. Det rätta svaret (rad 20) bekräftas med lärarens uppbackning *mm-m* på rad 21 och saken är därmed slutbehandlad.

Adam vill dock (rad 22) visa hans ämnesmässiga kunskap om ordet *poliisi*, han hade bara skrivit ordet inom parenteser som ett alternativt svar bredvid det ursprungliga, skämtsamma ordet, antagligen samma *kyttä* som Felix hade. Adam använder kodväxling som en resurs för att lösa problem i interaktionen. Jag analyserar det så att vikten i Adams utsaga ligger på innehållet i det han säger, i betydelsen hos ordet *parentes*, inte på själva ordet som han inte kommer ihåg precis i det ögonblicket. Läraren (rad 23) noterar däremot inte innehållet i Adams yttrande utan fäster uppmärksamheten vid det faktum att Adam har talat högt utan att räcka upp handen. Läraren påminner Adam om hur turtagning i klassrummet går till på rad 25, man ska alltså räcka upp handen innan man får tala. Lärarens *mikä* på rad 26, tyder på att hon inte hade hört vad Adam sade och hon kanske trodde att Adam hade föreslagit redan ett annat yrke. Adam räcker upp handen, får lov att fortsätta och upprepar något okoncentrerat på rad 27 *nii jöö parentees poliisi* som om han skulle ha tappat den röda tråden. Läraren säger med sjunkande ton *niin* hon kanske förstår inte poängen i Adams yttrande, ordet *poliisi* är redan slutbehandlat. Jag analyserar yttrandet så att Adam vill lyfta fram just det faktumet att han har inte bara skojat utan har också det sakliga, ämnesmässiga innehållet nerskrivet, dock inom parenteser. Efter lärarens *niin* bekräftar Adam med liknande betoning *nii* och det blir oklart om de faktiskt har en överenskommelse i situationen. Kanske just därför vill läraren göra den finska motsvarigheten till *parentes* relevant på rad 27. I bakgrunden säger Paavo leende något ohörbart om parenteser till en annan elev, vilket jag analyserar så att hela sidosekvensen som Adam inleder på rad 22 är noterad av klasskompisar. Agnes svarar med nästan viskande ton på rad 32, läraren bekräftar med sjunkande ton *mm*, vilket tyder på att nu är saken slutbehandlad (rad 33). Under pausen på två sekunder är det helt tyst. Utanför denna sekvens

fortsätter läraren lektionen med något ljusare röst. Jag analyserar tystnaden och fortsättningen på ljusare röst som bekräftelse till min tidigare analysen om att den här sekvensen handlar om olika nivåer av den sociala kontexten. Dels det är frågan om ett inläringstillfälle, ett institutionellt samtal med dess normer och avvikelser av dessa normer, dels det finns hela tiden närvarande de sociala förhållandena mellan elever och mellan elever och läraren. Det är inte lätt att visa till kompisar att man är ”tuff” samtidigt som läraren skall veta att man är orienterad mot uppgiften och inläring. Den här sekvensen visar hur samtalsdeltagare balanserar mellan sina olika kommunikativa mål med hjälp av språket.

Gemensamt för de två sekvenser som har analyserats ovan är att det är frågan om lärarledda samtal där kodväxling har olika funktioner. I den första sekvensen ”Insinööri” har kodväxling förekommit som ett resultat av att talaren har en lucka i vokabulären som redan konstaterats i analysen. I den andra sekvensen ”Yks yrkke” förekommer det kodväxling i två olika funktioner. I det första fallet är det frågan om att leka med orden som börjar med samma bokstav och i det andra har talaren uppenbarligen en lucka i vokabulären och använder kodväxling för att göra samtalet smidigare. Sidosekvensen där den andra kodväxlingen förekommer är ändå problematisk för läraren för att sekvensen egentligen inte inbegriper hela klassen utan enbart en enda elev. Kodväxlingen blir relevant när samtalet förs inför hela klassen och då det är nödvändigt att ge den rätta finska motsvarigheten till det aktuella ordet.

Klassrumssamtalets komplexitet kommer fram i den senare sekvensen som har behandlats ovan. Som Anna Slotte-Lüttge (2005:138) har konstaterat i sin avhandling, finns det mycket samtidiga saker som skall tas i beaktande i interaktionen där situationen lever med. Läraren och eleverna är upptagna med flertal olika och samtidiga händelser som gör att interaktionen förs inte alltid så smidigt. I följande avsnitt diskuteras två exempel på en problematisk interaktion.

5.2 Kodväxling leder inte till förståelse

I den tredje sekvensen har klassen börjat värma upp sitt finska ordförråd genom en övning kallad "eldklot" där man säger ett ord och kastar en fiktiv boll till följande som snabbt säger det ord som kommer först i tankarna efter det föregående ordet. Hälften av klassen hade gjort övningen förut medan den andra hälften befann sig inför en alldeles ny uppgift. Läraren har förklarat övningens idé länge och efter att alla har förstått den har en runda redan spelats när följande sekvens inleds.

III Ai va sa du? (1.inspelning: 16.20 – 16.42)

- 01 Lärare: tällä kertaa mä sanon sanan "lintu"
02 Adam: öö oksa ((skratt))
03 Einar: öö puu ((skratt))
04 Marko: öö (.) no tota
05 Hugo: va ai va sa du
06 Marko: ruohoa
07 Hugo: va är jaa [ai jaa jaa] ((skratt))
08 Felix: [gräs] ((skratt))
09 Hugo: ää (3.0) är det-
10 Adam: palaa ((alla skratt))
11 Lärare: palaa palaa
12 Jesper: Hirveä Henri

Det märks att övningen är en rejäl utmaning för elevernas språkkunskaper. Instruktionerna var ju att man ska vara snabb och inte fundera för mycket. Ändå måste eleverna börja sina yttranden med *öö* för att signalera att de har uppfattat att det är deras taltur men att de inte har något att säga ännu utan att de behöver lite mer tid att tänka. På rad 04 börjar Marko med *öö no tota* och hinner inte säga egentligen något som skulle uppfattas som

följande ord när Hugo vill kontrollera vad Marko sade. Antingen har han lyssnat dåligt eller inte förstått Markos utsaga och ber därför Marko att förtydliga ordet. Först på rad 06 kommer Markos egentliga ord, vilket inte är i nominativform. Hugo frågar *vad är* på rad 07 *Ai jaa* tyder på att Hugo har förstått ordet när samtidigt Felix hjälper (rad 08) och säger ordet på svenska. Hugo har inte hittat tillbaka till rätta spår utan funderar fortfarande någonting på rad 09. Min analys är att han är så störd av partitivformen *ruohoa* att han tvekar att säga sitt eget ord, han är osäker i vilket form ordet ska ges. Hugo säger aldrig meningen till slut (rad 09), fast intonationen syftar till fortsättningen som aldrig kommer. Adam övertar turen genom att avbryta Hugo med *palaa palaa* (rad 10) vilket syftar till övningens instruktioner om att vara snabb och inte fundera för mycket. ”Bollen bränner” om den är länge i handen. Läraren upprepar *palaa palaa* som bekräftelse och Jesper tar ordet genom att säga *Hirveä Henri*⁷ vilket åstadkommer ett skrattanfall. Trots sammanlagt tre reparationer som Hugo gör (på raderna 05, 07 och 09) och trots kodväxlingen till svenska *gräs* på rad 08 uppnår Hugo inte förståelse i situationen och säger ingenting på finska innan Jesper tar ordet.

Sekvens fyra ingår i en situation där eleverna sitter i en cirkel på golvet. Läraren har gått igenom en övning med berättande i fokus. Alla elever får turvis fabulera ihop en kort fortsättning till berättelsen. Ett nyckelord på finska står på ett kort som eleven får titta först när det är hans/hennes tur att fortsätta berättelsen. Nyckelordet ska ingå i berättelsen. Följande sekvens är från mitten av berättelsen då en elev fastnar vid ordet som står på kortet, han förstår inte ordet vilket orsakar ett sidospår där ordets betydelse reds ut.

IV Fjäder fjäder (1.inspelning: 24.18 – 24.59)

- 01 [((alla skrattar))]
02 Adam: [nii ja sitte] (.) ja sit aamiaisen
03 jälkeen se meni pelaamaan (.) sulkapalloa
04 tai onks se joku sulka
05 Lärare: sä jatkoit (.) mikä on sulka (.) autetaan

⁷ Hirveä Henri är en karaktär i TVs finska barnprogram

06 vähän Adamia
07 Elev: [*fjäder fjäder*]
08 Elev: [höyhen]
09 Elev: [*badminton*]
10 Adam: ja sitte aamiaisessa se löys se tota sulkan
11 (.) tai sulan
12 Paavo: sulan
13 Adam: tai sulan tai jonku miten se nyt meni
14 Lärare: joo
15 Hugo: ja sillä sulalla oli silmälasit ja se
16 hyppeli siellä ruuassa ja

Alla skrattar åt berättelsen som var och en får fortsätta turvis. När sekvensen inleds är det Adams tur och han försöker börja sin del av berättelsen men skrattet har inte slutat än och han får börja om på rad 02. På Adams kort står ordet *sulka* och han har intuitivt gjort en sammansättning till *sulkapallo* men börjar dock tveka och frågar läraren efter bekräftelse. Läraren reagerar godkännande att du fortsatte (rad 05) men eftersom Adam hade börjat tveka med ordet gör hon ordet relevant och går igenom det gemensamt med hela klassen. Det föreslås olika ord och uttryck spontant, alla högt och samtidigt och utan att läraren bekräftar någonting. Adam ändrar hela berättelsen på rad 10 och testar att böja ordet *sulka* och får bekräftelsen när Paavo upprepar den rätta formen på rad 12. Adam upprepar ännu *tai sulan* på rad 13 och fortsätter ännu att visa osäkerhet i böjningsformen, vilket får läraren att bekräfta den rätta böjningsformen på rad 14. Hugo får därmed talturen och fortsätter berättelsen med ordet *silmälasit* som står på hans kort.

Istället för att fortsätta berättelsen med ordet *sulkapallo*, badminton, som alldeles rätt innehåller det ordet på kortet som Adam har, bestämmer han att börja om (rad 10). Detta gör han efter att det har kommit olika förslag som respons till den reparationsiniteringen Adam gör på rad 03. Meningen med olika förslag är att hjälpa Adam men jag tolkar omstarten så att när Adam inte får uppbackning och bekräftelse till ordet *sulkapallo* ändrar han hela historien. Då hamnar han i svårigheter när han försöker böja ordet *sulka* som

orsakar ännu ett uppehåll i berättandet i form av självreparation (rad 11). Kodväxling leder alltså inte till en ökad förståelse i denna sekvens, tvärtom blir det oklart om Adam vet att redan ordet *sulkapallo* skulle ha varit rätt i detta sammanhang.

I Slotte-Lüttges (2005:141) avhandling finns en beskrivning av situationer där ömsesidig förståelse uteblir. I hennes material är det frågan om en enspråkigt svenskspråkig situation, där kodväxling inte förekommer men där bristande språkkunskaper har orsakat problem med förståelsen. Karaktäristiskt för sådana sekvenser är de reparationsinitieringar som också präglar sekvenserna som har analyserats i detta underkapitel. I det följande underkapitlet ger jag exempel på ett samtal där samtalsdeltagare väljer bort alternativet att kodväxla.

5.3 Valet att inte kodväxla

Den femte sekvensen är från den andra inspelningen. Lektionen har börjat med att alla elever har samlats i ett klassrum och fått instruktioner om hur de ska gå vidare med sina uppsatser som de har börjat redan tidigare under föregående lektioner. Lektionen är tude-lad och olika elever får göra olika saker beroende på hur långt de har kommit med uppsatsen. Antingen ska eleverna skriva uppsatsen färdig i ett vanligt klassrum eller börja renskriva den på dator i en datasal. Under följande exempel håller eleverna just på att förflytta sig till andra lokaler och utnyttjar övergångsskedet mellan olika delar av lektionen för att fråga och försäkra sig om att de har förstått instruktionerna rätt innan de fortsätter med uppgiften.

V Noll vitosen tikkuja (2.inspelning: 07.32 – 08.24)

01 Adam: *om jag inte är klar så ska man alltså skriva*
02 *all de här*

03 Lärare: nyt meet ensin mun luokkaan kirjottaa sen
04 valmiiks
05 Jesper: *ai de där konstiga teksten man skrev*
06 Lärare: joo sen sää saat kirjottaa puhtaaks koneella
07 Jesper: *den där jag skrev om de där husen eller*
08 Lärare: aivan se aivan oikein (.) löytykö Hugo men-
09 nään mun luokkaan kirjottaa valmiiks (.)
10 onko Jensin teksti missä
11 Jens: se oli jo valmis (.) mun pitäis saada *noll*
12 vitosen tikkuja tähän tai -
13 Lärare: mitä etit? lyijyä?
14 Jens: niin lyijy tää on mull *noll* vitosen
15 Lärare: joo pyysiksää Hugolta tai? -
16 Jens: niin mutta hänellä ei ollut
17 Lärare: ei no mihinkä sä tarttet sitä kynää jos sä
18 tuut kirjottaa koneella
19 Jens: koska mun minä en ole vielä valmis
20 Lärare: no saat tulla lainaa multa yhen kynän jooko?
21 mun luokassa on kynä sä saat lainata mun
22 kynää (.) käykö? (.) se on kuule ihan hyvä
23 kynä joka mulla on.

I det tredje exemplet försäkrar Adam och Jesper på svenska att de har uppfattat instruktionerna, givna på finska, rätt. Läraren bekräftar på rad 08–09 och uppmanar Hugo att skynda på och byta lokal. Jens är kvar i klassrummet och letar efter något. Läraren frågar (rad 10) var Jens text är. Det kommer fram att det inte är texten som Jens letar efter utan han behöver *noll vitosen tikkuja tähän tai-* (rad 12). Den finska *eller* och den tydliga fortsättningstonen tolkar jag att vara som en självreparationsinitiering till ordet *tikkuja*. En annan tolkning kan vara att Jens har tänkt något alternativ till handlingen, till exempel att låna ut en penna men fortsättningen i sekvensen visar att så knappast var fallet. Jens

alltså kommer inte på ordet *lyijy* i situationen (rad 12), läraren gör en reparationsinitiering och reparationsförslag i samma tur på rad 13 *mitä etit (.) lyijyä?* vilket Jens bekräftar *niin lyijy* och det kommer fram att stiftet i Jens penna är slut. Det kommer också fram att det finns ett missförstånd gällande uppsatsen. Läraren frågade på rad 10 var i någonstans finns Jens text och Jens svarar att den var redan färdig. På rad 17 undrar läraren varför Jens behöver en penna överhuvudtaget om han kommer att renskriva texten på dator. Svaret på rad 19 avslöjar dock att texten ändå inte ännu är färdig. Jens behöver övertygas om att han gärna får låna lärarens penna och att pennan är bra på raderna 20–23. Något motvilligt nöjer sig Jens med beslutet och lektionen kan fortsätta i andra lokaler.

Adams och Jespers avsteg från lektionens språk, alltså finska, hindrar inte följande elev, Jens, att använda igen finska, det rätta språket i sammanhanget. Det faktumet att eleven måste anstränga sig för att få budskapet fram och att han ändå väljer att undvika kodväxling i situationen utan försöker med andra utvägar, *noll vitosen tikkuja* på rad 11-12, visar enligt min mening att eleven försöker förhålla sig till det klassrumsspråket som under lektionen i modersmålinriktad finska anses vara norm. Med valet att inte kodväxla, orienterar han mot enspråkigt finskt klassrumsamtal. Anna Slotte-Lüttge (2005) har i sin avhandling undersökt hur man konstruerar och förhåller sig till en enspråkig klassrumsdiskurs. I hennes material finns liknande exempel där en elev avvisar lärarens erbjudande att använda finska och där eleven försöker söka ord och följa normen, i det fallet svenska språket. (Slotte-Lüttge 2005:126.)

I sekvens V ovan tilltalar läraren Jens på finska, vilket för en tvåspråkig talare betyder att man i regel svarar på samma språk, man följer ledaren (follow the leader, följa John-princip, se till exempel Berglund 2008:148, Martin-Jones 1995:96, Auer 1984:93.) I skolan, där under ett samtal mellan lärare och elever har samtalsdeltagare ojämna roller (se underkapitlen 4.4.1 och 4.4.2) kan man diskutera om Jens ens har någon möjlighet att välja svenska som samtalsspråk. Adam och Jesper initierar frågan själv, de har möjligheten att välja språket med vilket frågan ställs. Den möjligheten har alltså inte Jens i den meningen att hans första taltur är en respons, svar till frågan som läraren har ställt på finska. Jens undviker dock kodväxling i situationen som av allt att döma är utmanande

för honom. Den analyserade sekvensen visar att kodväxlingen inte är det enda samtals- tekniska verktyget som står till buds. Ordet som Jens använder *tikkuja* (rad 12) är ett idiomatiskt, men beskrivande, ordval för stift som trots allt leder läraren till rätta spår och hjälper till att lösa problemet.

Också i denna sekvens syns tydligt att övergångssituationer har, som Adams och Jespers talturer visar (raderna 01, 05 och 09), något friare språknorm i samtalet än det karaktär- istiska klassrumsamtalet. Mer om detta behandlas i det följande underkapitlet.

5.4 Kodväxling på ”skolspråk”

I detta underkapitel analyseras tre sekvenser som är alla relaterade till skolans praktiker inte nödvändigtvis just lektionens i fråga. Den sjätte sekvensen ”Far ditåt” är från lektionens övergångsställe där eleverna flyttar sig för att sitta på golvet i en cirkel. Situationen är fri och alla pratar samtidigt. Det är svårt att urskilja olika talare i alla ställen men följande sekvens skiljer sig från bakgrundens brus av röster.

VI Far ditåt (1. inspelning: 12.35 – 13.25)

01	Lärare:	mee istumaan (...) keskelle (...)
02	Elev	(...)oota mä vien kynän pois (...)
03	Berta:	<i>Henrika far ditåt (.) far ditåt (.) Henrika</i>
04		<i>far ditåt</i>
05	Lärare:	kattoo minne mä meen Einar voinko mä tulla
06		tähän? (.) mahunko mä tänne? (.)jotenkuten
07		vähän taaksepäin voi ei anteeks sua anteeks
08	(15.0)	((allmänt buller och hörbart prat))
09	(Elev:)	sht ((omöjligt att identifiera talare))

- 10 Lärare: no niin
11 Henrika: tyst
12 Lärare: nyt kaikki ei oo tehny näitä harjotuksia...

Berta är envis och försöker gång på gång göra sin röst hörd och lyckas med det på rad 03, då hon får också önskad effekt. Berta använder svenska systematiskt hela tiden men det hörs både svenska och finska i bakgrunden. Jag anser att det tyder på att Berta är van vid att hantera liknande situationer på skolans språk svenska och att klasskompisen hon riktar sig till är en person med vilken hon pratar svenska. Läraren försöker tränga sig in i cirkeln och pratar halvhögt dels för sig själv (rad 05) och frågar eleverna om det går bra att hon sätter sig där mellan dem. Med detta agerande gör läraren de behövliga orden ”synliga” och användbara i denna situation. Med susningen på rad 09 får läraren uppmärksamhet. Oberoende av vem som uttrycker *sht* är verkan detsamma. Läraren tar ordet och med övergångspartikeln *no niin* (Tainio 2007:45) signalerar hon att det är nu lektionen får fortsättning och instruktioner förestår. Övergångsskedet är över och nu gäller de normer som reglerar samtal i klassrummet. Det är dock ännu något småbullen på bakgrunden som får Henrika att be om arbetsro, också den här gången på skolans språk, inte lektionens språk. Efter Henrikas uppmaning återställdes arbetsron och lektionen fortsatte med nya övningar.

Bertas och Henrikas talturer kan analyseras med hjälp av Auers synvinkel på kodväxling. Kodväxling till svenska kan betraktas som deltagarorienterad för att Berta riktar sig till Henrika som hon nämner vid namn. Om Berta är van vid att använda svenska med Henrika, skulle det kännas onaturligt att tala finska vid sådana tillfällen (se också Rontu 2005:281 om språkval enligt person). Språkvalet i Henrikas taltur på rad 09 kommer tydligt fram som skolans språk, hon riktar sig till alla, inte till någon specifik talare, sådana uppmaningar är typiska i skolan. Då kan kodväxling anses vara diskursrelaterad, det vill säga talaren väljer institutionens språk i samtalet. Enligt Peter Auer (1998:5) kan talaren med diskursrelaterad kodväxling ta hänsyn till drag av den större kontexten. Med språkvalet orienterar sig Henrika mot skolans norm att vara tyst under lektionen och med det korta yttrandet gör hon den yttre kontexten i samtalet relevant.

Också den sjunde sekvensen är från en övergångssituation, en övning som har berättelseformen i fokus ska göras en gång till. Det är en kort paus och läraren delar ut kort med ett ord på som ska ingå i berättelsen. Elever talar med varandra vilket orsakar allmänt buller. Klassen har redan kört övningen ett varv och nu delar läraren ut nya kort men vill veta hur många elever som är på plats och ger uppdraget att räkna till någon, utan att nämna vem.

VII Aderton (1.inspelning: 26.47 – 27.05)

- 01 Marko: otetaanks uudestaan
02 Lärare: kaks, neljä, kuus, kaheksan, kymmenen, mun
03 pitäis ottaa- monta teitä on laskekaa joku
04 (.) joo otetaan uudestaan
05 Elev: [seittämäntoista]
06 Henrika: [aderton]
07 Henrika: (...ohb) räkna inte (ohb...) aderton
08 Lärare: kaheksantoista
09 Henrika: kai

Marko frågar om övningen görs en gång till. Läraren håller på att räkna elever och svarar inte genast men på rad 03 ber hon någon att räkna hur många elever som är på plats och hur många kort som ska delas ut. Under pausen på rad 04 är det ingen elev som nominerar sig själv till nästa talare. Läraren svarar till Markos fråga att de tar övningen en gång till (rad 04). Flera elever har räknat under allmänt buller och olika siffror sägs samtidigt. Henrika har räknat färdigt och på rad 07 kommenterar hon något ohörbart till en annan elev. Kommentarer och svaret yttrar hon på skolans språk. Hon yttrar svaret med högre röst och riktar sig till läraren. Läraren upprepar svaret på finska (rad 08) och Henrika tillägger *kai* på rad 09 för att visa osäkerheten i det exakta antalet elever, inte i vokabulären. Min analys är att det är typiskt för Henrika att räkna på svenska, dels för att det gör

man i en svenskspråkig skola, dels för att hon är van vid att räkna på svenska. Utanför detta material har jag kunnat iaktta att de elever som är starka i finska räknar lätt med lägre siffror på finska men när det gäller högre siffror till exempel över hundra räknar de på svenska, på skolans språk.

I denna sekvens tolkar jag lärarens taltur på rad 08 som en annanreparation. Henrika kan räkna och hon säkert kan räkneorden också på finska. Det faktumet att hon uttrycker sig på svenska gör att läraren reparerar Henrikas yttrande på finska direkt i den följande turen. Min analys är att fokus inte ligger på språket i sig utan i innehållet, nu vet läraren hur många kort hon delar ut. Men läraren och Henrika befinner sig på en lektion med finska som samtalsspråk. Det hör till lärarens uppgifter att ge det motsvarande finska ordet eller räkneordet i detta fall.

Sekvens VIII är från andra inspelningen i början av lektionen. Det har varit en lärarstuderande, Iiro, med på föregående lektion. Läraren berättar att gruppen nu inte fortsätter med Iiros textövning utan denna lektion har ett annat tema. I den situationen utspelar sig följande samtal.

VIII Vikarier före julen (2.inspelning: 00.03:59 – 00.04:32)

- 01 Lärare: jätetään kans Iiron teksti (.) tältäöosaa (.)
02 älkää tosiaankaan heittäkö sitä vielä (.)
03 mutta me ei nyt työstetä sitä tän tunnin
04 aikana
05 Jesper: missä se on nytte
06 Lärare: Iiro on takas koulunpenkillä (.) opiskele-
07 massa ja mä oon sanonu Iirolle että jos mä
08 oon kipee ni mä toivon että jos Iiro vois
09 tulla sillon mun sijaiseks
10 Adam: mut ei saa olla mitään *vikarier före julen*
11 Lärare: joo mut jos mä oon kauemmin ku kolme päivää

12 (.) silloin (.) noniin (.) sitte joka ois
13 tämän päivän ohjelma-

Lärarens inledande taltur är rätt lång (raderna 01–04). Jesper frågar var Iiro är nu (rad 05). Läraren förklarar att Iiro är i skolan och det är studierna som gäller för honom igen. Läraren berättar att hon önskar att Iiro skulle komma och jobba som vikarie om hon insjuknar (06–09). Den informationen får Adam att protestera för han vet att det inte får vara några vikarier före julen (rad 10). Läraren svara att bara i så fall om hon är borta mer än tre dagar. *No niin* (rad 12) fungerar som partikel som signaler en topikövergång (Tainio 2007:45), anvisningar för lektionens egentliga tema kommer att följa.

Lärarens inledande taltur (rad 01) innehåller information som inte ingår i lektionens egentliga tema, lektionen har precis börjat. Eleverna vet inte ännu vad som kommer att följa, därför tolkar jag situationen som en förberedande del av lektionen, då det är ännu möjligt att ställa frågor kring saker som är aktuella för elever som i exemplet ovan. Adams protesterande taltur börjar med ordet *mut* som signalerar att han kommer att säga något emot lärarens utsaga. (Londen 2007:97–98.) Det kommer fram att Adam känner till skolans praxis gällande vikarier. Det uttrycket har antagligen behandlats i en svensk samtalskontext för Adam kodväxlar och uttrycker det väsentliga på svenska. Med det uttrycket gör han skolans större svenskspråkiga kontext relevant i samtalet. Adam yttrar det svenska uttrycket utan föregående pauser eller andra osäkerhetsmarkörer. Kodväxlingen betonar utsagan och ger den vidare kontexten betydelse. Den signalerar att nu talar vi om generella skolärenden inte lektionspecifika. Adam påpekar att läraren tänker göra något sådant som är förbjudet. Det kommer fram att det finns ett undantag till det, när man får använda vikarier, något som Adam kanske visste inte. I alla fall protesterar han inte längre. Efter lärarens *noniin* följer instruktioner till dagens lektion.

Gemensamt för båda de analyserade sekvenserna i avsnittet är att situationen som leder till kodväxlingen är relaterad till skolans normala praktiker, inte specifikt lektionens praktiker. Under övergångssituationer kan antas gälla andra språknormer än lektionens (Slotte-Lüttge 2005:156). En lektion i modersmålinriktad finska är bara en bland många

andra och den större kontexten är synlig i exemplen som har behandlats i detta underkapitel. Anna Slotte-Lüttge konstaterar att elever använder kodväxling också i syftet att få plats på samtalsgolvet snabbt och smidigt i mellanrumssituationer, i sidosekvenser, i bänkarbete eller parallellt med det offentliga klassrumssamtalet (Slotte-Lüttge 2005:195). Det är något som händer också i mitt undersökningsmaterial. Anna Slotte-Lüttge (2005:155) har lagt märke till att elever använder mer finska tillsammans när läraren inte är närvarande. Det är däremot något som avviker i denna studie, alltid när fokus är på annat än temat för själva lektionen, glider samtalsspråket till svenska, trots att läraren är närvarande. Det tolkar jag som att det dominerande språket i elevernas skolmiljö är svenska. Exempel på kreativa sätt att använda språken behandlas i följande två underkapitel.

5.5 Kodväxling som en lek med språken

Den åttonde sekvensen skiljer sig från de tidigare på det sättet att det inte finns bara svenska och finska inslag i samtalet utan också kodväxling till engelska. Sekvensen är från andra inspelningen då eleverna skriver sina uppsatser. En grupp av elever diskuterar innehållet i sina uppsatser och leker med orden och språken. Eleverna är inte tysta utan det hörs röster under sekvensen ifråga. Problemet är att rösterna kommer från olika delar av rummet och ofta samtidigt så att det är svårt att urskilja dels talare, dels vad som sägs. Följande sekvens skiljer sig från bakgrundens brus av röster för att elevernas som hörs talar, nästan ropar, högt. Före denna sekvens har det kommit fram att uppsatsen som omtalas tydligen berättar om gangsterliv i Los Angeles, så att engelskan är på det sättet ett naturligt språkval.

IX Akta your sanat (2.inspelning: 30.11 – 30.43)

- 01 Adam: senkin ääliö säger *akta dina* words sano i
02 Elev: [blandar svenska och engelska]
03 Einar: [...((ohb)) *akta dina* sanat ((ohb))...]
04 Adam: varo *dina* ää eller(.) varo *akta* ((ohb)) *nää*
05 Elev: varo *dina* words
06 Hugo: *akta your sanat*
07 Elev: väijy
08 Elev: (...)va e pdf (...)

På rad 01 läser Adam högt vad han har skrivit. Han är inte riktigt nöjd med sitt ordval och börjar pröva på olika varianter. En elev kommenterar att Adam blandar svenska och engelska i sin uppsats (rad 02) samtidigt som Einar ger sina förslag till gangsterreplik på rad 03. Adam fortsätter att testa olika möjligheter till ordval men är inte nu heller nöjd på rad 04. Någon kastar in sitt förslag genom att ropa i bakgrunden (rad 05) och Hugo uttalar den sista varianten (rad 06). Därefter går samtalet vidare och samtalsämnet byts.

Uppsatsen är skriven på finska men väsentligt här är att det blandas in både svenska och engelska i samtalet. Hur svenska språket är förknippat till gangsterlivet i Los Angeles kommer inte fram i materialet. Min mening är att i denna sekvens utvecklas samtal till lek, där eleverna utnyttjar sina språkliga resurser, engelska medräknade.

Annat som är typiskt för den andra inspelningen, varifrån också denna sekvens har valts ut, är att långa tysta stunder växlar med flera samtidiga (oftast svenskspråkiga) samtal som ibland kan vara väldigt högljudda. Elever talar finska med läraren och när läraren lämnar klassrummet och går till datasalen fortsätter samtalen på svenska. De finska uttryck som förekommer, när läraren inte är närvarande, är i regel högläsning av den skrivna uppsatsen som i Adams taltur på rad 01. Detta kan beskrivas som Auers diskursrelaterade kodväxling där talaren berättar vad någon annan har sagt (Auer 1984:88, Martin-Jones

1995:99.) Att ge röst till uppsatsens hjältar och brottslingar på olika språk är ett kreativt sätt att använda det två- eller flerspråkiga resurs som elever har att använda.

5.6 Oproblematiserad kodväxling, ett smidigt tvåspråkigt samtal

Följande två sekvenser visar hur smidigt tvåspråkigt samtal kan vara. Två språk används i ett och samma samtal utan att kodväxlingen problematiseras. I följande sekvens delar läraren ut kort till alla elever för följande övning. Berta säger högt att läraren gav henne två kort i misstag och Adam föreslår snabbt att hon skulle behålla båda två.

X Hei mä sain kaks (1.inspelningen 00:20:33 – 00:20:36)

01 Berta: hei mä sain kaks
02 Adam: *nå då tar du kaks*

I denna sekvens kan Adams utsaga på svenska anses vara huvudspråk, och han kodväxlar till finska. Den här gången är siffran två på finska *nå då tar du kaks*. Min analys är att det är just uttrycket *kaks* som är det viktigaste i Bertas utsaga, det som fick henne att ropa högt. Adam ger sitt förslag vad han tycker att Berta skall göra och använder det viktigaste ordet i den ursprungliga formen, alltså på finska, för att spegla exakt det Berta har sagt. Att kodväxla är alltså det snabbaste, effektivaste sättet att säga det han vill. Han behöver inte formulera om det viktigaste i innehållet. Samtidigt betonar kodväxling ordet och fungerar som emfas i den meningen som Heidi Rontu i sin avhandling har redovisat (Rontu 2005:281). Intressant i denna sekvens är också språkvalet. För en tvåspråkig person framstår det som mycket lätt att växla mellan språken. Fast Bertas uttryck är på finska svarar Adam omedelbart på svenska till henne. Bertas utsaga var inte riktad till Adam utan till

läraren vilket förklarar Bertas språkval. Adam följer inte föregående talare, Berta, enligt följa John-principen som diskuterats i underkapitel 5.3.

Den tionde sekvensen är från den första inspelningen, nästan i slutet av lektionen. Eleverna sitter i en cirkel på golvet och fabulerar turvis ihop en kort fortsättning till berättelsen som läraren har börjat. Ett nyckelord på finska står på ett kort som eleven får titta först när det är hans/hennes tur att fortsätta berättelsen. Nyckelordet ska ingå i berättelsen. Innan Henrikas tur har berättelsen redan fått ganska fantasifulla drag och klassen har skrattat mycket.

XI Den där varpunen (1.inspelning: 00:31:52 – 00:32:15)

- 01 Henrika: *mutta sieltä tuli varpunen ja se söi sen*
02 *purukumin ja sitt se pokshti ja -*
03 Jesper: *ai vem pokshti*
04 Henrika: *den där varpunen*
05 Jesper: *jahaa och vad ska jag nu då*
06 Henrika: *nå nånting med opettaja*
07 Jesper: *silloin tuli opettaja sinne ja -*

Det står *varpunen* på Henrikas kort och hon försöker få ordet med i den fantasifulla berättelsen. Jesper (rad 03) vill precisera vem det var som drabbades och Henrika svarar genom att tillägga det utpekande pronomenet *den där* före ordet *varpunen* på rad 04. Jesper frågar därefter vad han ska göra sedan. Henrika förklarar att Jesper ska tillägga nyckelordet *opettaja* som står på hans kort i berättelsen (rad 06), varefter Jesper fortsätter med sin andel i berättelsen på rad 07.

Jespers kodväxling på rad 03 *vem* kan tolkas som emfatisk i den meningen som till exempel Heidi Rontu (2005:281) har sett kodväxlingen i hennes doktorsavhandling. Jespers tur är en reparation i vilken han betonar frågeordet *vem* för att veta om det var tuggummit

eller sparven som smällde. Jespers kodväxling kan fungera som impuls för Henrika att använda svenska i samma funktion. Den bestämda artikeln före finska substantiv fungerar som betoning också i Henrikas yttrande. Jesper fortsätter att använda svenska med Henrika kanske för att samtalet kan ses gälla bara Henrika och Jesper, alltså bara mellan två elever, och för att samtalet faller delvis utanför övningens aktiviteter även om samtalet är direkt relaterat till övningen. Som redan diskuterats i underkapitel 6.4 kan det också vara frågan om deltagarrelaterad kodväxling, Jesper och Henrika kanske använder svenska sinsemellan och då det känns naturligt att använda svenska i ett samtal mellan dem två. Då Jesper fortsätter övningen är samtalspråket igen finska.

I detta underkapitel har beskrivits hur tvåspråkiga samtal kan utformas i all sin lätthet. Elever markerar inte kodväxling på förhand med pauser eller tvekanande ord och uttryck. Det kan vara till och med svårt att urskilja vad som är matrisspråket i sammanhanget och vad som ska anses vara språket talaren kodväxlar till. (Myers-Scotton 2006:243.) Kodväxling sker alltså smidigt som en naturlig del av interaktion, och i båda riktningar: svenska i finska uttryck samt finska i svenska uttryck.

6 Sammanfattning och slutdiskussion

Syftet med denna studie har varit att klarlägga hur en svensk dominerande skolmiljö och tvåspråkighet (svenska-finska) syns i klassrumsamtal och hur dessa språk samspelar i finskspråkigt klassrumssamtal. För att nå syftet har jag utfört en näranalys av sekvenser i klassrumssamtal. Det inspelade materialet har visat sig innehålla många belägg på kodväxling. Vidare har denna studie syftat till att visa vilka funktioner kodväxlingen har i klassrumsamtal.

Arbets sättet i denna studie har som sagt varit samtalsanalytisk näranalys av det inspelade och transkriberade materialet. Det primära materialet har varit inspelningen som jag har använt i analysen. Jag har lyssnat på inspelningarna otaliga gånger. Tolkningen av samtalsituationer är min men för att göra analysen genomskinlig har jag redovisat för min analys inför öppen ridå. Jag har argumenterat för mina tolkningar i samband med analysen med hjälp av tidigare studier. Jag har också själv valt ut sekvenser till analysen.

I detta kapitel summeras de resultat som har kommit fram i analysen. Resultaten diskuteras i samma ordning som i analysen, dispositionen följer alltså analyskapitlet 5, med de underordnade kapitlen. Jag vill konstatera i detta sammanhang att vissa analyserade sekvenser egentligen passar in i flera kategorier, till exempel sekvens II Yks yrkke är enligt min analys både en lek med språk men på grund av händelserna i resten av sekvensen fördes den till kategorin ”kodväxling fyller en lucka i vokabulären”.

I underkapitlet 6.1 diskuteras validitet i denna studie i samband med forskningsfrågan: syns svenskdominerande (skol)miljö och tvåspråkighet i klassrumsamtal? I underkapitlet 6.2 redovisas de resultat som har kommit fram i analysen i förhållande till forskningsfrågorna: förekommer kodväxling i klassrumsamtal och vilken funktion kodväxlingen har i klassrumsamtal? Slutdiskussion samt mina förslag till vidare forskning finns i underkapitlet 6.3.

6.1 Svenskans dominerande roll och tvåspråkighet syns i klassrumsamtal

Med tanke på validiteten i denna avhandling pro gradu är det ytterst viktigt att resultaten i denna studie stöder antagandet om att (skol)miljön är svenskdominerat. Som resultat till de frågor som ställs i underkapitlet 1.1 kan man konstatera att det finns tecken på att svenskan dominerar elevernas vardag. Sofie Henricson har redovisat en möjlig förklaring till språkösamtalens en- respektive flerspråkighet. De grupper som använder svenska som vardagsspråk låter eventuellt tvåspråkigheten synas i sina svenska samtal bland annat genom att smidigt och omarkerat alternera mellan dessa två språk i ett och samma samtal. Enligt Henricson tenderar grupper som har svenska bara som skolspråk att hålla isär de två språken förutom i olika domäner, även i olika samtal. (Henricson 2013:225–226.) Det är inte i denna studies intresse att undersöka elevernas språkliga bakgrund eller språkens dominansförhållanden i stort sett heller, men de iakttagelser som kommer fram i materialet tyder på att svenskans roll är dominerande. Det kan vara fråga om något liknande som Henricson har beskrivit i sin doktorsavhandling. De utvalda sekvenser av klassrumsamtalet som jag har analyserat här visar hur elever använder svenska utanför lektionens inlärningskontext till exempel vid olika övergångstillfällen och när samtal pågår mellan elever. Svenska språket används också för att fylla luckor i vokabulären. I Anna Slotte-Lüttges avhandling använder elever i liknande situationer finska i svensk klassrumskontext. Dessutom talades det enbart finska under en inspelad lektion i finska i Slotte-Lüttges material (2005:76). I mitt material är det svenska språket framträdande. Att det förekommer kodväxling till svenska under lektionen i modersmålinriktad finska är ett resultat. Denna skillnad mellan Slotte-Lüttges och mitt material är relevant med tanke på språkens dominansförhållanden. Jag tolkar det så att för tillfället dominerar svenska språket i elevernas vardag när det gäller mitt material. Deras tvåspråkighet syns i klassrumsamtalen i form av användningen av två språk, kodväxling, därför att eleverna kan det. Kodväxling är en av de språkliga resurser som de har tillgång till.

6.2 Kodväxling förekommer i klassrumsamtal med flera olika funktioner

Som redan diskuterats ovan, förekommer kodväxling i detta material som tvåspråkig resurs. I analysdelen (kapitel 5) har jag närmare klargjort de funktioner som kodväxling kan anses ha i de utdrag av klassrumsamtal som detta material erbjuder. Som svar till frågan vilken funktion kodväxlingen har i klassrumsamtal, kan man konstatera att den har flera olika funktioner. Det som kännetecknas materialet i min studie är iakttagelsen att läraren förhåller sig i enspråkigt finskt tal, vilket också analysen visar. I materialet för denna studie kodväxlar elever, inte läraren, sålunda passar Martin-Jones' iakttagelser gällande kodväxling i I-R-E sekvenser dåligt till denna studie. (se underkapitlet 1.3)

I följande avsnitt diskuteras de resultat som har kommit fram i analysen.

Kodväxling fyller en lucka i vokabulären

I underkapitlet 5.1 har analyserats sekvenser där kodväxling fyller en lucka i vokabulären. Denna lucka i vokabulären kan vara av tillfällig sort så som till exempel Peter Auer redovisar (1984:9). Kodväxlingen görs utan att talaren markerar eller problematiserar kodväxlingen och den görs för att visa ämnesmässig kunskap, som i sekvens I ”Insinööri” i mitt material. Med ämnesmässig kunskap avses här att eleverna i mitt material har kommit på olika yrkesbeteckningar alldeles rätt men de saknar ställvis det rätta finska ordet, vilket framkallar kodväxling. I Slotte-Lüttges studie kodväxlar eleven och tar in ett finskt ord varefter läraren gör en reparation och säger det motsvarande svenska ordet. Enligt Slotte-Lüttge (2005:191) godkänner läraren det ämnesmässiga innehållet i elevens kodväxling med reparationen, vilket motsvarar bland annat följande exempel i mitt material *joo mutta mikä se on suomeks*. I mitt material gör läraren kodväxlingen relevant i ett offentligt klass-

rumssamtal, där elever tillsammans i lärarledda samtalsturer (se underkapitel 4.4.1) försöker hitta ett rätt finskt ord, då själva ordsökningen är en gemensam inlärningsuppgift. Beslutet att inte ge rätt svar som respons kan vara pedagogiskt och utanför intresset för denna studie. Följden är ändå att under denna lektion är det tillåtet att kodväxla, men svenska termer och begrepp skall inte lämnas utan förklaring eller översättning till finska. Detta kan vara ett tecken på att lektionen i fråga har en något friare inställning till de två språken än i Slotte-Lüttges material. Alla har tillgång till båda språken och samtalsdeltagare orienterar sig mot något mer tvåspråkiga klassrumsamtal än de Slotte-Lüttge redovisar. Den större kontexten, till exempel vilken typ av lektion det är fråga om, påverkar utan tvivel hurdan klassrumsamtal som förväntas av eleverna samt hurdana interaktionella val läraren gör, till exempel om kodväxling är ett acceptabelt verktyg i samtalet eller inte (om kontextbegreppet se kapitel 2).

Eleverna i detta material håller på att utveckla sin tvåspråkighet vilket innebär att de behöver få erfarenheter och olika tillfällen att använda de båda språken. Lektionen i modersmålinriktad finska är skolans bidrag till den utvecklingen. Det förekommer luckor i elevernas vokabulär bland annat därför att tvåspråkiga barns språk sällan utvecklas i samma takt eller i samma inlärningskontext. (Butler & Hakuta 2004:120, Rontu 2004:225, Baker 2001:7.)

Kodväxling leder inte till förståelse

I detta material finns också ett exempel om sådan kodväxling som verkar handla om en lucka i vokabulären men där kodväxling dock inte leder till förståelse. Det är ett bra exempel om hur mångfasetterad ett interaktionstillfälle kan vara. För att uppnå en ömsesidig förståelse krävs alltså mer än att förstå enstaka ord. Språket är bara ett verktyg i interaktion och det hör till den sociala verksamheten att problem uppstår. När samtalsdeltagare organiserar samtal gör de det alltid i samspel med varandra. (Norrby 1996:31) Till exem-

pel när Adam i sekvens IV uttrycker ”sulkaalloo (.) tai onks se joku sulka” hjälper klasskompisarna honom med olika förslag. De nya tolkningarna av ordet ”sulka” förnyar Adams uppfattning om ordets betydelse, samtalen förnyar kontexten kring ordet. Ur det samtalsanalytiska perspektivet är det kännetecknande i samtalen att alla yttranden är kontextberoende och kontextförnyande. (Wirdeńs 2007:186) Som närmare diskuteras i analysen av sekvens IV, leder kodväxling i detta fall inte till förståelse. Tvärtom kan kodväxlingen ha orsakat de problem i förståelsen som leder till att Adam ändrar hela sin historia.

Med samtalsanalytiska termer kan man säga att reparationer har en avgörande roll när man försöker utreda ett problem som har uppstått i den ömsesidiga förståelsen. I sekvens III som har analyserats i underkapitel 5.2 finns ett exempel där Hugo initierar tre reparationsförsök vilka han aldrig fullbordar. Därför vet de andra samtalsdeltagarna inte vad som är problemet i det pågående samtalet, det som Hugo inte förstår.

Reparationer i ett klassrumssammanhang har en särskild betydelse. Den klassiska iakttagelsen om självreparationer är att självinitierad självreparation anses vara mindre problematisk än att andra samtalsdeltagare gör reparationsinitieringen eller utför reparationen. (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Enligt Slotte-Lüttge (2005:188) passar denna iakttagelse dock inte till klassrumssamtal som sådan utan i klassrumskontext är lärarens direkta reparationer förväntade och önskvärda. Slotte-Lüttge redovisar hur läraren har en möjlighet att orientera sig mot det innehållsliga som eleven uttrycker och eleven som en tvåspråkig person genom att reparera (det kodväxlade ordet) direkt.

I de analyserade sekvenserna där kodväxling inte leder till gemensam förståelse är det frågan om dels reparationsinitieringar som aldrig fullbordas med en reparation som skulle leda till förståelse, dels är det frågan om kodväxling som inte är tillräcklig i den aktuella interaktionssituationen för att en ömsesidig förståelse skulle uppnås.

Valet att inte kodväxla

Sekvens V som har beskrivits i underkapitel 5.3 är också från en övergångssituation, där två elever, Adam och Jesper, använder svenska helt och hållet som samtalsspråk men Jens orienterar sig mot enspråkigt finskt klassrumsamtal. Denna sekvens är enastående och avviker från andra sekvenser i detta material. I detta sammanhang konstaterats ännu en gång att valet att kodväxla eller inte är talarens.

I samband med analysen i underkapitlet 5.3 har jag diskuterat de språkval som Jens har i den situationen. Att orientera sig mot ett enspråkigt finskt samtal är modigt handlat av Jens. Läraren är en auktoritet som talar systematiskt finska i hela det inspelade materialet. Som analysen visar kan den så kallade följa John-principen vara orsaken till den handlingsmodell som Jens väljer i denna situation. Principen har diskuterats med mera i Raija Berglunds avhandling (2008:148) och i Peter Auers underökning (1984:4, 93) där det har konstaterats att nästan alla tvåspråkiga, universellt, anpassar sina språkval enligt föregående talare. Kodväxlingen innebär en möjlighet i kommunikationen som talaren inte nödvändigtvis behöver använda.

Anna Slotte-Lüttge (2005:188) har i sin doktorsavhandling redovisat hur elever och lärare orienterar sig mot en enspråkig klassrumsdiskurs. När elever markerar och problematiserar kodväxlingen, visar de till läraren var de har språkliga problem. Läraren kan med direkta reparationer hjälpa eleverna att utveckla sina språkliga kunskaper vidare samt att godkänna det innehållsliga i elevens uttryck utan att fästa uppmärksamhet vid det att eleven kan saken i fråga ”på fel språk”. Som kommer fram i analysen har Jens svårigheter med ordet ”lyijy” men istället för att kodväxla, använder han andra samtalstekniska resurser och försöker med ett finskt ord som dock inte är det rätta i detta sammanhang. Med direkt reparation ger läraren det ordet som Jens behöver och samtalet kan fortsätta att uppfylla dess egentliga syfte i situationen, problemlösning.

Kodväxling på skolspråk

I Slotte-Lüttges material förekommer kodväxling (på finska) också oftare och i större utsträckning i sidosekvenser, i övergångssituationer, parallellt med det offentliga klassrumsamtalet eller i bänkarbete. Då är kodväxling ett samtalstekniskt verktyg (bland andra) som ger elever möjligheter att snabbt och smidigt delta i samtalet. (Slotte-Lüttge 205:195.) Samma fenomen eller regelbundenhet kan ses också i detta material men i motsatt riktning, elever använder svenska i dyadiska samtal mellan elever eller vid lektionens övergångsställe med andra ord i mellanrumssituationer. De sekvenser som förekommer i ovan nämnda situationer har analyserats i underkapitlen 5.3–5.6. I mitt material är kodväxling i regel omarkerad och oproblematiserad, det kombineras inte med tveksignaler i presekvenser. Exempel på tveksignaler är ”eh”, ”öh” och likartade ljud, när talaren stakar sig, eller upprepar något ord (Norrby 1996:120). Liknande iakttagelser hittar man i nyare forskningar om två- eller flerspråkighet (se till exempel Henricson 2013). Det faktum att tvåspråkiga elever har två språk i sin repertoar gör att det lätt för dem att använda båda språken i ett tvåspråkigt sammanhang.

Kodväxlingen beskriver i ovan nämnda situationer det språk som eleverna använder som umgängesspråk med varandra och det språk som skolan har gjort eleverna bekanta med. Med det hänvisar jag till sådana frågor och uppmaningar som är vanliga på skolans alla lektioner och som framkommer i form av kodväxling under ett samtal. Till exempel ”tyst” är något som är typiskt i skolkontext. I sekvens VI uttrycks ”tyst” i sin kortaste form och har också den önskade effekten, snabbt och smidigt.

”Vikarier före julen” är ett intressant exempel, eftersom med utsagan *mut ei saa olla mitään vikarier före julen* visar eleven, Adam, att läraren har önskemål som strider mot skolans allmänna praxis. Man ska följa normen, vet inte läraren det? Det är en orättvis tanke som ska redas ut. Efter att Adam har poängterat detta i sin respons till läraren får Adam en lugnande förklaring att läraren också är medveten om praxisen men att det finns undantag till den som Adam kanske inte är medveten om. Adam nöjer sig med den förklaringen, eftersom han inte protesterar längre, vilket kommer fram i analysen. I detta fall

är det enligt min analys fråga om Auers diskursrelaterade kodväxling. Genom att kodväxla byts också kontexten. Heidi Rontus (2005:181) emfas, betoning, passar också för att beskriva denna kodväxlingssituation. Kodväxlingen är där ett samtalstekniskt sätt att betona det som är poängen i Adams utsaga.

Kodväxling som en lek med språken samt oproblematiserad kodväxling, smidigt tvåspråkigt samtal

Orsaker till kodväxling kan vara omöjligt att resonera sig fram till i efterhand, men med denna studie har jag kunnat visa några funktioner som kodväxling har i elevernas interaktion. Eleverna uttrycker sig på det språk som är ”lättast tillgänglig” i dessa samtalskontexter. Eleverna använder de två språken för att de kan det. Som analysen visar i underkapitlet 5.5–5.6 kan eleverna leka med språken. Det hör till tvåspråkiga individers resurs att kunna alternera mellan de språk som de har tillgång till under ett samtal. Kodväxling kan anses vara ett fenomen som hör till och är kännetecknande för tvåspråkig interaktion (Poplack 1980:588).

6.3 Slutdiskussion

I denna studie har jag genom en näranalys av sekvenser i klassrumssamtal beskrivit hur tvåspråkighet och kodväxling fungerar i ett klassrum. Studien har lyckats uppfylla sitt syfte. Resultaten ligger i linje med tidigare forskning och är generaliserbara i någon mån. Resultaten visar de funktioner till kodväxlingen som var verkligheten i en svenskspråkig skola i den tiden materialet inspelades.

Det faktum att jag själv har varit närvarande och observerat undervisningssituationen samt det att samtalen har inspelats är en så kallad Observer's paradox. Det kan ha påverkat samtalet och det är något jag som forskare är fullt medveten om men som konstaterat i underkapitel 3.2 har eleverna i materialet inte kommenterat vare sig inspelningsapparaturen eller min närvaro i deras klassrumssamtal. Värt att notera är också att arbetssättet i denna studie inte avviker märkbart från tidigare studier inom talspråkforskning.

Jag har gjort ett val att använda bara en digital inspelare, trots att jag förstår att materialet blir begränsat och någon väsentlig information kan saknas under analysen. Med den tanken hänvisar jag till Liisa Tainio (2007:31) som har skrivit i verket *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* att i fall materialet innehåller videospelningar utgör talet bara en del av interaktion, speciellt i klassrumsinteraktion är gester, blickar och hållningar väsentliga i kommunikationen mellan lärare och elever. Enligt min mening står ändå talet i fokus också i videofilmade materialet. Proceduren med tillståndet för att videofilma skolelever skulle inte ha varit ändamålsenligt inom ramen för detta lärdomsprov. Med tanke på samtalets naturliga karaktär (se kapitlet 2) är en digital inspelare kanske något mindre störande att använda än en videokamera. Trots att materialet kunde anses bristfälligt, har det erbjudit mycket information för en språkvetenskaplig avhandling pro gradu. Materialet skulle vara tillräcklig också för andra språkvetenskapliga studier som har en annorlunda infallsvinkel på kodväxling.

Praktiska råd och erfarenheter om hur man lyckas med en inspelningssituation har varit svårt att hitta. Jag kan också konstatera att transkriptionsarbetet skulle ha varit mer omfattande och komplicerat om det hade varit till exempel två till fyra inspelare i stället för en. Då skulle inspelningssituationen visserligen ha täckts från flera håll, och möjligheten att uppfatta till exempel överlappande tal skulle ha varit avsevärt bättre. Jag har ändå försökt göra mina val och beslut synliga för läsaren för att framtida forskare skall kunna utnyttja mina erfarenheter.

Innan jag föreslår idéer för fortsatta studier påminner jag läsaren om att eleverna som deltar i samtalen för denna undersökning kommer från två olika klasser för att delta i lektionen i modersmålsinriktad finska. Ungefär hälften av deras klasskompisar är alltså

inte tvåspråkiga i den meningen som förutsätts för att kunna delta i lektionen i fråga. Det skulle vara intressant att studera om det förekommer kodväxling i den andra delen av klasserna. Intressant skulle också vara att undersöka om det förekommer kodväxling under andra lektioner och mellan vilka språk elever kodväxlar i så fall. Vidare skulle det vara intressant att studera elevernas samtal under rasterna.

För att lyfta blicken till den större kontexten och språksituationen i Finland i framtiden reflekterar jag John J. Gumperz (1982) tankar om språkbyte. Han har redovisat att språk och dialekter har förvarats länge på platser där det har funnits vassa språkgränser eller på platser som är isolerade eller där invånare har hållits länge på samma plats. Svenska Österbotten har betraktats som ett sådant område, där människorna har levt länge på samma plats. Det är kanske därför det finns starka (och särartade) dialekter i området och svenskans ställning gentemot finskan har bevarats så stark. År 1982 konstaterade Gumperz hur snabba förändringar i språkliga situationer som var på väg på samhällsnivå men också på mer global nivå. Olika språk och varianter av språk (dialekter) stod inför stora utmaningar i form av språkbyte och –förändring. En sådan förändring är förstås något som pågår ännu 2015 och kommer att fortsätta också i framtiden. Under den senaste 35 åren har den språkliga situationen förändrats i min födelsebygd så att grannskapet har bytt språk (i Gumperz mening) från svenska till majoritetsspråket finska. Sofie Henricson diskuterar i sin avhandling (2013:28–29) möjligheten att ens tala om ett territoriellt Svenskfinland i framtiden. När de svenskspråkiga områdena blir tvåspråkiga eller helt finskspråkiga, blir resultaten som hon har illustrerat i de fyra språköarna i Finland idag: Svenskspråkiga grupper förenas av ett sociala nätverk och en organiserad svensk verksamhet. Mot bakgrund av den tankebanan vill jag ge några förslag till vidare studier inom kodväxling. Denna studie är förstås inte tillräckligt omfattande för generaliserade slutsatser men den ger en beskrivning av hur tvåspråkig klassrumsinteraktion ser ut i en skola i Vasa idag. Det skulle vara intressant att se hurdan den språkliga situationen är i Vasa efter tio år. Har det språk som eleverna använder nu med klasskompisar under lektionens övergångsskede förändrats?

Litteratur

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråkinlärning. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. S. 221–258. Lund, Studentlitteratur
- Aniansson, E. 1996. *Språklig och social identifikation hos barn i grundskoleåldern*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Auer, P. 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- 1998. *Code-Switching in Conversation*. London: Routledge.
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bilingual Education and Bilingualism, 27. Multilingual Matters Ltd.
- Befolkningsdatasystemet: <http://vrk.fi/default.aspx?docid=7676&site=3&id=0> (läst 7.10.2013).
- Berglund, R. 2008: *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia nr 190. Språkvetenskap 37. Vasa universitet.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. 2004. Bilingualism and Second Language Acquisition. I: Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (edit.) *The Handbook of Bilingualism*. S. 114–144. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Börestam, U. & Huss, L. 2001: *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund, Studentlitteratur.

- Cekaite, A & Evaldsson, A-C. 2008. Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 5 (3).
- Dahl, Ö. 2003. *Språkets enhet och mångfald*. Lund, Studentlitteratur.
- Engdahl, E. & Londen, A-M. (red.) 2007. *Interaktion och kontext. Nio studier av svenska samtal*. Lund, Studentlitteratur.
- Eriksson, M. 1995. Berättande och konflikt i ungdomars samtal: en analys. I: *Folkmålsstudier* 36. S.139–167.
- Eastman, C.M. 1995 Codeswitching. I: Vershueren, J., Östman, J-O. & Blommaert, J. (ref.) *Handbook of Pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins Publ. Co.
- Finlex: Statsrådets förordning om befolkningsdatasystemet 128/2010*. Tillgänglig som elektroniskt format: <http://www.finlex.fi/sv/laki/kokoelma/> Läst: 4.11.2013.
- *Språklagen i Finland*. 6.6.2003/423. Tillgänglig som elektroniskt format: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423>.
- Forskningsetiska delegationen*. 2013. God vetenskaplig praxis och handläggning av miss-tankar om avvikelser från den i Finland. Tillgänglig även på Internet: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Läst 18.10.2013.
- Frick, M. 2013. Emergent Bilingual Constructions. Finnish-Estonian Codeswitching in Interaction. Faculty of Arts. University of Helsinki. Tallinn: Alfaprint.
- Gardner, R. 2013. Conversation Analysis in the Classroom. I: Sidnell, J. & Stivers, T. (red.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd. S.593–611.

- Green-Vänttinen, M. 1996: Hej vi har int merirosvo på vårt lag. Kodväxling och lån i tvåspråkiga barns samtal. I: Ivars, A-M., Londen, A-M., Nyholm, L., Saari, M. & Tandefelt, M. (toim.) *Svenskans beskrivning* 21 S. 112–121. Lund: Lund University Press.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråkforskning. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. S. 25–78. Lund, Studentlitteratur
- Heller, M. 2007. Bilingualism as ideology and practice. I: *Bilingualism: a social approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Henricson, S. 2013. *Svenska i finsk miljö. Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland*. Nordica. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet. Helsingfors: Unigrafia.
- Hepburn, A. & Bolden, G.B. 2013. The Conversation Analytic Approach to Transcription. I: Sidnell, J. & Stivers, T. (red.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell Publishing Ltd. S.57–76.
- Hohmann, K. 2014. Kulttuurin vaikutus: Koodinvaihto keskustelufoorumissa. Åbo, Åbo Akademi.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. 1991: *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund, Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M., Lindberg, I. 2012. *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.

- Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. I: Lerner, G. H. (red.) *Conversation analysis. Studies from the first generation*. Philadelphia: John Benjamins. S.13–31.
- Kalliokoski, J. 1995. Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. I: *Virittäjä* (99) 1/1995 S. 2-24.
- Koskilahti, E. 2012. Kodväxling och lån i två finlandssvenska diskussionsforum. Åbo, Åbo Akademi.
- Lainio, J. 2007. Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige – gammalt fenomen, nya utvecklingar. I: Sundgren, E. (red.) *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.
- Liljestränd, J. 2002. *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. V Frölunda: DocuSys.
- Lindström, J. 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- 2009. Interactional linguistics. I: Brisard, F., Östman, J-O. & Verschueren, J. (red.). *Pragmatics of Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
 - 2014. Interaktionell lingvistik: Procedurer, teman och analyser. I: *Folkmålsstudier* 52. S.31–55.
- Linell, P. 2010. Communicative activity types as organisations in discourses in organisations. I: Tanskanen, S-K., Helasvuo, M-L. & Johansson, M. *Discourses in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- 1990. De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning* 17 (4). S.18–35.

- Londen, A-M. 1995. Samtalsforskning: en introduktion. I: *Folkmålsstudier* 36. S.11–52.
- Londen, A-M. & Lindström, J. 2007. Att komma till en konklusion. Konjunktionerna så att och men att i svenskt samtalsspråk. I: Engdahl, E. & Londen, A-M. (red.) 2007. *Interaktion och kontext. Nio studier av svenska samtal*. Lund, Studentlitteratur.
- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (red.) 1998. Näkökulmia kehitypsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Martin-Jones, M. 1995. Code-switching in the classroom: two decades of research. I: Milroy, L. & Muysken, P. One speaker two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge University Press.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Muhonen, A. 2013. *Error error lataa patteri: From language alternation to global multilingual repertoires in Finnish youth radio programs in Finland and Sweden*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Myers-Scotton, C. 1988. Code switching as indexical of social negotiations. I: Heller, M. 1988. *Codeswitching : Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter S. 151–186.
- 2006. *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malden, Blackwell Publishing.
- Nieminen, L. 2009. Lapset tutkimuskohteena: kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen? I: *Lakimies* 2/2009 S.226–253.

- Nilep, C. 2006. "Code Switching" in Sociocultural Linguistics. *Colorado Research in Linguistics* Vol. 19. Boulder: University of Colorado.
- Norrby, C. 1996. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur
- Palmen, H. 2014. *Identitet i samspråk. Kodväxling till standardvarietet som risk och resurs i östnyländska samtal på dialekt*. Nordica. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet. Helsingfors: Unigrafia.
- Park, H-S. 2004. Kodväxling som fenomen – exemplet svenska-koreanska. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. S. 297–325. Lund, Studentlitteratur.
- Poplack, S. 1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18. S. 581–618.
- 2013. Introductory comments by the author. *Linguistics* 51 (Jubilee): 11 – 14.
- Rontu, H. 2004. Suomalais-suomenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvu ympäristönä. *Virittäjä* (108) 2/2004. S. 224–240.
- 2005. *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*. Åbo, Åbo Akademis förlag.
- Saari, M. 1989. Kodbyte och lån. *Folkmålsstudier* 32. S. 197–209.
- 2006. Stadin ruotsi. Huomioita erään nuorisoryhmän koodinvaihteluista. I: Juusela, K. & Nisula, K. (toim.) 2006. *Helsinki kieliyhteisönä*. Helsingin yliopiston suomenkielenlaitos.

- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. I: *Language* 50 S.696–735.
- Saloranta, H. 2012. Totinen ilme indeed :P : en studie av unga finlandssvenskars kodväxling i bloggar på Radio X3Ms nätsidor. Åbo.
- Saxena, M. & Martin-Jones, M. 2013: Introduction. Multilingual resources in classroom interaction: ethnographic and discourse analytic perspectives. I: *Language and Education*. 27 (4) S. 285–297.
- Schegloff, E. A. 1968. Sequencing in Conversational Openings. I: *American Anthropologist*. 70 (6). S. 1075-1095.
- Scheggloff, E. A., Jefferson, G., Sacks, H. 1977. The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. I: *Language* 53 (2) S.361–382
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. 2001. *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (red.) 2013. Introduction. *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd. S.1–8.
- Skutnabb-Kangas, T. 1986. *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber Tryck AB.
- 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.
- StarSoft: <http://www.starsoft.fi/public/?q=sv/node/55> (läst 7.10.2013).
- Sundman, M. 1999: *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki, Yliopistopaino.

Svenskt i Finland 2010. Svenska Finlands folkting. Tillgänglig på elektroniskt format:

http://www.folktinget.fi/sv/sidor/svenskan_i_finland/

Tainio, L. (red.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Vasa stads internet sidor: <http://www.vaasa.fi/WebRoot/380444/Vaasa2010SubpageWithoutBanner.aspx?id=1245641> (läst 7.10.2013).

http://www.vaasa.fi/Pa_svenska/Studerande___utbildning/Grundlaggande_utbildning/Wilma (läst 7.10.2013)

Wirdenäs, K. 2007. Samtal och samtalsforskning. I: Sundgren, E. (red.) *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.

Bilaga

Till föräldrar

30.9.2013 i Tammerfors

Hej!

Jag är studerande vid Tammerfors universitet och håller på att göra min avhandling pro gradu i nordiska språk. För att få material till min studie kommer jag att vara med på några lektioner och spela in på en digital bandspelare. Ingen identifiering av barnen behövs, materialet behandlas alltså anonymt. Inspelade materialet används bara i min gradu.

Med vänliga hälsningar,

Anne Lahti