

Där och då, här och nu

– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att analysera lärande mellan situationer

Fritjof Sahlström
Helsingfors universitets forskarkollegium

During the last years, the concept of learning has changed and developed. The importance of interaction to learning is today widely agreed upon, with a widely agreed upon understanding of learning as changing participation. The aim of this article is to discuss the ongoing empirical development of ways of documenting, describing, and analyzing learning, within conversation analytic approaches. Using empirical data from several sources, the article presents and argues for ways of establishing relationships across situations and settings, to enable the analysis of learning within Conversation Analysis.

Nyckelord: lärande, interaktion, undervisning, samtalsanalys

1 Introduktion

Lärandebegreppet har under de senaste åren förändrats och utvecklats, i riktning mot alltmer socialt orienterade förståelser. Inom en betydande del av den sentida lärande- och socialisationsforskningen tänker man sig idag att det är själva interaktionsdeltagandet och dess förändringar som *är* lärande och socialisation. Jean Lave (1993) formulerade detta som att lärande skall ses som förändrat deltagande i sociala aktiviteter. I samma tradition har Barbara Rogoff (2003) argumenterat. Man hävdar alltså att förändringar i den interaktion man studerar är lärande och socialisation *i sig*.

Vid det här laget finns ett betydande antal empiriska studier av lärande och socialisation inom det perspektiv där man ser fenomenen som i allt väsentligt konstituerade i möten mellan människor och artefakter. Dock finns det fortfarande ett glapp mellan de teoretiska insikterna om lärande och lärandets natur, och empiriska studier som visar hur detta görs i praktiken. I en stadigt växande grupp av samtalsanalytiska studier har man på olika sätt framgångsrikt adresserat precis den här problemställningen, med

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

argumentet att samtalsanalysens systematiska deltagarorienterade analys kan erbjuda lärandeforskningen nya öppningar (se Enfield & Levinson 2006).

Den här texten presenterar i korthet en del av det arbetet, och diskuterar främst på en konceptuell nivå några av de pågående spår i det utvecklingsarbete som jag själv är involverad i just nu, framför allt med avseende på hur man analytiskt kan arbeta med fenomen som hänger ihop över ett längre skede. På gott och ont är det som lyfts fram fortfarande på ett ganska tidigt stadium – något som gör att det går bra att resonera omkring, men också något som gör att det sannolikt är skäl att hålla ögonen öppna för kommande texter som är ännu mer utvecklade.

2 Lärande i interaktionsstudier

Utgångspunkten för alla analyser som refereras i texten är att lärande är konstituerat i interaktion mellan människor, och mellan människor och artefakter i sina sammanhang. På en grundläggande nivå adresserar en betydande del av framför allt den tidigare samtalsanalytiska lärandeforskningen mikroorganiseringen av det sociala (t.ex. Bergeå 2007; Björk-Willén 2006; Cekaite 2006; Liljestrand 2002; Piirainen-Marsh & Tainio, under tryckning; Sahlström 1999; 2002; Slotte-Lüttge 2005; Vehviläinen, under tryckning). Även om inte detta är en helt koherent grupp av texter kan man säga att de har gemensamt en inriktning mot detaljerade och noggranna analyser av hur sociala praktiker i utbildningssammanhang är organiserade, och vad denna organisering innebär med avseende på deltagande i sociala sammanhang. Gemensamt är också att den analytiska fokuseringen finns på samtalsanalysens mest utvecklade områden, dvs. beskrivningen av sekventiellt organiserade interaktionsmönster.

Något mindre tydligt i dessa texter är dels hur longitudinell utveckling sker, dels hur analyserna förhåller sig till lärandets innehåll, dvs. det som på engelska beskrivs som 'content' eller 'topic'. I en mindre grupp av studier har det longitudinella fokuserats, där t.ex. Cathrin Martin (Hellermann 2008; under tryckning; Martin 2004; under tryckning; Martin & Sahlström, manuskript; Melander & Sahlström 2008; under tryckning)

studerat hur människors deltagande i samtalsstrukturella praktiker förändras över tid (se också Nishizaka 2006; Wootton 1997). På flera håll pågår också arbete med att utvidga samtalsanalytiska lärandestudiers möjlighet att hantera frågor om innehåll (se t.ex. Emanuelsson & Sahlström 2008; Melander & Sahlström 2008; under tryckning; Lindwall & Lymer 2008), med vad som framstår som intressanta och lovande resultat.

Innan den fortsatta diskussionen om lärande i interaktion över tid är det viktigt att påminna sig om att samtalsanalysens paradområde är mikrolongitudinell utveckling, med betoning på *mikro*. Den sekventiella progression som sker inom och mellan talturer är det som samtalsanalysen har ägnat sitt huvudintresse åt – något som illustreras t.ex. av att Emanuel Schegloffs (2007) lärobok i CA heter just ”Sequence organization in interaction”. Här kan man lära sig om hur turkonstruktionsenheter bygger upp talturer, och hur talturer är organiserade som eller i relation till en princip om närhetspar, där det finns första-turer som får konsekvenser för andra-turer, som i sin tur kan följas av tredje-turer. Det mesta av all samtalsanalys är gjord om och i direkt anslutning till närhetsparskonstituenten, inom ramen för en domän om några turer framåt och bakåt i tiden.

Så snart man rör sig mellan olika situationer är dock den samtalsanalytiska förståelsen mindre utvecklad. Även om det sker en hel del inom detta område så kan man sammantaget fortfarande säga att detta område är under utveckling. Den här utvecklingen är av avgörande betydelse för att på lite längre sikt kunna studera lärande som förändrat deltagande.

I den mån man kan säga att det finns ett vanligt sätt att genomföra samtalsanalytiska lärandestudier så har de hittills oftast handlat om att i en rad av inspelningar med samma individ eller individer identifiera ett samtalsanalytiskt fenomen, som ”reparationer” eller ”uppmaningar”. I det insamlade materialet har man sedan gått igenom de situationer där fenomenet förekommer, och studerat huruvida det skett förändringar i deltagandet i de här situationerna.

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

Den brittiske sociologen Anthony Wootton (1997) gjorde den kanske första studien på detta sätt, genom att studera hur ett litet barns sätt att göra uppmaningar förändrades över tid. Hos Wootton är analysen av förändringar inriktad på uppmaningarna, oavsett vilket samtalsinnehåll de berör. För hans studie är detta inte fullt så problematiskt som det kan framställas, främst eftersom det barn han studerar är ungt, cirka två år, och visar sig vara under utveckling med avseende på just det fenomen som Wootton intresserar sig för. I senare studier har John Hellerman (2008; under tryckning) i Portland, Oregon, arbetat på liknande sätt med andraspråklärande, och kan visa att studenter med engelska som andraspråk över tid utvecklar sina sätt att göra framför allt reparationer (se nedan).

Inspirerad av Wootton utvecklade Cathrin Martin (2004) ett sätt att studera vuxnas lärande. För dessa vuxna kan man anta att färdigheten att göra fenomen som reparationer och uppmaningar i allt väsentligt är inlärd. Till skillnad från Woottons tvååring behärskade Martins patienter redan de samtalsanalytiska grundstegen, och ville man studera lärande hos dem fungerade det inte med att isolera alla instanser av ett fenomen och sedan studera hur det utvecklas över tid.

Martins lösning på detta problem (se också Martin & Sahlström, manuskript) var att avgränsa det material som skall undersökas inte bara med avseende på det samtalsanalytiska fenomenet inom vilket förändringar som kan beskrivas som lärande förväntas ske, utan också med avseende på det innehåll som behandlas. I studien behandlas *reparationer*, ett samtalsfenomen som förekommer när det finns lokala problem med förståelse som behöver lösas där och då för att kunna gå vidare med den aktuella situationen.

Reparationer är ett ofta använt fenomen inom samtalsanalytiska lärandestudier. Ett skäl till detta är att fenomenet handlar om deltagares förståelse och hur den visas i interaktion, något som är särskilt relevant för lärande. Ett annat skäl är att deltagandets organisation i reparationer är väl studerat, och varierar systematiskt med avseende på vem som tar initiativ till och genomför reparationen eller korrektionen, något som också gör att det för undervisningssituationer har bedömts som särskilt väl lämpat.

Martins (2004) studie är avgränsad till två stycken återkommande fenomen (hållning i axelterapi, undervisning i att gå med kryckor) i den sjukgymnastik som studeras. Inom denna innehållsliga avgränsning studeras hur förändringar sker med avseende på reparationsdeltagandet. Dessa förändringar, som både med avseende på initiativtagande och reparerande/korrigerande, går från sjukgymnast till patient, på så vis att de fenomen som i inledningen av terapin inte kunde identifieras som problem av patienten mot slutet av behandlingen kan både kännas igen och korrigeras av patienten själv.

Resultaten från de här studierna är övertygande, och har utvecklat nya sätt att studera lärande. Samtidigt har den pågående utvecklingen också synliggjort vissa konceptuella problem med designen. Framför allt rör detta att det här sättet att konceptualisera lärande bygger på och förstärker en dikotomisering av lärande i en fråga om vad och hur, eller innehåll och form, i rak motsats till några av föresatserna inom de lärandeperspektiv man skriver in sig i. Genom att inte intressera sig för innehåll, eller genom att i huvudsak använda sig av innehåll som en urvalsprincip för avgränsning, riskerar man att förstärka en tänkt uppdelning av lärande i just innehåll och form, något som inte framstår som ett produktivt sätt att utveckla området inom ett så handlingsinriktat perspektiv som samtalsanalysen (se Melander & Sahlström 2008 för en längre diskussion kring detta).

3 Innehåll som en aspekt av deltagande


För deltagare i interaktion är innehåll och form inte separata aspekter av sociala handlingar, utan något som är integrerat, på samma sätt som verbala och icke-verbala kommunikativa resurser används integrerat och samtidigt. Att bevara och upprätthålla analytisk precision samtidigt som man behåller den integrerade karaktären hos interaktion är inte helt enkelt. Den enskilde forskare som kanske drivit detta längst är den amerikanske antropologen och språkvetaren Charles Goodwin, som framför allt i sina senare arbeten (t.ex. 2000, 2006) tagit fram både teoretiska och praktiska arbetsätt för att hantera just det integrerade. En teori om sociala handlingar, menar Goodwin (2006: 97), måste kunna handskas med både detaljer i språkanvändning *och* ”det sätt på vilket den

Där och då, här och nu
 – några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
 analysera lärande mellan situationer

sociala, kulturella, materiella och sekventiella strukturen i det sammanhang i vilket handlingarna försiggår är av betydelse för sammanhangets organisation”.

I en studie med syftet att studera hur man skall beskriva lärande har jag tillsammans med Helen Melander (Melander & Sahlström 2008) använt det Goodwinska perspektivet på interaktion med avseende på ”innehåll” i en fallstudie av hur barn i samtal med varandra lär sig mer om valars storlek. Enkelt uttryckt kan man säga att det vi gjorde var att tänka oss att också ”innehåll” är en av de strukturer som är av betydelse, och att förändringar i innehållets karaktär går att tänka på och beskriva som förändringar i deltagande. Det vill säga: vi noterade när barnen i den situation vi studerade pratade om valars storlek, och när man såg på dessa tillfällen fann vi en tydlig utveckling i hur deras förståelse av valarnas storlek gjordes, där det som inleds som ett utpekande och omnämnande i en bilderbok utvecklas till en diskussion om valars relativa storlek. Två exempel på detta är det första och sista samtalet, återgivna nedan i originalformat från Melander & Sahlström (2008). I den första situationen i transkript 1 omnämns valen som ”stor” och ”störst”, i rad 1 och 6.

Transkript 1. Världens största djur (från Melander & Sahlström 2008)



1 Anna: [haru sett (.) en (0.4) (stor) val.]
 [have you seen (.) a (0.4) (big) whale.]
 [((point)) ((touch arm)) ((point))]
 [((gaze in book))]

2 Ebba:

3 Ebba: [en blåval;]
 [a blue whale;]

4 Anna: [((points at whale))]



5 Anna: (°a°,)
 (°yes°,)

6 Ebba: de e världens största djur.
 it is the world's biggest animal.

7 (1.0)

Under en dryg tiominuters period återkommer barnen till valens storlek några gånger. Under de här gångerna förändras förhållningssättet till innehåll, från att ha varit omnämnande och konstaterande, till att sätta in storlek i ett relationellt sammanhang, som i den sista samtalsituationen om blåvalens storlek, i transkript 2 nedan.

Transkript 2. ”Större än have” (från Melander & Sahlström 2008)

- 1 (1.5)
- 2 Ebba: kolla här e [<masser av sort->=
look here are [<lots of kind->=
((points))]
- 3 =dinosauriesorter.
=kinds of dinosaurs.
- 4 Anna: fast e- .hh en riktia måvå- (.) må==
but e- .hh the real mawh- (.) mu==
- 5 =.hh blåvalen e=
=.hh blue whale is=
- 
- 6 =[större [än den här boken.
=bigger [than this book.
=((pats book opening with whole hand))]
L ((gaze at Ebba))
- 7 Ebba: [<MY:CKE:> >den e (ju) < större:
[<MU:CH:> >it is< bigger:
((gaze at Anna))
- 8 Anna: än oss. (den e stö-)
than us. [(it is bi-)
- 9 Ebba: [den e kanske lika stor som <skolan>.
it is maybe as big as <the school>.
- 
- 10 Anna: den [kanske e lika stor som <skol+gården.>
it [maybe is as big as <the school tyard.>
((moves her arm in a circle))]
- 11 Ebba: ja:a:.
ye:eg:.
- 12 (1.3)
- 13 Anna: tänk om den e större än †have. hihhi
what if it is bigger than the †sea. hihhi
- 14 Ebba: me (he)n knå (hh) ppgö (hh) k.
bu (hu)t stu (hh) pid cu (hh) ckoo.

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

I den här situationen ser vi att blåvalens storlek är mer utvecklad än tidigare, i förhållande till bok och verklighet (rad 4–6), i förhållande till dem själva (rad 7–8), i förhållande till skolan och skolgården (rad 9–10) – till och med större än havet, ett skämt som mottas just som sådant (rad 13–14).

Även om blåvalen-analysen sker inom en och samma situation är de till varandra relaterade utsnitten av ”storleksdiskussioner” inte sammanhållna av de sekventiella relationer (framför allt närhetsparsorganisering) som utmärker den två- eller tre-turers zon inom vilken samtalsanalysen är allra starkast. Snarare hålls de ihop av just deras innehållsliga relation – av att barnen pratar om samma sak i samma bok, vid flera olika tillfällen. I en mer traditionell samtalsanalys av lärande kunde man, som vi också inledningsvis gjorde, försöka att studera möjliga förändringar i mer strikt samtalsanalytiska fenomen inom de sekvenser som innehöll samtal om valens storlek (som Martin 2004). Detta visade sig dock inte vara särskilt fruktbart, eftersom vi inte kunde få syn på och beskriva förändringar, trots att vi tyckte oss ana att det borde gå att beskriva sådana. Vi valde då att istället tänka på innehåll inte som en avgränsande urvalsprincip, utan som ett av många konstitutiva element (jfr Goodwin 2000) som tillsammans och sammanhållet utgör barnens deltagande. På det sättet gick det att få syn på förändringar på ett sätt samtalsanalysen inte tidigare riktigt lyckats med (och i rättvisans namn inte heller föresatt sig).

Studien visade att det är möjligt att inte bara tänka sig utan också arbeta med innehåll på ett integrerat sätt som samtalsanalytiker utan att behöva dikotomisera innehåll och form. I förlängningen innebär det också att man kan undvika återvändsgränder som uppdelande av lärande i ”proceduralt” och ”innehållsligt”. I det här avseendet var detta för min egen del något av en ögonöppnare: med en bredare samtalsanalytisk blick på förändringar kan man få syn på lärande som deltagandeförändring utan att behöva anta att denna förändring måste gå att få syn på i strukturellt-sekventiella mönster av olika slag. Det går också att på ett annat sätt än tidigare få syn på relationer mellan situationer som inte sker i direkt anslutning till varandra.

Även om insiktens principiella karaktär möjligen är ganska omfattande är dess empiriska tillämpning, och det empiriska arbete som påbörjats med att försöka se hur långt

man kommer med hjälp av den anspråkslöst – så som ofta är fallet med det gnetiga arbete som ligger till grund för det här slagets insikter. Nedan har jag valt att skriva om arbete som i skrivande stund pågår i ett finländskt forskningsprojekt. I publiceringsfärdigt skick finns också en artikel om hur flygelever lär sig hantera onormala lägen, se Melander & Sahlström (under tryckning), där de resonemang jag är inne på nedan också utvecklas.

4 Här och nu – där och då

I de inspelningar som gjorts inom projektet FLIS – Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skolan (ett samarbete mellan Åbo Akademi, Helsingfors universitet och Uppsala universitet, tillsammans med Michaela Pörn, Anna Slotte-Lüttge, Lotta Forsman och Ida Hummelstedt, se <http://www.vasa.abo.fi/pf/flis/>) har vi följt sju-åriga barn i olika situationer, i och utanför klassrum, i och utanför skola, med syftet att kunna dokumentera och analysera bland annat hur just lärande mellan olika situationer skall beskrivas. Som sagt pågår arbetet i det projektet fortfarande, men i de inledande analyser som gjorts finns ett flertal situationer där det finns möjligheter att på ett framkomligt sätt kunna analysera relationer mellan olika situationer.

Ett första sådant exempel rör två situationer där gymnastikleken ”huvud-axlar-knä-och-tå” kommer in. I den första situationen, den första lektionen en vardagsmorgon i november 2006, har den pojke som står i fokus för inspelningarna gymnastik. En av de saker som händer under gymnastiklektionen är att barnen och läraren tillsammans gör sångleken ”huvud-axlar-knä-och-tå”, med ett engagerat och aktivt deltagande från Simon.

Ett par timmar senare, medan Simon tvättar händerna inför lunch sjunger han ”huvud, axlar, knä och tå-sången för sig själv. I kön på väg till matsalen fortsätter han att sjunga sången. Strax innan de kommer in i matsalen springer Simon fram så han är jämstides med sin kompis Theo (som inte har svenska som sitt förstaspråk), och ställer en fråga till honom om han kan säga ordet ”huvud”. På detta följer en diskussion om kroppsdelars namn och om Theo kan säga dem eller inte, presenterad i transkript 3.

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

Transkript 3. *Can you say huvud?*

1. Simon: cand you say huvud?
2. Theo: huvud? (1.0) [I can say-]
3. Simon: [axl]ar?
4. Theo: axlard?
5. Theo: I can say everything you [say in Swedish]
6. Simon: [ax::]lar
7. Simon: ax[-
8. Flicka: [axlarç
9. Simon: aXlar.
10. Theo: aç-axlard.
11. (2.0)
12. Theo: if you say something to me I can
13. always say what you say
14. (1.0)
15. Simon: no you can't say AxlAr.
16. Theo: axlar(d).
17. (1.0)
18. Simon: no dat de[e:.
19. Lukas: [Theoç
20. Simon: axlar.
21. Theo: axl[ar(d).
22. Theo: axl[ar(d)
23. Lukas: [Theo
24. Lukas: Theo (.) look- [(.) this-
25. Simon: [Theo kan say ax:lar.
26. Lukas: Theo? (0.8) this is axlar
27. Theo: and this is (tired)(I have a (tired)(x)
28. Simon: dehä:r- (.) Theo (.) that is näsa
29. Theo: and this is mage. this is mage

Det inspelade samtalet är intressant på många sätt, inte minst om man studerar barns lärande och barns undervisning av varandra. Men för här och nu är det intressanta att det är uppenbart att morgonens sånglekspass med huvud, axlar, knä och tå hänger ihop med språkundervisningen i matkön. Simon sjunger samma sång på väg till matsalen, frågorna om de engelska orden ställs i den ordning som de kommer i sången (huvud, axlar), och det sätt på vilket en tredje pojke, Lukas, med båda händerna pekar ut vad som är axlar, är precis som de gjort tidigare under dagen på gymnastiken.

Den här observationen kan framstå som pinsamt trivial: här gör tre pojkar något som hänger ihop med något annat – på vilket sätt finns det något nytt i detta? På ett plan är det en helt korrekt invändning: så här är det hela tiden, vi förhåller oss till det som hänt tidigare för att för varandra visa hur vi menar att något hänger ihop med vad som hänt tidigare. På samma sätt som i det tidigare diskuterade exemplet med blåvalen är det orienteringen emot, och utvecklingen av, samma innehållsliga aspekt som gör att situationen i matsalskön är relaterad till morgonens gymnastik. Men att inom

samtalsanalysen beskriva den här typen av relationer har inte varit så vanligt, och inte heller särskilt enkelt.

I samma material finns också ett annat slags exempel på transsituationell relevans, dvs. där något som skett i en tidigare situation på ett påvisbart sätt är av relevans för det som sker i den eller de aktuella situationerna. Det handlar om samma Simon, sju år, och hans kompisar, som i tre olika situationer under samma dag på olika sätt förhåller sig till hur bra kompisar de är med varandra. I den första situationen sitter Simon, Theo och Lukas (också med i transkript 3) i två soffor i en skolkorridor och förhandlar om vem som skall sitta var, och vem som skall vara vems kompis. Simon säger här, för första gången den här dagen, att Theo är hans bästa kompis, ”best friend” (rad 1–2), något som upprepas ett flertal gånger under situationen (rad 6, 8, 11, 12).

Transkript 4. Best friend.

1. Simon: Theo (.) here (1.5) you is now my best
2. friend you come here
3. (3.0)
4. Simon: oke:y
(paus i transkriptet)
5. Theo: hey look this look
6. Simon: come here you is now my best friend you come here
7. (1.5)
8. Simon: hey you is now my bes- best friend you come he:re
9. Simon: he:y Theo (.)
10. Simon: Theo (.) Theo: (.)
11. Simon: you is now my best friend you come here (1.5)
12. Simon: you come here you is my best friend.

Också om detta transkript finns mycket intressant att säga, men det viktiga just här är att se att ”best friend”, bästa kompis, etableras. Någon timme senare är Simon och en klasskompis, Lars, på väg upp för en trappa i skolan, efter en förmiddag där bland annat så kallade Pokemonkort varit något barnen ägnat sig åt. På väg upp i trappan frågar Simon av Lars om han kan få några kort av honom, i utbyte mot att Lars då får bli Simons andra bästa vän (rad 1), som senare upprepas på finska på rad 7 (sä oot mun paras toisen kamu).

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

Transkript 5. paras toisen kamu (andra bästa vän)

1. Simon: kan du ge nå kort Lars (3.0) du e min <andra bästa vän> om
2. du ger
3. Lars: (1.0) (å så) Simon ja ha ju redan sagt att ger i eftis (1.0)
4. ääh
5. Simon: aja de glömd ja
6. (1.5)
7. Simon: så oot mun paras toisen kamu:

Här är det uppenbart att ”andra bästa vän” är relaterat till ”best friend”. Vi kan alltså på ett påvisbart sätt se att hur vad som hände tidigare, där och då, är av betydelse för vad som sker här och nu. Just i det här fallet är det särskilt enkelt eftersom första och andra är relaterade till varandra.

Efter ett och två kommer tre. I nästa transkript återfinns tre i form av ”tredje”, inspelad i slutet av en diskussion under ett mellanmål på eftis, där Simon och Isak diskuterat hur många kakor man får ta. Mot slutet av diskussionen frågar Simon Isak om han kan få en av hans kakbitar, på rad 1. Han tackar Isak på rad 2, och går sedan runt och berättar för sina kompisar om kagåvan (rad 5–8). Isak förklarar för Simon att han inte behöver berätta för alla (rad 9–11), varefter Simon berättar för en motvilligt lyssnande lärare (rad 12–16). På rad 17 tackar Simon Isak med att utnämna honom till hans tredje bästa vän.

Transkript 6. Du e min tredje bästa vän.

1. Simon: kan du ge en åt mig
2. Simon: två: (vetdu) snällt tack Isak
3. Isak: varsågod
4. Isak: kyllä sitä mulle riittä
5. Simon: men ve:t du va Jocke vet du va Isak han gedd åt
6. mig en till
7. Simon: se antoi mulle lisää
8. Simon: Tomás Isak give me that what is
9. Isak: behöver no int berätt åt alla int
10. Simon: nä men
11. Isak: int va he så viktit fö för ja to två egentligen.
12. Simon: ja fick me:ra
13. Simon: (åtton) fick ja
14. Simon: men ja fick på riktit
15. Simon: nä nä
16. Lärarar: he e så onödit (ska du käk upp din sista å)
17. Simon: du e min tredje bäste vän
18. Isak: jaa.

Det är alltså uppenbart att det finns sätt att med hjälp av vanliga samtalsanalytiska tekniker och metoder få syn på hur samtalsdeltagare förhåller sig till det som hänt tidigare

(huvud-axlar-knä-och-tå), och hur detta kan byggas på ytterligare genom listkonstruktioner av karaktären ”första-andra-tredje”. Genom att göra den här typen av analyser kommer man att kunna få nya insikter i hur deltagande i social interaktion etableras och utvecklas, och hur de förändringarna sker systematiskt med avseende på vissa innehållsliga drag (som en sång, eller en lista på kompisar).

Trots de här möjligheterna att få syn på hur ”där och då” systematiskt hänger ihop med ”här och nu”, och de därmed etablerade möjligheterna att få syn på och beskriva lärande, så är jag i skrivande stund övertygad om att det finns ännu enklare och mer framkomliga sätt, som erbjuder möjligheter som överskrider dem som går att få syn på med hjälp av den sortens sekventiella relationer som beskrivits ovan. Det visar sig nämligen att människor i interaktion ägnar en förvånansvärt stor del av sina interaktionella handlingar åt att prata om och berätta om sitt eget kunnande och vetande, och hur det förändras. Det här beskrivs på engelska som ”epistemic stance”, och kan översättas som epistemisk hållning eller, som jag valt här, epistemisk positionering (se Lindström 2008, kap. 4; Karlsson 2006).

5 Epistemisk positionering

Tillsammans med Helen Melander och Mette Sundblad (forskningsassistent, Helsingfors universitets forskarkollegium) har jag inlett ett arbete med att försöka studera epistemisk positionering. Projektet har sin konkreta upprinnelse i något som en elev säger i en videoinspelning från en matematiklektion i årskurs åtta. Efter flera minuters samtal med läraren avslutas situationen med att eleven säger ”*Aha. Jag tror jag fattar. Det är som en trappa*”, varpå läraren går iväg till nästa elev som behöver hjälp. I det forskarlag som ägnat sig åt den här undervisningssituationen diskuterades under en längre tid uttrycket ”jag tror jag fattar”. Vi trodde ganska länge, utan att närmare ha studerat tillgängliga material, att den här typen av uttryck, dvs. explicita epistemiska positioneringar, var ovanliga, och att ”jag tror jag fattar” var en intressant men udda fågel, vars intresse låg i att det uttryckte förståelse utan att egentligen förstå.

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

Det har visat sig vara fel. Under hösten 2007 och vintern 2008 har vi inom ramen för annan finansiering genomfört en mindre pilotstudie (Sahlström, Melander & Sundblad 2008) med syfte att undersöka framkomliga vägar för att genom studier av förändringar i epistemisk positionering bidra till utvecklingen av forskning om lärande i interaktion. Två slags analyser har genomförts: frekvensanalyser av epistemiska ord och uttryck, och i mindre utsträckning mikroanalyser av elevers användning av epistemisk positionering. Material som använts för pilotstudien är inspelningar och transkriptioner av högstadielktioner från det internationella projektet Learner's Perspective Study (LPS, <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/DSME/lps/>). Det arbete som beskrivs nedan baseras på tre amerikanska och två svenska lektioner. För närvarande pågår arbete med ytterligare två australiensiska lektioner.

Resultaten av förstudien visar att epistemiska ord och uttryck är mycket vanliga i både lärares och elevers¹ tal. Totalt har vi i det svenska materialet hittat cirka 1200 förekomster av epistemiska positioneringsuttryck: drygt 600 i lärares tal, och knappt 600 i elevers tal. I det amerikanska materialet har vi hittat drygt 800 förekomster: cirka 600 i lärares tal och cirka 200 i elevers tal. Analyserna har gjorts genom att använda i litteraturen beskrivna epistemiska positioneringsfraser, varav de tio vanligaste i vardera materialet redovisas i tabell 1 och 2 nedan. Trots den preliminära karaktären av pilotundersökningen är det redan nu uppenbart att epistemisk positionering är mycket vanligt förekommande i klassrum, och att en närmare studie av hur detta görs, och vad det får för konsekvenser, är av utbildningsvetenskapligt intresse.

Tabell 1. De tio vanligaste epistemiska positioneringsuttrycken i två svenska åttondeklasslektioner, antal i fallande skala enligt summa.

	Lärare	Elev	Tot
Kunna	106	58	164
Ju	63	95	158
Säga	57	36	93
Veta	33	48	81
Se	11	20	31
För	19	11	30
Alltså	18	10	28
Precis	2	19	21
Just (det)	16	4	20
Heta	15	4	19

Tabell 2. De tio vanligaste epistemiska positioneringsuttrycken i tre amerikanska åttondeklasslektioner, antal i fallande skala enligt summa.

	Lärare	Elev	Tot
Allright	85	10	95
Say	39	23	62
Think	51	10	61
See	44	7	51
Know	20	25	45
Would	29	10	39
Look	28	7	35
Get	15	16	31
Can	17	13	30
Could	21	8	29

I jämförelse med Karlsson (2006) och Kärkkäinen (2003) studier av vardagssamtal finns finns både likheter och skillnader. ”Ju”, ”säga” och ”veta”, samt ”think”, ”know” och ”say” finns i bägge sammanhangen, medan ”kunna”, ”se” och ”för”, samt ”allright”, ”see” och ”look” tycks vara mer frekventa i klassrum än i vardagsmaterial. De här skillnaderna är intressanta i relation till klassrummet som ett undervisningssammanhang men kräver mer arbete för att bli genomlysta. Detsamma gäller skillnader mellan elevers och lärares epistemiska positionering, där elever i större omfattning använder ”ju”, ”veta” och ”se”, samt ”say”, ”know” och ”can”, medan lärarna använder ”kunna”, ”säga”, och ”för”, samt ”allright”, ”think” och ”look”. De här skillnaderna öppnar för fruktbar fortsatt utforskning.

Vi har inlett ett mikroanalytiskt arbete med att kartlägga hur elevers och lärares epistemiska positionering i relation till ett samtalsinnehåll görs och förändras, dels inom en situation, dels över tid i olika situationer. Resultaten av det här än så länge bara påbörjade arbetet bekräftar bilden av epistemisk positionering som en integrerad del av elevers och lärares undervisningsvardag, men visar också på behovet av att komplettera översikter med näranalys. Ett inledande exempel på hur frekvent epistemiska positioneringsuttryck förekommer är just det transkript i vilket intresset för epistemisk positionering tog sin början: situationen som avslutas med ”ja fattar”. Situationen är tagen från ett bänksamtal mellan eleven Faro (F) och läraren (T), där Faro bett om hjälp för att lösa en uppgift om relationen mellan matematiska uttryck och grafisk representation. I transkriptet är de ord och uttryck som direkt uttrycker epistemisk positionering gråmarkerade.

Transkript 7. Ja tror ja fattar.

01. F: aha do- do- dom visar vart ja börjar
02. T: precis å här står de egentligen noll plus
03. F: men va visar dom hära rå förutom att de- denna
04. visar vilken som är [störst] och minst
05. T: [lut- [(här) lutar
06. T: den visar hur re lutar och [hur mycket varje sak kostar
07. F: [me ja kan- ja kan inte bara
08. se bara så hära
09. T: joo
10. F: jamen om inte dom här två skulle finnas så skulle ja
11. F: aldrig ha kunni ha veta vilken- vilken tre X är av dom hära
12. T: näej fast du kan veta vilken hundratjugifem plus tre X e
13. F: hur [gör man de då]

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

14. T: [för-] för att den börjar på Y-axelns °på
15. hundratjugifem°
16. F: aa den börjar på hundratjugifem sen tre X var ska jag hitta
17. de då
18. T: jo å de är för varje sån steg du går där så ökar den tre
19. så hade du gått tio ut så kommer den å öka tretti
20. F: aa
21. T: hängde du me
22. F: näe
23. T: den här tvåan sa vi d[en[ökar på varje steg du du går>>
24. F: [mm[
25. >>på X-axeln
26. F: mm
27. T: så får du Y två
28. F: aa
29. T: å ett till då ökar vi Y med två till
30. F: aa okej
31. T: den där (.) den e ju- ökar för varje steg där (.)
32. T: tre (.) steg
33. F: jaha. (.) ja tror ja fattar (.)
34. F: de e som en trappa.
35. T: fa↑ de blir re.

I transkriptet är endast ord som epistemiska markörer gråmarkerade, och alla de andra sätt på vilket deltagarna visar sin epistemiska positionering är inte synliggjorda. Detta till trots är det så att Faro och läraren förhåller sig till sitt kunnande som något som är ”visat” (rad 1, 3–4), som är ”precist” (rad 2), som ”egentligen” är något annat (rad 2), som något man ”kan (eller inte) se” (rad 7–8) eller ”veta” (10–13), som något orsakat av något annat (rad 15), som kan förklaras så att man hänger med eller inte (rad 21), och som man till sist kan ”fatta” (rad 33).

Det är alltså uppenbart att kunnande, och dess förändringar, varken för deltagare eller analytiker är något som görs i det fördolda, som något som ligger under något annat (se Schegloff 1996 för en utvecklad diskussion kring frågan om värdet av att studera det som är till synes ytligt, i kontrast till studiet av det som är till synes underliggande). Det görs i interaktion, som uppvisad positionering. Det verkar till och med vara så att det inte är så lätt att ”veta” eller ”kunna” eller ”förstå” utan att också i någon mån uppvisa den grund man har för detta.

De här positioneringarna och deras förändringar kommer sannolikt att göra det möjligt att få syn på lärande i interaktion på sätt som vi inte idag lyckas riktigt lika bra med. Eller för att vara mer konkret: den förändring som sker från Faros återhållsamma svar ”aa” (rad 20), till frågan ”hängde du me” (rad 21), via det nekande svaret (rad 22), den

utvecklade förklaringen, till formuleringen av ”ja tror ja fattar” (rad 33) kan oproblematiskt ses som deltagande i förändring, i Laves och Rogoffs mening. Det är, i all sin enkla anspråkslöshet, lärande.

Epistemisk positionering är också, tror jag, en bra ingång för att studera lärande mellan situationer, även om vårt arbete med analyser av epistemisk positionering fortfarande inte kommit så långt att det finns några färdiga resultat att rapportera. Men det är uppenbart att när människor ägnar sig åt samma sak vid olika tillfällen så används olika slags markörer för att både visa att det man ägnar sig åt är något man gjort tidigare, och för att indikera hur man förhåller sig epistemiskt till detta (se också Melander & Sahlström, under tryckning). Transkripten nedan är några exempel på detta ur pågående analyser inom projektet FLIS. Transkripten har initialt tagits fram av Ida Hummelstedt, forskningsassistent.

I transkript 8 säger Hanna att hon inte mera kommer ihåg, något som både anknyter den pågående aktiviteten till en tidigare, och visar att hon inte minns vad de enkla orden är på engelska. I transkript 9 säger Hanna ”va va nu hej”, något som explicit visar att hon inte minns det, men att minnandet är relaterat till en tidigare situation, där man diskuterat ”hej”. Transkript 10, 11 och 12 är likadana och använder samma fras, vid olika tillfällen under flera dagar: ”va va nu hej/mamma?”.

Transkript 8. Kommer inte mera ihåg

1. Hanna: okej men bäst mesta in- mest- men om vi går allti in då
2. måst då måst du då måst du skriva ner på ett papper
3. engelska
4. Sara: jo me[-
5. Hanna: [men ja kommer int mera ihåg dom där enkla

Transkript 9. Va va nu hej?

1. Hanna: hej va va (.) va va nu engelska på (0.5) va va nu (0.8) hej
2. Sara: hi

Transkript 10. Va va mamma nu?

1. Hanna: va va mamma nu på engelska?
2. Sara: mother (.) hi mother ((Hanna ler))

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

Transkript 11. Va va nu mamma – MOTHER (något förenklat)

1. Hanna: va va nu mamma [(på engelska)?
2. Sara: [mother
3. Hanna: aj moth(is)?
4. Sara: MOTHER

Transkript 12. Å va e mamma?

1. Hanna: å va e mamma?
2. (Lina): va va?
3. Sara: mh?
4. (Lina): va va nu mamm[a?
5. (pojke): [ja har dom dä[r tallrikarna men bara xxx
6. Sara: [mother
7. (Lina): aj mother
8. Sara: MOTHER

Det är, som sagt, för tidigt för en färdigt formulerad analys av hur epistemisk positionering och andra samtalsresurser används för att relatera ”där och då” till ”här och nu”, men i de presenterade utdragen ser man tydligt att samtalsdeltagarna visar att det som görs, görs synliggjort och orienterat emot tidigare händelser. I transkript 8 är det både uttrycket ”kommer ihåg” och ”mera” som pekar ut det som nu skall göras som något man kunde komma ihåg, och som något som också kommits ihåg i ett tidigare skede. De många förekomsterna av ”va va nu” i utdragen 9–12 gör ett motsvarande arbete: de visar att det man efterfrågar är något som efterfrågas mot bakgrund av att det tidigare varit gemensamt känt. Det är uppenbart att det är mycket arbete kvar innan de här analyserna är klara, men det preliminära arbete vi inlett visar tydligt att här finns framkomliga vägar för samtalsanalytiskt inriktade lärandeforskare.

6 Sammanfattning och diskussion

Jag har i den här artikeln utnyttjat möjligheten att resonera över några utvecklingsområden inom det snabbt växande forskningsfält som både teoretiskt och empiriskt närmar sig lärande som interaktion. Jag har försökt skissa bakgrunden till detta fält, och diskuterat nödvändigheten av, och möjligheterna till, att inom samtalsanalysen studera lärande mellan olika situationer. För att kunna göra det är det viktigt, har jag hävdad, att kunna hantera innehåll som en integrerad aspekt av samtalsanalytiska handlingar. När

det steget väl är taget visar det sig skapas ett antal öppningar för att empiriskt och systematiskt närma sig frågor om lärande.

När man gör det är det av betydelse att inte krångla till det för sig mer än nödvändigt, eller i alla fall inte mer än vad deltagare i interaktion gör. Det visar sig att det finns ett flertal sätt som deltagare använder för att visa vad de kan, och hur de kan det, dels i form av återkommande innehåll, dels i form av epistemisk positionering. Dessa förändras över tid, och används också för att hålla ihop situationer. De här praktikerna är ”ytliga”, de är synliga för deltagare i interaktion, och de är påvisbart situationellt relevanta för deltagarna. Därmed uppfyller de några av de mest centrala kriterierna för samtalsanalytiska studieobjekt.

I sitt intresse för organiseringen av mänsklig socialitet tar samtalsanalysen ett radikalt deltagarperspektiv. Det som studeras är vad deltagare i social interaktion är orienterade emot, och beskrivningen av dessa fenomen skall kontrolleras av empiriska fynd, situerade i naturligt förekommande situationer (Schegloff 1996: 167). Som en konsekvens av de sätt på vilka deltagare visar upp för varandra hur de förstår vad som händer ges möjlighet både för dem själva och för forskare att kontrollera och utveckla förståelsen av vad som händer, i det som Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) kallar en “proof procedure”, dvs. en slags i samtalet inbyggd mekanism för att kontrollera förståelse.

Samtalsanalysen, och samtalsanalytisk lärandeforskning, är alltså till synes ”ytinriktad”, syftande till att studera vad som finns där ute, i den materiella världen, så som den erfars och orienteras emot av deltagare i interaktion. Samtalsanalysen handlar inte om att avtäcka, avslöja eller visa vad som ”egentligen” händer, under till synes oskyldiga samtalsturer. Samtalsforskare vet inte bättre än de deltagare de studerar – de vet inte vad människor egentligen tänker, säger, gör, men försöker studera deras handlingar.

Det här sättet att närma sig interaktion är i många avseenden förenligt med det sätt på vilket olika samtida lärandeteorier argumenterar för lärande som deltagande i förändring. Genom att, som i den forskning som mina kolleger och jag ägnar oss åt och som jag kort presenterat här, något expandera vad man kan förstå som ”deltagande” i ett

Där och då, här och nu
– några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att
analysera lärande mellan situationer

samtalsanalytiskt perspektiv kommer vi att ha möjligheter att lära oss nya saker om lärande i interaktion. Detta på sätt som inte tidigare varit genomförbara, och med möjligheten att utveckla samtalsanalysens domäner i nya riktningar, utan att för den skulle behöva göra våld på dess centrala utgångspunkter.

Anmärkningar

¹ Grammatiskt orienterad samtalsforskning (se t.ex. Karlsson 2006; för en översikt se Lindström 2008) har beskrivit, systematiserat och kategoriserat vad som beskrivs som positioneringsfraser (där de fem vanligaste adverbena och verben i vardagssvenska visar sig vara ”ju”, ”väl”, ”kanske”, ”liksom” och ”faktiskt”, samt ”veta”, ”tycka”, ”tro”, ”säga” och ”mena”). Det kanske mest kända exemplet på forskning om epistemisk positionering i engelskan är Kärkkäinens (2003) studie, framför allt av verbet ”think” (som också är den vanligaste epistemiska markören i hennes material, följt av ”said”, ”know”, ”maybe” och ”guess”). I den mer samhällsvetenskapligt orienterade samtalsanalytiska forskningen om epistemisk positionering har man ägnat sig åt fallstudier av hur människor i samtal uttrycker epistemisk hållning, där Raymond & Heritage (2006) är ett bra exempel.

Referenser

- Bergeå, H. (2007). *Negotiating fences. Interaction in advisory encounters for nature conservation*. Swedish University of Agricultural Sciences, 2007:130.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköping Studies in Art and Science, 376. Linköping: Linköping University. (Diss.)
- Cekaite, A. (2006). *Getting started. Children's Participation and Language Learning in a L2 Classroom*. Linköping Studies in Art and Science, 350. Linköping: Linköping University. (Diss.)
- Emanuelsson, J. & F. Sahlström (2008). The price of participation. Teacher Control versus Student Participation in Classroom Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(2), 205–223.
- Enfield, N. J. & S. C. Levinson (2006) Introduction: Human Sociality as a New Interdisciplinary Field. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*, 1–38. Eds N. J. Enfield & S. C. Levinson. Oxford, New York: Berg Publishers.
- Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment within Situated Interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Goodwin, C. (2006). Human Sociality as Mutual Orientation in a Rich Interactive Environment: Multimodal Utterances and Pointing in Aphasia. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*, 97–125. Eds N. J. Enfield & S. C. Levinson. Oxford, New York: Berg Publishers.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (under tryckning). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Karlsson, S. (2006). *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 5.
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation. A Description of Its Interactional Functions, With a Focus on 'I Think'*. (Pragmatics & Beyond New Series 115) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lave, J. (1993). The Practice of Learning. In: *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, 3–32. Eds S. Chaiklin & J. Lave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro. (Diss.)

- Lindström, J. (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lindwall, O. & G. Lymer (2008). Topicalizations of Understanding in Science Education. In: *Lab Work in Science Education. Instruction, inscription, and the practical achievement of understanding*. Ed. O. Lindwall. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 426.
- Martin, C. & F. Sahlström (manuskript). From other to self. Learning as interactional change.
- Martin, C. (2004). *From other to self. On Learning as Interactional Change*. Acta Universitatis Upsaliensis No 107, Uppsala. (Diss.)
- Martin, C. (under tryckning). The relevance of situational context in studying learning as changing participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Melander, H. & F. Sahlström (2008). In Tow of The Blue Whale. Learning as Interactional Changes in Topical Orientation. *Journal of Pragmatics*.
- Melander, H. & F. Sahlström (under tryckning). Learning to Fly – The Progressive Development of Situation Awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Nishizaka, A. (2006). What to learn: The Embodied Structure of the Environment. *Research on Language and Social Interaction* 39(2), 119–154.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio (under tryckning). Collaborative game-play as a site for participation and situated learning of a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Raymond, G. & J. Heritage (2006). The Epistemics of Social Relations: Owning Grandchildren. *Language in Society* 35, 677–705.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turntaking for Conversation. *Language* 50, 696–735.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Acta Universitatis Upsaliensis No 85, Uppsala. (Diss.)
- Sahlström, F. (2002). The Interactional Organization of Hand Raising in Classroom Interaction. *Journal of Classroom Interaction* 37(2), 47-55.
- Sahlström, F., H. Melander & M. Sundblad (2008). “I think I get it”. *Doing Learning, Knowing and Remembering: Epistemic Stance Changes in Educational Interaction*. Paper presented at the NERA conference, March 6–8. Copenhagen.
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociolog* 102(1), 161–16.
- Schegloff, E. A. (2006). Interaction: The Infrastructure for Social Institutions, the Natural Ecological Niche for Language, and the Arena in which Culture is Enacted. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*, 70–96. Eds N. J. Enfield & S. C. Levinson. Oxford, New York: Berg Publishers.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slotte-Lüttge, A. (2005). “Ja vet int va de heter på svenska.” *Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademi University Press. (Diss.)
- Vehviläinen, S. (under tryckning) Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Wootton, A. (1997). *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.