

Epistemisk positionering som en del av andraspråklärande i social interaktion

Michaela Pörn & Fredrik Rusk

Pedagogiska fakulteten

Åbo Akademi i Vasa

A growing body of studies using Conversation Analysis (CA) to study learning argues that CA's participant-oriented analysis of social interaction can increase the understanding of how learning in interaction is done. This article examines how participants, engaged in working with an assignment in their second language (Finnish), do second language learning as a social action in itself, conceptualized within CA. The material for this article consists of a video recorded situation of the social interaction of a 7-year-old girl and the instructor at an immersion program. Through a multisemiotic analysis of the temporal unfolding of the second language learning activity, we show that it is possible to find empirical support for understanding second language learning as something that people explicitly do in social interaction. The focus will be on aspects of relevance to the analysis of doing language learning and more precisely on the trajectory of the girl's epistemic stance and changes in it relating to knowing Finnish.

Nyckelord: andraspråklärande, samtalsanalys, epistemisk positionering, finska

1 Syfte

Syftet med denna artikel är att genom en radikalt social syn på lärande och ur ett samtalsanalytiskt perspektiv beskriva hur deltagare i en finsk klubbverksamhet gör andraspråklärande (finska) som en aktivitet i social interaktion. Materialet består av videoinspelningar av en situation där deltagarna arbetar med en uppgift på ett papper. Uppgiften går ut på att kombinera ett färgord på finska (röd) med en frukt (äpple) med samma färg. I syfte att studera lärande som en social aktivitet ligger fokus i analysen på deltagarnas epistemiska positionering och dess förändring beträffande kunskapen om färgord och frukter på andraspråket finska.

2 Lärande som ett socialt fenomen

Under de senaste decennierna har synen på och förståelsen av lärande som ett socialt och interaktivt fenomen fått mer uppmärksamhet och kommit att spela en större roll i den aktuella teoriutvecklingen om lärande. Utvecklingen har beskrivits som ett skifte

från en syn på lärande som tillägnande till en syn på lärande som deltagande (Sfard 1998). Som en följd av att konceptualisera lärande som ett socialt och interaktivt fenomen placeras lärande i sociala situationer och kontexter (Lave 1993; Lave & Wenger 1991). För att kunna studera lärande i interaktion måste först och främst interaktion och det sociala samspelet individer emellan studeras. Den naturligaste situationen för att studera social interaktion, språk, kognition och därmed även lärande är då flera deltagare utför aktiviteter tillsammans (Goodwin 2000). Ett sätt att på djupet studera hur deltagare utför aktiviteter tillsammans är genom samtalsanalys (Conversation analysis). Samtalsanalysen studerar förkroppsligandet av människans vardagliga sociala beteende: hur tal och gester används i handlingar och aktiviteter i social interaktion (se t.ex. Schegloff 1996 och 2007). Med andra ord studerar samtalsanalysen den mänskliga interaktionens organisation och struktur. Denna artikel fokuserar lärande som en aktivitet och gör inte anspråk på att kunna peka ut vad (innehåll) deltagarna lär eller inte lär sig. Målet är att studera lärande som en process, som deltagarna orienterar sig emot och gör i social interaktion.

Samtidigt som en social-interaktionell syn på lärande vunnit terräng har det under samma tidsperiod skett en markant ökning i samtalsanalytiska studier om lärande. Dessa studier argumenterar för att samtalsanalysens strukturerade, systematiska och deltagarorienterade analys kan bidra till att bättre förstå hur lärande görs i interaktion (Enfield & Levinson 2006; Melander 2009; Sahlström 2011). Samtalsanalysen förser analytikern med ett starkt ramverk för detaljerade mikroanalyser ur ett deltagarperspektiv (se t.ex. Schegloff 2007). För tillfället kan tre olika kategorier av samtalsanalytiska studier om lärande skönjas (Sahlström 2011). Dessa är studier som argumenterar för ett samband mellan social interaktion och lärande (t.ex. Kääntä 2010; Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Slotte-Lüttge 2005), studier om longitudinella förändringar i interaktionens sekventiella struktur som lärande (t.ex. Hellermann 2009; Martin & Sahlström 2010; Wootton 1997) och studier om lärande som en social aktivitet i sig (t.ex. Lee 2010; Melander 2009; 2012; Sahlström 2011). De samtalsanalytiska studier som studerar lärande som en social aktivitet i sig argumenterar för en förståelse av lärande som en aktivitet deltagare gör i social interaktion vid "första påseende" (Schegloff 1996). Med andra ord studerar de lärande som en eller flera handlingar där och

då de görs, som en aktivitet som deltagare explicit orienterar sig emot och som de aktivt gör i social interaktion.

Merparten av de samtalsanalytiska studierna om lärande i interaktion har använt samtalsanalys som ett verktyg för att komma åt och synliggöra social interaktion i vilken lärande förklarats och definierats med utgångspunkt i andra teoretiska perspektiv. Detta har visat sig vara fruktbart och det har bidragit till att utveckla förståelsen av lärande i interaktion. Men i studier om lärande kan man utgående från ett samtalsanalytiskt perspektiv visa att lärande är en social aktivitet som interaktionsdeltagare gör. Enligt Lee (2010) kan samtalsanalysen bidra med forskning om fenomenet lärande ur ett deltagarperspektiv om analysen behandlar interaktionens föränderlighet som ett centralt begrepp. Genom samtalsanalys kan deltagarens föränderliga sätt att göra mening i interaktionen synliggöras och genom dessa kan görandet av lärande upptäckas, representeras och förverkligas (Lee 2010).

3 Epistemisk positionering som en del av lärande i interaktion

Interaktionsdeltagare orienterar sig emot varandras kunskaper om olika aktuella innehåll, epistemiska domäner, i social interaktion genom att topikaliserar sin epistemiska positionering beträffande dessa domäner från tur till tur (Heritage 2012a; 2012b; Karlsson 2006; Kärkkäinen 2006; Sahlström 2011). Deltagarna kan positionera sig som "vetande" (K+) eller "ovetande" (K-) beträffande olika epistemiska domäner. Epistemisk positionering är avgörande för den sociala interaktionens organisation (Heritage 2012a). Interaktionsdeltagarna övervakar aktivt varandras förståelse och för att göra detta topikaliserar de sin epistemiska positionering. Epistemisk positionering är även en kritisk del av görandet av lärande. Vad deltagare kan och vet, vad de inte kan och inte vet och hur de kan och vet är centrala frågor i lärandesituationer (Melander 2012; Melander & Sahlström 2010). Topikalisering av epistemisk positionering kan användas som en resurs i lärandesituationer för att avgöra om deltagare förstått eller ej och vad deltagare vet eller behöver lära sig (Melander 2012; Melander & Sahlström 2010). I syfte att studera lärande som en aktivitet fokuserar vi i denna artikel på deltagarnas epistemiska positionering beträffande färgord och frukter på andraspråket finska.

4 Empiriskt material

Det empiriska materialet ingår i ett större videomaterial (ca 16 timmar) från en finskspråkig klubbverksamhet för sjuåringar i en svenskspråkig skola i Finland. Barnens modersmål är svenska och klubbverksamhetens målspråk är finska. Klubbverksamheten arrangerades fyra dagar i veckan á 60 minuter per dag efter skolan. Barnen har spelats in under fyra separata veckor under klubbverksamhetens första läsår 2008–2009. Materialet spelades in med en videokamera utan extern mikrofon. En forskare var närvarande och spelade in hela sessioner från början till slut. Datakonstruktionen fokuserade hela gruppen på sju barn och en instruktör. Målet var att spela in instruktörens sociala interaktion med barnen.

Materialet som används i denna artikel består av en ca 3 minuter lång situation i vilken en sjuårig flicka, Elin, arbetar med en uppgift på ett papper. Hon har problem med att förstå vad hon ska göra och hur. Uppgiften är på finska, som är Elins andraspråk. Elins förkunskaper i finska är mycket svaga. Hennes modersmål är svenska och hennes hem- och närmiljö är huvudsakligen svenskspråkig. Instruktören, kallad Amanda, använder främst målspråket, finska, i sin interaktion med barnen. Elin använder för det mesta svenska. Uppgiften som Elin har problem med går ut på att hon ska kombinera ett färgord på finska (röd) med en frukt (äpple) med samma färg. På pappret är allt svart och vitt. Färgordet och frukten står skrivna på pappret och frukten syns även som en svartvit bild.

Omgivningen är ett stort rum med många bord. Elin och instruktören sitter bredvid varandra vid ett bord med kropparna vända mot pappret som ligger på bordet. Sättet de sitter på indikerar att de har ett gemensamt fokus på uppgiften, pappret, som är den centrala artefakten i deras interaktion (Goodwin 2000; 2012). Interaktionen har transkriberats och analyserats utgående ifrån samtalsanalytiska konventioner med ett multisemiotiskt fokus. Det betyder att inte enbart tal fokuserats, utan även icke-verbala handlingar såsom användning av artefakter, blickar, kroppsspråk och gester (jfr Goodwin 2000; Kääntä 2010; Melander 2009).

5 Resultat

Amanda och Elin orienterar sig emot Elins epistemiska positionering och dess förändring beträffande ett färgord ("punainen", röd) på finska. Det första transkriptet (Transkript 1) visar hur de tillsammans diskuterar fram nästa uppgift som finns på pappret. Uppgiften går ut på att hitta frukten som är röd ("mikä hedelmä on punainen", vilken frukt är röd, rad 1).

Transkript 1. Topikalisering och uppgradering av vetande epistemisk positionering

```
1 A: katotaan |seuraava (0.4) punainen (0.5) mikä hedelmä on punainen
    vi ser /på nästa (0.4) röd (0.5) vilken frukt är röd
2 |((pekar på pappret))
3 E: |((ser på pappret))
4 (0.8)
5 A: <pyöreä ja punainen.>
    <rund och röd .>
6 (1.6)
7 E: |ska man dra streck. igen?=
8 |((ritar streck i luften))

9 A: |=jjää (0.3) pistetään näin
    |=jjaa (0.3) vi lägger så här
10 |((ritar streck i luften))

11 E: |<jaha.> ((lutar närmare pappret))
12 A: |°viivoja° tästä (.) mikä on punainen (.) pyöreä ja punainen
    |°streck° härifrån(.) vilken är röd (.) rund och röd

13 E: |((lutar över pappret))
14 |(3.3)

15 A: |°mikä hedelmä voi olla ||punainen°|
    |°vilken frukt kan vara ||röd°|
16 |((pekar på pappret)) ||
17 E: |aa- mm- |
18 E: mm- mm- (.) |finns inget? (0.5) hm:=
19 |((lutar bakåt))
20 A: =hmm:. (.) se voi olla kyllä vihreäkin
    den kan vara också grön
21 °ja (.) |punainen°
    °och (.) |röd°
22 E: |ja men de finns ju inget (av de där) |
23 |((pekar över hela pappret och lutar bakåt))|
24 (1.0)
25 A: ei?kö.
    i?nte.
26 E: |>nä? (.) de fi?nns ju inget<
27 |((ser bort från pappret))
```

Efter att uppgiften diskuterats fram frågar Elin om hur hon ska dra streck (rad 7–8). Amanda svarar snabbt och visar med handen varefter hon snabbt styr deras fokus tillbaka till uppgiften (rad 9–10 och 12). Elin visar att hon explicit söker efter svaret i listan

på färgord som står på pappret genom att luta sig närmare bordet och pappret (rad 11 och 13) och säger uppreparande “mm” (rad 17–18). Då hon ger ett svar (rad 18–19) lutar hon sig samtidigt tillbaka och visar på så vis även med kroppsspråket att uppgiften är avklarad. Det faktum att Elin ler och skrattar lite (“hmm”, rad 18) tyder på att hon vet att det är fel svar. I turen efter instruerar Amanda vidare och på så vis orienterar hon sig emot att hjälpa Elin att finna ett nytt svar (rad 20–21). Elin överlappar och avbryter Amandas instruktioner och uppgraderar sin tidigare epistemiska positionering (K+, rad 22–23). Amanda ifrågasätter svaret med en nekande fråga (rad 25), som vanligtvis används då meddeltagaren förväntas likrikta sig med påståendet (Heritage 2002). Men i detta fall likriktar sig inte Elin med Amanda, utan uppgraderar än en gång sin epistemiska positionering och vänder sig bort (rad 26–27).

I detta transkript (Transkript 1) topikaliserar Elin för första gången sin epistemiska positionering beträffande vilken frukt som är röd. Elin positionerar sig som vetande då hon säger att svaret inte finns i listan (rad 18–19). Hon uppgraderar denna positionering två gånger och för varje uppgradering försöker hon verka mer säker på sitt svar. Då hon första gången positionerar sig som vetande är turens prosodi stigande, frågande, med ett nervöst lågmält flin efteråt. Både den första uppgraderingen (rad 22–23) och den andra (rad 26–27) innehåller modalpartikeln “ju” och en icke-verbal handling för att stärka påståendet. Partikeln “ju” fungerar som en epistemisk markör som indikerar att vad som sägs är (eller borde vara) känt för alla deltagare (Aijmer 1996). Det finns även en förväntan om att meddeltagarna ska likrikta sig med påståendet då en deltagare använder “ju”, eftersom deltagarna redan har kunskap om ämnet (Aijmer 1996). Elin avslutar sekvensen genom att vända sig bort från både Amanda och pappret.

I följande transkript (Transkript 2) ändrar Elin för första gången sin topikaliserade epistemiska positionering från vetande till ovetande.

Transkript 2. Topikaliserad ovetande epistemisk positionering

28 A: |(0.8) (h)m(h)m <o:nn kai kun |
|(0.8) (h)m(h)m <vi:ssst om man/
29 |((A lutar bakåt)) |
30 |((A & El ser på varann)) |
31 A: |°mie: | |tti-° mikä hedelmä voi olla punainen.>
|°tä: | |nker-° vilken frukt kan vara röd.>
32 |((pekar på huvudet)) | |((båda ser på pappret))
33 E: |m(h)
34 E: m(h) (.) men ja <veet int> (.) int sii(r) ja
35 A: mikä väri on punainen=
vilken färg är röd=
36 E: =de finns int |nåt (.) någån som b(h)ö(h)rjar på | °pee°
37 |((pekar längs listan på pappret)) |
38 A: ei |tartte olla | |
det|behöver inte
39 E: |((A & El ser på varann)) | |°ja nå just de° |
40 A: |mikä- |
|vilke- |
41 E: |((vänder sig bort)) |
42 A: (.) |mikä väri | on pun|ainen=
|vilken färg / är rö|d
43 |((rör El)) |
44 E: |((ser på A))
45 E: =|>°°ja fattar ingenting°°< e(h) |e(h)e(h)em:: |
46 |((ser på suddgummit i hennes hand)) |
47 A: | (h)jää: | punainen
| (h)jaa: | röd
48 E: |punainen e-
|röd e-
49 |((ser på pappret))
50 (2.3)
51 E: pappa e(h) |i(h)i- e(h)i(h)i- | e(h)i(h)i=-
52 A: |e(h)e(h)e:.(h)e:.

På rad 28–33 gör Amanda en del interaktionellt arbete för att få Elins fokus att hållas vid uppgiften. Amanda rör vid Elin, upprepar frågan och säger att man måste tänka efter. På rad 34 topikaliserar Elin för första gången i denna situation sin epistemiska positionering som ovetande (K-). Hon säger att hon inte vet och att hon inte ser. Sedan fortsätter hon att förklara att hon letat efter ett ord som börjar på bokstaven “p” och pekar längs med listan på färgord på pappret (rad 36–37). Amanda börjar då förklara att svaret inte behöver börja på “p” (rad 38). Elin avbryter igen Amandas försök att starta en instruktionssekvens (jfr Transkript 1, rad 21–22) och visar tydligt att hon är frustrerad över att inte veta och inte förstå (rad 39) (jfr Lindwall & Lymer 2011). Hon vänder sig bort, säger snabbt och lågmält att hon inte “fattar” någonting och skrattar nervöst (rad 45) (jfr Lindwall & Lymer 2011). Amanda försöker släta över det och säger ett uppmuntrande “jää” för att få Elin att fortsätta. Efter en stunds tänkande ger Elin ett alternativt svar (rad 48–51), som är överdrivet fel (rad 51) och ämnat som ett skämt. Både Amanda och Elin skrattar åt det.

I transkript 2 topikaliserar Elin för första gången sin epistemiska positionering som ovetande och förklarar vad det är som hon inte kan och inte vet (rad 34 och 36–37). Detta ger både henne och Amanda resurser för att kunna gå vidare i instruktionerna och lärandet. Vad Elin kan och vet och vad hon inte kan och inte vet beträffande uppgiften är centrala frågor i denna lärandesituation (Melander 2012; Melander & Sahlström 2010). För att Amanda ska kunna hjälpa Elin behöver hon veta var hon ska börja och vad det är som Elin behöver hjälp med där och då. Det som hon nu sagt är att hon inte vet vad ”punainen” (röd) är och att hon letat efter en frukt som börjat på ”p”.

I följande transkript (Transkript 3) kommer Amanda och Elin tillsammans fram till vilken färg ”punainen” (röd) är. Efter att Elin berättat vad hon inte vet och inte kan byter Amanda kontextuell konfiguration från pappret till Elins jumper, som är röd.

Transkript 3. Ny kontextuell konfiguration och rätt svar

53 A: =|minkä värinen pusero ||Elinillä on |
 =|vilken färg är jumper||Elin har |
 54 |((rör och pekar på Eli|ns jumper)) |
 55 E: |((ser på A)) |((ser på jumper))|

56 E: skj|o?rta |
 57 |((ser på A)) |
 58 A: minkä |värinen |=
 vilken /färg /=
 59 |((rör jumper))|

60 E: =ja |(.)|trö?j|a
 61 |((ser på jumper))| |((ser på A))
 62 A: mmm
 63 E: de e |trö?|ja.=
 64 |((pe|kar på jumper))
 65 A: |väri (.) jåå (.) se on |paita |
 |färg (.) jaa (.) de e |jumper /
 66 |((nickar))|
 67 A: |(.)|mikä |väri (.) (väri) mikä ()
 |(.)|vilken /färg (.) (färg) vilken ()
 68 |((rör jumper))
 69 E: |((nickar))| |((ser på jumper))

70 E: |(^rö:d?°)
 71 |((ser på A))
 72 A: |((ser på Mi))| |nii
 |precis
 73 |((pekar på El))
 74 M: VA=e |(.)|ihhmi|ne(n)-
 |männi|sk(a)
 75 E: (.) jaaha?(s) ((lutar kinden mot handen))

Amanda frågar Elin vilken färg hennes jumper är (rad 53–54). Elin tittar först på Amanda och sedan på sin skjorta och försöker förstå vad Amanda frågar efter (rad 55). Elin missförstår och tolkar Amandas handling som att hon frågar efter vad det är som Elin har på sig, även om hennes fråga är vilken färg Elins jumper är. Amanda upprepar frågan (rad 58–59) och rör vid jumpern. Elin uppgraderar då sitt svar (K+) och säger att det är en tröja (rad 60) och ännu mer säkert (K+) på rad 63. Amanda kvitterar då Elins svar, att det är en tröja, genom att säga “jåå” och nickar (rad 65–66). Elin nickar tillbaka för att kvittera att hon uppfattat att hon fått rätt av Amanda angående tröjan (rad 69).

Amanda upprepar frågan igen och rör vid Elins jumper (rad 67–68). När Elin fått rätt för sitt första svar (tröja, rad 65–66 och 69) orienterar hon sig nu emot att Amanda frågar efter något annat om jumpern. Elin ser på jumpern (rad 69) och tittar sedan upp på Amanda samtidigt som hon säger frågande med stigande intonation “rö:d?” (rad 70–71). Amanda accepterar svaret och kvitterar det genom att säga “nii” (ja) och pekar på Elin (rad 72–73). I nästa tur säger Elin “jaahas” (rad 75) som kan tolkas som en partikel som markerar ett byte av tillstånd (Melander & Sahlström 2010). Deltagaren som yttrar denna partikel har då fått kunskap om något som tidigare varit obekant (Heritage 1984). Detta tyder på att Elin fått kunskap om vad “punainen” (röd) är.

I nästa transkript (Transkript 4) använder sig Elin av den nya kunskapen hon erhållit beträffande färgordet “punainen” (röd). Amanda går över till ett annat bord med andra barn och hjälper dem en liten stund. Sedan kommer hon tillbaka till Elins bord. Kameran stannar en stund vid det andra bordet, så ett fåtal turer är inte hörbara i början av situationen.

Transkript 4. Användning av ny kunskap

76 A: pu?nainen (.) nii.
rö?d (.) visst.
77 E: ja? (.) de e där.
78 (1.0)
79 A: mikä näistä on punainen.
vilken av dessa är röd.
80 (1.0)
81 E: he?(j)
82 A: o?mena. (.) nonii?
ä?pple. (.) nåjaa?
83 (0.8)

84 A: eli siel | on pyöreä ja punainen
alltså där | är rund och röd
85 E: | (omena omena omena omena)
| (äpple äpple äpple äpple)
86 A: missä lukee | omena?
var står det/äpple?
87 | omena omena <omen(a)->
| äpple äpple <äppl(e)->
88 E: |(hej) (1.2) nej (1.0) här? |
89 |((pekar på pappret)) |
90 A: jo
91 E: omena.
äpple.
92 A: |ja se oli pyöreä ja punainen ja mihi- mistä menee |
|och den var rund och röd och var- varifrån går/|
93 E: |så ja ska dra ett streck (ska) laga de |där
94 A: jo (.) |siitä menee viiva. |
jo (.) |där går ett streck./|
95 E: |((ritar streck)) |
96 A: no?in (.) hyvä.
så?där (.) bra.
97 E: så. å:

Amanda frågar först om det var "punainen" (röd) som de arbetade med och Elin bekräftar det (rad 76–77). Sedan frågar Amanda vilken av frukterna som är röd på rad 79 (jfr t.ex. rad 1–2). Elin söker en stund tills hon hittar svaret och ropar ut ett "hej" (rad 81), som ett tecken på ett "byte av tillstånd" (jfr rad 75; Heritage 1984). Amanda säger vad Elin pekar på, "omena" (äpple), och bekräftar Elins svar (rad 82). Efter detta inleder Amanda en instruktionssekvens (rad 84), men Elin avbryter medan hon upprepar det finska ordet "omena" (äpple) och letar efter var det ordet står på pappret (rad 86). Elin ropar på nytt "hej" och pekar, som om hon hittat svaret (rad 88). Men hon initierar en självreparation och söker vidare tills hon pekar igen och säger "här" (rad 88), som svar på frågan "missä lukee omena" (var står det äpple). Amanda bekräftar Elins svar (rad 90). Både Amanda och Elin orienterar sig sedan emot hur Elin ska dra streck (rad 92–95). Amanda bekräftar att det var korrekt och att Elin gjort det bra (rad 96). Elins "så" (rad 97) kan ses som att hon nu är klar och att uppgiften är korrekt slutförd.

I transkript 4 använder sig Elin av den nya kunskapen om vad "punainen" (röd) är. Hon vet vilken färg frukten har som hon letar efter och hon hittar även var det står "omena" (äpple). Hennes självinitierade reparation på rad 88 tyder på att hon nu vet vad hon letar efter (jfr Martin & Sahlström 2010). Hennes topikaliserade epistemiska positionering har förändrats, i interaktion med Amanda, från vetande (K+) till ovetande (K-), till vetande (K+) om vad "punainen" (röd) är och sedan till vetande (K+) om vilken frukt som är röd, vilket var den ursprungliga frågan. Elin och Amanda gör i dessa transkript

andraspråkslärande. Genom att följa Elins epistemiska positionering beträffande det finska ordet ”punainen” (röd) och frågan ”mikä hedelmä on punainen” (vilken frukt är röd) kan en del av processen och aktiviteten som innebär görande av andraspråkslärande synliggöras.

6 Diskussion

I denna artikel har vi analyserat en sjuårig flickas förändrade epistemiska positionering över en ca 3 minuter lång situation. Relevant kritik mot en studie som denna är att materialet kan verka vara för litet och att det nödvändigtvis inte behöver betyda att hon lärt sig språk, utan kanske snarare att hon lärt sig gissa sig fram till rätt svar. Det vi vill visa är att det finns ett mervärde i att gå in på denna nivå av mikroanalys i studier om andraspråkslärande. Vår strävan med artikeln har varit att utgående ifrån en radikalt social syn på lärande analysera situationen samtalsanalytiskt. Med denna utgångspunkt är det inte individen som står i fokus, utan den sociala situationen och vad deltagarna i den gör och orienterar sig emot. Lärande som en aktivitet i sig är mångfacetterat och i denna artikel kan vi inte gå in på alla delar av det (se t.ex. Lee 2010; Melander 2012; Sahlström 2011). Styrkan med ett samtalsanalytiskt och radikalt socialt perspektiv på andraspråkslärande är att det kan visa det mångfacetterade i hur deltagare i social interaktion visar för varandra vad de kan och vet och vad de lär (Melander 2012). Vi har fokuserat flickans epistemiska positionering, hur hon visar vad hon kan och vet beträffande en specifik epistemisk domän. Elins kunskap i finska (beträffande ordet ”punainen” och frågan ”mikä hedelmä on punainen”) har förändrats från ovetande till vetande och till att hon även använder sig av sin nya kunskap. Genom en analys som denna kan man synliggöra ett aktivt andraspråkslärande som något som deltagare förhåller sig till och gör som en aktivitet i social interaktion med varandra.

Referenser

- Aijmer, Karin (1996). Swedish Modal Particles in a Contrastive Perspective. *Language Sciences* 18, 393–427.
- Enfield, Nick J. & Stephen C. Levinson (Red). (2006). *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. New York: Berg.

- Goodwin, Charles (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Goodwin, Charles (2012). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics* 46, 8–23.
- Hellermann, John (2009). 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* 53, 113–132.
- Heritage, John (1984). A Change-of-State Token and Aspects of its Sequential Placement. I: *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, 299–345. Ed. J. Maxwell Atkinson & John Heritage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John (2002). The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics* 34, 1427–1446.
- Heritage, John (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction* 45, 1–29.
- Heritage, John (2012b). Epistemics in Conversation. I: *The Handbook of Conversation Analysis*, 370–394. Ed. Jack Sidnell & Tanya Stivers. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Karlsson, Susanna (2006). *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kärkkäinen, Elise (2006). Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. *Text & Talk* 26, 699–731.
- Kääntä, Leila (2010). *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multi-semiotic perspective*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Lave, Jean (1993). The practice of learning. I: *Understanding practice: perspectives on activity and context*, 3–32. Ed. Seth Chaiklin & Jean Lave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean, & Etienne Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Yo-Ann (2010). Learning in the contingency of talk-in-interaction. *Text & Talk* 30, 403–422.
- Lindwall, Oskar & Gustav Lymer (2011). Uses of “understand” in science education. *Journal of Pragmatics* 43, 452–474.
- Martin, Cathrin & Fritjof Sahlström (2010). Learning as Longitudinal Interactional Change. From Other-Repair to Self-Repair in Physiotherapy Treatment. *Discourse Processes* 47, 668–697.
- Melander, Helen (2009). *Trajectories of learning. Embodied Interaction in Change*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Melander, Helen (2012). Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 1, 232–248.
- Melander, Helen, & Fritjof Sahlström (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Piirainen-Marsh, Arja & Liisa Tainio (2009). Collaborative Game-play as a Site for Participation and Situated Learning of a Second Language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53, 167–183.
- Sahlström, Fritjof (2011). Learning as social action. I: *L2 Interactional Competence and Development*, 43–62. Ed. Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler. Bristol: Multilingual Matters.
- Schegloff, Emanuel A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *The American Journal of Sociology* 102, 161–216.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sfard, Anna (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Slotte-Lüttge, Anna (2005). *Ja vet int va de heter på svenska*. Åbo: Åbo Akademi.
- Wootton, Anthony (1997). *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.