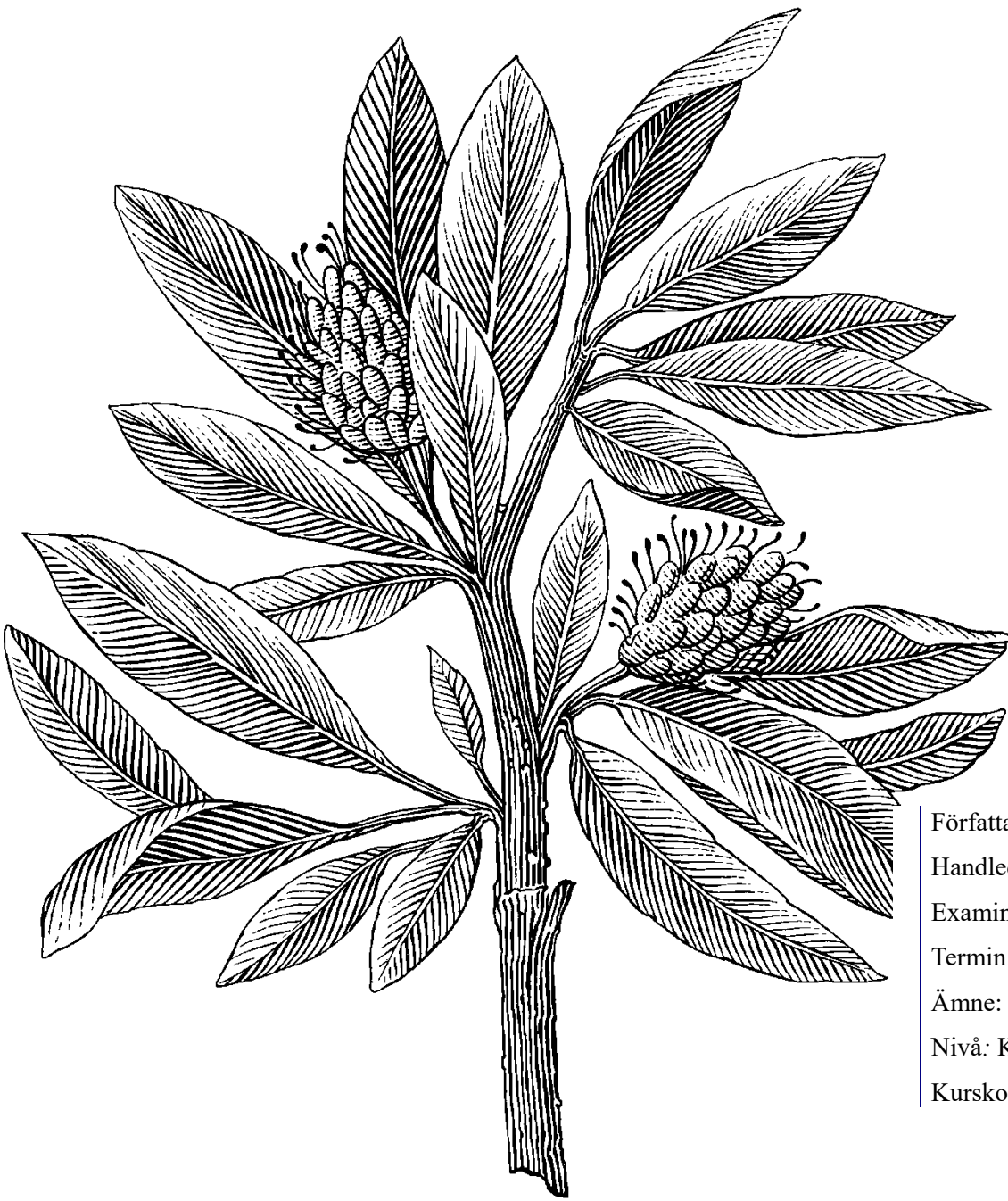




Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

C-uppsats i svenska som andraspråk
”Vad betyder zombie jag vet inte”
*Andraspråkselevs epistemiska
positioneringar i samtal*



Författare: Anna-Lena Andersson Ehn

Handledare: Gudrun Svensson

Examinator: Shirley Näslund

Termin: VT 17

Ämne: Svenska som andraspråk

Nivå: Kandidatuppsats

Kurskod: 2SS10E

Sammandrag

Syftet med denna studie är att undersöka hur andraspråkstalare gör lärande genom *tal-i-interaktion*. Frågorna som ställts är hur talarna gör för att orientera sig mot en gemensam förståelse och hur lärandet blir synligt genom talarnas agerande. Studiens teoretiska utgångspunkt är *epistemisk positionering*, där talarna positionerar sig som vetande (k+), eller ovetande (k-). Materialet i studien består av en videoinspelning av ett samtal mellan två andraspråkstalare när de spelar ett pedagogiskt datorspel. De försöker tillsammans komma fram till betydelsen av ordet zombie som förekommer i spelet. Samtalet har transkriberats och analyserats enligt CA-metoden. Varje samtalstur, alltså den tiden den ena talaren har ordet har studerats utifrån om talaren positionerat sig som vetande eller ovetande i fråga om ordet zombie. Resultatet visar hur deltagarna på olika sätt, även genom till exempel gester visar om de är vetande eller ovetande. Den ena deltagaren framhärdar som vetande av ordet zombie trots att den andre gång på gång ifrågasätter om förklaringen stämmer. Först när den deltagare som positionerat sig som vetande av ordet zombie också positionerar sig som ovetande *gör* deltagarna *lärande*.

Engelsk titel

”What zombie means I don’t know” - Second Language Students' Epistemic Stances in Conversation

Nyckelord

Svenska som andraspråk, CA, epistemisk positionering

Tack

Tack till alla som förstod hur viktig den här uppsatsen var att skriva för mig och som hjälpt och stöttat mig.

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	1
1.2 Uppsatsens disposition.....	2
2 Bakgrund	2
2.1 Conversation Analysis	2
2.2 Lärande i interaktion och epistemisk positionering.....	3
3 Teoretiska och metodiska utgångspunkter	5
3.1 Markering av epistemisk positionering.....	5
3.1.1 Vanliga lexikala markeringar.....	5
3.1.2 Att be om och efterfråga information.....	6
3.1.3 Byte-av-tillstånd markör.....	6
3.1.4 Påhångsfråga.....	6
3.1.5 Kroppsspråk i interaktion.....	7
4 Forskningsstudier	8
4.1 Epistemisk positionering i en lärsituation.....	8
4.2 Epistemisk positionering i lärande ur ett andraspråksperspektiv	9
4.3 Användning av gester i en lärsituation.....	9
5 Material, metod, metodkritik och etiska regler	10
5.1 Insamlingsmetod och urval.....	10
5.2 Analysmetod och transkribering.....	11
5.2.1 Principer för transkription.....	12
5.3 Etisk medvetenhet.....	12
5.4 Metodkritik	13
6 Resultat	13
6.1 Epistemiska positioneringar i samtalen.....	14
6.2 Talarnas orientering mot gemensam förståelse.....	19
6.3 Synliggörande av lärande genom talarnas agerande.....	20
7 Diskussion	21
7.1 Diskussion av resultatet.....	21
8 Slutsatser	23
8.1 Möjliga slutsatser.....	23
8.2 Förslag till undervisning och fortsatt forskning.....	23
Referenser	25
Bilagor	28
Bilaga A Transkription.....	28
Bilaga B Samtyckesblankett.....	30

1 Inledning

Att man vet något och hur man vet det är väsentligt i interaktion mellan människor. Vi visar ständigt upp för varandra vad vi vet och vad vi tror att vi vet om vad andra tror och vet (Melander & Sahlström 2010:130). I en klassrumssituation eller i en annan lärandesituation är det särskilt viktigt att eleven visar vad hen kan och vet. Hur ska annars läraren veta vad eleven redan kan och vad som behöver förklaras bättre? Till viss del går det förstås att se vad en elev kan genom prov och läxförhör, men framförallt måste bedömningar göras i varje möte med eleven, menar Melander & Sahlström (2010:130).

Genom att studera samtal med hjälp av samtalsanalys, *Conversation Analysis*, även benämnd *tal-i-interaktion* (Norrby 1996:33), kan man undersöka hur människor språkar och interagerar med varandra. Man kan även studera hur lärandet sker genom samtal, vilket är fokus i den här studien.

Inom samtalsanalys används begreppet *epistemisk positionering* för att åskådliggöra hur den som talar visar upp vad hen vet och inte vet genom att positionera sig som mer eller mindre vetande. Med att positionera sig menas hur vi förhåller oss till det som sagts och vår uppfattning om trovärdigheten i både våra egna och andras uttalande (Karlsson 2006:40). Genom att analysera samtal, kan man i varje tur, alltså den tid den ena talaren har ordet (Norrby 1996:124), följa hur deltagarna positionerar sig som vetande eller icke-vetande och hur detta eventuellt förändras under samtalets gång. Det är i de här växlingarna som deltagarna *gör lärande* (Rusk 2016:90). Lärandet betraktas alltså som någonting deltagarna aktivt gör genom samtal med varandra, tal-i-interaktion.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med den här studien är att undersöka hur två andraspråkstalare gör lärande genom tal-i-interaktion. Genom att synliggöra hur talarna positionerar sig epistemiskt kan man förstå mer om hur lärande i samtal går till. För att undersöka detta ställer jag följande frågor:

- Hur gör talarna för att orientera sig mot en gemensam förståelse?
- Hur blir lärandet synligt genom talarnas agerande?

1.2 Uppsatsens disposition

Inledningen av uppsatsen består av syfte och frågeställning. Därefter ges en bakgrund till Conversation Analysis och epistemisk positionering i kapitel 2. I kapitel 3, Teoretiska och metodiska utgångspunkter, redogörs för olika sätt som epistemisk positionering har undersökts på och en del lexikala markeringar och kroppsspråk lyfts fram. I kapitel 4 presenteras tidigare forskningsstudier med fokus på epistemisk positionering. Insamlingsmetod med videoinspelning av två deltagare som spelar ett pedagogiskt datorspel samt analys och transkribering enligt CA-metoden redogörs för i kapitel 5. I Resultatet i kapitel 6 finns transkriptioner där resultatet av studien presenteras. I kapitel 6 finns en diskussion där jämförelser med andra forskningsstudier görs och i kapitel 7 diskuteras de resultat som gått att få fram av studien. Uppsatsen avslutas i kapitel 8 med slutsats och förslag till fortsatt forskning.

2 Bakgrund

I detta kapitel ges en bakgrund till den samtalsforskning som benämns Conversation Analysis (CA). Här ges också en introduktion till hur lärandet görs genom tal-i-interaktion och hur man kan använda samtalsanalysen som metod för att analysera talarnas epistemiska positionering.

2.1 Conversation Analysis

Conversation Analysis uppstod inom sociologin på 1960-talet i USA med utgångspunkt från sociologen Garfinkels etnometodologiska arbetssätt (Melander & Sahlström 2010:13). CA kallas också för tal-i-interaktion för att det inte ska förknippas med att det bara är en viss typ av samtal som studeras. Norrby framhåller att det centrala vid samtalsanalys är att studera hur sociala aktiviteter organiseras och hur man kan förstå dem genom att studera interaktionen som äger rum mellan människor (Norrby 1996:33). Den insamlingsmetod som ofta används är att göra inspelningar av de samtal man vill studera. I den CA-inspirerade forskningen, menar man, att alla samtal har struktur och att basen för det är *samtalsturen* som innebär en dialogisk organisation för varje talares yttrande (Norrby 1996:40). En samtalstur kan vara mycket kort, till exempel bara ett *ja* eller bestå av ett mycket längre yttrande till exempel en hel fras, sats eller flera syntaktiska meningar (Norrby 1996:124). CA-metoden är en induktiv metod, vilket innebär att det som framkommer i analysen föregår eventuella teoretiska

utgångspunkter (Norrby 1996:33). Forskaren uppmanas att ofta återgå till ursprungsmaterialet genom att lyssna på det flera gånger. Genom sådana noggranna analyser av samtal har man dragit slutsatsen att samtal är en aktivitet där varje yttrande förhåller sig till det tidigare yttrandet. Genom att till exempel efterfråga information, instämna, vara tyst eller skratta påverkar och förhandlar deltagarna ständigt innebörden av det som sagts i just det aktuella sammanhanget (Norrby 1996:33). I klassrumsforskning där CA-använts har forskarna ofta studerat fenomen som *uppmaningar* och *reparationer*. Man menar att CA bidrar till att utveckla hur man kan studera interaktionella strukturer, och på så sätt studera hur lärandet sker (Melander & Sahlström 2010:23).

2.2 Lärande i interaktion och epistemisk positionering

En väsentlig aspekt i interaktion mellan människor är vad man vet, hur man vet det och vad man tror att andra vet. Det är något vi ständigt visar upp för andra (Melander & Sahlström 2010:130). I en klassrumssituation mellan lärare och elev är dessa frågor om vetande nödvändiga för att läraren ska kunna förstå vad eleven kan och vad som behöver förklaras tydligare. Att ta reda på vad eleven kan är en bedömning som bör göras vid varje interaktion, trots att kunskap till viss del går att mäta med hjälp av verktyg som prov och liknande (Melander & Sahlström 2010:130).

En analys av epistemiska positioneringar kan användas som verktyg för att i en klassrumssituation avgöra om en elev har förstått eller inte (Melander & Sahlström 2010:130). Epistemisk positionering är något som sker i relation till andras yttranden och i relation till samtalsämnet (Melander & Sahlström 2010:131). Hur talaren positionerar sig beror på hur hen förhåller sig till sitt eget yttrande eller till den andre talarens yttrande (Karlsson 2006:40).

Studier av epistemisk positionering så som det tar sig uttryck i tal-i-interaktion tur för tur har studerats inom CA sedan fältets början (Rusk 2016:30). Men det var först på 2010-talet som Heritage med flera publicerade banbrytande artiklar som forskningsområdet kring epistemisk positionering växte. Heritage använder begreppen epistemisk status (*epistemic status*) och epistemisk positionering (*epistemic stance*) för att beskriva hur deltagarna under ett samtal förhåller och orienterar sig till kunskap och till varandra (Heritage 2012:4 - 7). Epistemisk status är en relativt stabil del i sociala

relationer (Heritage 2012:6). Men den epistemiska statusen en person har står trots det i relation till hen eller dem hen talar med. En talare kan vara mer vetande (K+) eller mindre vetande (K-). Den epistemiska statusen, i relation till andra, varierar därför över tid och från domän till domän (Heritage 2012:4). Med domän menas område av information. Det kan finnas områden som är kända för den ena talaren, men inte för den andra, till exempel vad hen gjorde i morse, precis som det kan finnas områden som är ungefär lika välkända för båda talarna (Heritage 2012:4).

Variationen och växlingarna mellan vem som är vetande och vem som är ovetande när det gäller epistemisk positionering är ännu fler än vid epistemisk status. I varje tur orienterar sig deltagarna mot varandra någonstans på skalan mellan vetande och ovetande (Heritage 2012:4). I de situationer där någon befinner sig i sin professionella roll är det oftast den personen som är orienterad mot att vara mer vetande inom det området (Rusk 2016:36). I en klassrumssituation är det oftast läraren som har statusen som mer vetande. När det gäller vem av eleverna sinsemellan som har vilken status är det oftast något som det förhandlas om och som även beror på vilken domän det rör sig om (Rusk 2016:36). Det är den sortens förhandlingar, elever sinsemellan, som kommer att undersökas i den här studien.

Den kunskapsasymmetri som finns i samtal kan deltagare använda sig av och orientera sig mot för att göra lärande (Rusk 2016:90). Det gör de genom att uttrycka sin epistemiska positionering på så sätt att de noga beskriver vad de kan och inte kan om ämnet som diskuteras. Om deltagarna inte uttryckte sin epistemiska hållning skulle det vara svårt för dem att veta vad de kan lära sig av den andra eller hur mycket de behöver förklara för den andra och därmed skulle lärandet försvåras. Genom att ge och efterfråga information är lärandet inte något som bara händer utan något deltagarna aktivt gör (Melander & Sahlström 2010:172). Epistemisk positionering är ett av flera interaktionsmönster i undervisningen som är kännetecknande för lärandesituationer (Melander & Sahlström 2010:172).

3 Teoretiska och metodiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras teorin och några viktiga metodiska utgångspunkter.

3.1 Markering av epistemisk positionering

I dessa stycken presenterar jag några av de sätt genom vilka talare kan visa sin epistemiska positionering. I resultatet återkommer jag till de olika sätten, som presenteras nedan till exempel lexikala markörer och kroppsspråk.

3.1.1 Vanliga lexikala markeringar

Epistemiska markeringar eller ståndpunkter kan beskrivas utifrån ett lexikalt synsätt. . Människor har ett i princip invariant beteende där vi är ”kulturellt programmerade” till att endast använda ett fåtal markörer (Precht 2003:240). Det sätt på vilket talare uttrycker sin ståndpunkt regleras av sociala normer som skiljer sig åt mellan olika kulturer (Precht 2003:240). Vi är alltså programmerade att använda specifika markeringar på ett specifikt sätt beroende på vår kultur. Vi anpassar vårt sätt att markera ståndpunkt efter omgivning, kontext, publik och efter hur vi vill att andra ska uppfatta oss (Precht 2003:240).

I think är en epistemisk markör som används ofta och som visar på osäkerhet (Kärkkinen 2006:705). Några andra vanliga markörer som är fraser är: *he or she said, I don't know, I guess, I thought*. Några epistemiska adverb är: *maybe, probably, apparently, of course*. Epistemiska hjälpverb som är vanliga är: *would, must, might, could, will, may* (Kärkkinen 2006:705). Genom att använda sig av fraser som till exempel *jag tror*, och *jag tycker* kan talaren särskilt betona sin epistemiska positionering, vilket benämns topikalisering. Med topikalisering av epistemisk positionering avses att samtalsdeltagarna diskuterar och uttalat förhåller sig till både sitt eget och andras vetande och på vilket sätt de uttrycker det (Melander & Sahlström 2010:160).

Ju, du vet och *liksom* är ord som på svenska kan användas för att förtydliga talarens intentioner, skapa struktur i samtalet samt bidra till att skapa en närhet eller markera talarens trovärdighet (Svensson 2009:203). I en studie av två ungdomsgrupper visade det sig att det skiljde sig åt mellan grupperna vilka av småorden de använde sig av. I den

ena gruppen hade informanterna lärt sig svenska under förskolan eller skolans tidiga år, samt umgicks i mångspråkiga kamratkretsar (Svensson 2009:90). Den andra gruppen hade svenska som modersmål, svenskspråkiga föräldrar och umgicks i svenskspråkiga kamratkretsar (Svensson 2009:93). *Du vet* visade sig användas mer frekvent inom gruppen som har svenska som andraspråk. *Ju*, användes något mer av gruppen som hade svenska som modersmål precis som *liksom* (Svensson 2009:209).

3.1.2 Att be om och efterfråga information

Att be om och efterfråga information betraktas som centralt i all social interaktion. Ett sätt att avgöra om talaren ber om information eller bekräftar information är att undersöka hur en mening är uppbyggd morfosyntaktiskt (Heritage 2012:1). Det någon uttrycker epistemiskt har tolkningsföreträde framför en menings uppbyggnad, men det måste råda konsensus mellan båda talarna om det exempelvis handlar om en fråga eller inte (Heritage 2012:1).

3.1.3 Byte-av-tillstånd markör

När en engelskspråkig talare i en sekvens använder den engelska partikeln ”Oh” i en naturlig konversation tyder det på att deltagaren har genomgått en förändring av tillstånd (*eng. change-of-state token*) (Heritage 1984:299). Förändringen kan vara i form av kunskap, information, orientering eller medvetenhet (Heritage 1984:299). När någon använt sig av partikeln betyder det att personen oftast har fått tillräckligt med kunskap och inte kommer att efterfråga mer information (Heritage 1984:302).

3.1.4 Påhängsfråga

En talare kan nedgradera sitt tidigare påstående med en påhängsfråga. Påhängsfrågan är en sorts invitation till medhåll. Den ger också den man talar med auktoritet i frågan och visar att man är medveten om att den andre troligtvis är mer vetande (Heritage och Raymond 2005:20). Melander & Sahlström (2010:134) beskriver till exempel hur en lärare och elev interagerar. De diskuterar svaret på ett mattetal och eleven säger *hundra sjuttifem de e ren här # elle hur*[†]. Melander & Sahlström lyfter då fram hur elevens påstående *hundra sjuttifem de e ren här* visar att eleven har en viss kunskap, men genom påhängsfrågan *elle hur*[†] överlämnar hen auktoriteten till läraren och tycks ha uppfattningen om att hen har primär kunskap i frågan. Påhängsfrågan *elle hur*[†] nedgraderar alltså det tidigare påståendet till en fråga.

3.1.5 Kroppsspråk i interaktion

Genom kroppsspråket kan talarna också visa sin epistemiska positionering. Både kontext och kroppsspråk, betraktas som väsentliga delar av interaktionen och förståelsen av den (Goodwin 2000:1489). Tal-i-interaktion görs gemensamt mellan talare och lyssnare:

Speakers and hearers are joined together in a common action, one that encompasses not only linguistics structure in the stream of speech, but also prosody, their visible bodies in a range of different ways (e.g., gesture, orientation, and posture), and on occasion structure in the environment.

(Goodwin & Goodwin 2004:227)

Talaren anpassar både sina yttranden och sitt kroppsspråk efter sin uppfattning om vad mottagaren gör, eller inte gör och ändrar sina strategier allteftersom. Även lyssnaren är aktiv på olika sätt genom att visa om hen är mottaglig för att lyssna eller inte, till exempel genom blickriktning (Goodwin & Goodwin 2004:229).

En viktig aspekt som talare och lyssnare orienterar sig mot är blickriktning (Goodwin 1981:30). Finns det till exempel flera talare i ett samtal och en deltagare gör ett yttrande som riktar sig till någon specifik i gruppen, så riktar talaren oftast blicken på den. På liknande sätt är det när en lyssnare tittar på talaren och då signalerar att hen är villig att lyssna. På så sätt bidrar också blickriktning till att reglera själva turtagandet (Goodwin 1981:30).

Gester används också som ett sätt att reglera turtagandet (Koschmann & LeBaron 2002:249). Gester är ett sätt att förkroppsliga det man förstår, samtidigt som det formar och ger struktur åt samtalet (Koschmann & LeBaron 2002:271). Genom att plocka upp gester som någon annan utfört tidigare i samtalet visar man fram att det finns en gemensam förståelse (Koschmann & LeBaron 2002:262).

När det gäller gester och inte minst handrörelser måste talaren dessutom tänka på att de ska befinna sig inom lyssnarens synfält (Goodwin 2000:1498). Eftersom gester inte är hörbara måste talaren således utföra ett arbete för att positionera sin kropp och sina rörelser på ett sådant sätt att de inte undgår mottagaren.

Kommunikation kan delas upp i *verbal* och *icke-verbal* (Hargie 2010:45). Ett försök till definition av verbal och icke-verbal kommunikation gjordes 1972 av Laver och Hutcheson. Deras uppdelning består av kommunikation där rösten används vokalt samt

där rösten används icke-vokalt, som till exempel skriftspråk och teckenspråk. Inom båda kan man använda sig av icke-verbal kommunikation, kommunikation där man inte använder ord utan i stället använder tonhöjd, talhastighet eller kroppsspråk. I tabellen nedan syns deras uppdelning.

	Verbal kommunikation	Icke-verbal kommunikation
Vokal	Talets innehåll	Intonation, tonhöjd, volym, accent, talhastighet
Icke-vokal	Teckenspråk, skrift etc.	Kroppsspråk som gester, hållning, ansiktsuttryck och blickriktning

Sammanställning av verbal och icke-verbal kommunikation
(Hargie 2010:45)

Icke-verbal kommunikation används för att bland annat komplettera det som sägs så att budskapet blir tydligare (Hargie 2010:50). Icke-verbal kommunikation kan däremot också motsäga budskapet, vilket kan göras medvetet, men också ske utan att talaren är medveten om det (Hargie 2010:51).

4 Forskningsstudier

I detta kapitel presenteras några forskningsstudier som utgår från epistemisk positionering där även lärande ingår som en komponent. En forskningsstudie med andraspråksfokus och en med användning av gester beskrivs också närmre.

4.1 Epistemisk positionering i en lärsituation

Melander & Sahlström (2010:130 - 151) visar i en studie hur en elev når utveckling eller förändring i förhållande till ett lärandeinnehåll genom interaktion med sin lärare. Deltagarnas epistemiska positioneringar förändras genom samtalsgången. Eleven har svårigheter med en matematikuppgift om linjära ekvationer och deras grafiska representationer. Eleven inleder med ett påstående där hen positionerar sig som vetande följt av en fråga till läraren. Författarna tolkar det som att eleven positionerar sig som någon som är vetande vad gäller vissa saker och ovetande om annat. Därefter gör eleven ett första försök till att formulera sin egen förståelse. Genom hela transkriptionen kan man se hur eleven försöker formulera sin förståelse på olika sätt och hur det sker stegvisa förändringar i förståelsen.

Rollerna av lärare och elev, menar författarna, är något som åstadkoms i interaktion. I den här studien ifrågasätter eleven rollerna lärare och elev genom att ställa sig tvivlande till lärarens påstående, och på så sätt sker ett ifrågasättande av kunskap och auktoritet. I studien lyfts också fram hur eleven plockar upp en gest som läraren tidigare använt som ett sätt att visa sin förståelse (Melander & Sahlström 2010:148). Rollerna lärare eller annan auktoritet och elev är även intressant för den här studien. Jag kommer att återknyta till det i diskussionen.

4.2 Epistemisk positionering i lärande ur ett andraspråksperspektiv

Pörn & Rusk (2013:315) utgår från att lärande är en social aktivitet som sker i interaktion och att andraspråkslärande är något man gör. Genom videoinspelning av hur ett barn interagerar med en instruktör på en finsk klubbverksamhet (ung. motsvarande fritidsverksamhet) för att lösa en uppgift har de visat hur barnet orienterat sig från ovetande till vetande. Uppgiften gick ut på att kombinera frukter med färger. Barnet behövde därför förstå det finska ordet för röd och frågeställningen vilken frukt är röd. I tur för tur analyseras barnets positionering i ett samtal med en av instruktörerna. Inledningsvis positionerar sig barnet som vetande, vilket visar sig genom att hen använder sig av partikeln ”ju”. Först när barnet positionerar sig som ovetande har barnet och instruktören möjlighet att kunna gå vidare i lärsituationen så att barnet slutligen gör lärande i interaktion med instruktören. Syftet med studien, om än en begränsad sådan, är att visa på hur lärande är en social aktivitet som sker i interaktion med andra. Det är även utgångspunkten för den här studien.

4.3 Användning av gester i en lärsituation

Koschmann & LeBaron (2002:249) studerade tre olika fragment från en videoinspelning av naturligt tal som förekom i interaktionen mellan några medicinstuderande och deras lärare i ett handledarmöte. I studien kunde Koschmann & LeBaron se att upprepning av en gest (*reuse of gesture*) fungerar som ett system för att hålla samman turerna och för att visa upp en gemensam förståelse (2002:249). Gester kommer därför också att tas upp i transkriptionerna av samtalet i den här studien. Koschmann & LeBaron observerade hur upprepandet av en tidigare använd gest knöt ihop delar av en konversation mellan två studenter. Den ena studenten, Jackie, återanvände en slags gest för att skriva något som den andra studenten Joel tidigare använt när han talade om samma sak. På det sättet knöt hon ihop sin diskussion med det

han sa när han använde gesten. Likaså hade Joel tidigare använt högerhanden i samband med att han diskuterade skiktröntgen, och vänster vid konventionell röntgen. När Jackie diskuterade röntgen så använde hon höger- och vänsterhand på liknande sätt, vilket knöt an till det Joel sa och på så sätt hölls turerna samman, menar Koschmann & LeBaron (2002:262).

Gester hänger tätt samman med den kontext som talarna befinner sig i (Koschmann & LeBaron 2002:261). För att förstå gesterna måste man som forskare också förstå det sammanhang som de äger rum i (Koschmann & LeBaron 2002:261). Att den här studien äger rum i en lärmiljö och med deltagare som jag är familjär med är därför en fördel.

5 Material, metod, metodkritik och etiska regler

I detta kapitel presenteras materialet som studien utgått från och de metoder som har använts. En beskrivning av hur analysen gått till och vad som har varit fokus under transkriberingen redogörs för samt transkriberingens principer, följt av etisk medvetenhet och metodkritik.

5.1 Insamlingsmetod och urval

Materialet består av transkriberingar av en videoinspelning med två sfi-elever som spelar ett pedagogiskt datorspel. Enligt Goodwin (2000:1519) är det viktigt att studera lärande i interaktion när deltagarna utför aktiviteter tillsammans i en speciell situation. Då kan man studera det sociala samspelet individer emellan samt betydelsefulla fenomen i deltagarnas omgivning. Den aktivitet som deltagarna i den här studien ägnar sig åt är datorspel.

Datorspelet heter Sweet City och är ett äventyrsspel utvecklat för att främja inläring av svenska som andraspråk. I spelet är spelaren en avatar kallad Alex som får olika uppdrag att lösa. För att kunna lösa uppgifterna behöver man flytta runt Alex i spelet och låta honom prata med olika personer. Dialogerna går att få som skriven text och översätta till dari, arabiska, somaliska, tigrinja och engelska genom så kallade labels, som är som luckor som går att öppna. Det går dock bara att få översättning till ett språk i taget utan att logga ut och börja om.

Mina kriterier för urval var att jag ville ha två elever med olika modersmål så att de skulle behöva samtala och hjälpa varandra på svenska för att komma vidare i spelet. Trots att spelet främst är utvecklat med grundskolan som tänkt målgrupp kan det användas på andra nivåer, till exempel i sfi-undervisningen. Eftersom jag själv har erfarenhet från sfi-undervisning valde jag att göra undersökningen på vuxna. Jag ville också att de skulle ha vissa grundkunskaper i svenska, men inte ha kommit så långt som till d-kursen då datorspelet inledningsvis troligtvis hade blivit för lätt för dem. Därför valde jag att genom en sfi-lärare få kontakt med elever på studieväg 3 kurs C. Den ena av de elever som jag valde ut till att delta har arabiska som modersmål, i uppsatsen benämnd Amina, och den andra eleven har pashto och farsi som modersmål, i uppsatsen benämnd Parvin. I den mån jag gör något yttrande skriver jag ut mitt förnamn, Anna-Lena.

Jag presenterade kort för deltagarna att forskningen handlade om vad de säger till varandra när de spelar ett pedagogiskt datorspel och berättade att det är till en uppsats på c-nivå samt att jag själv har en bakgrund som sfi-lärare. De fick också skriftligen ge sitt samtycke så som Vetenskapsrådets forskningskrav förespråkar, se 5.3. Deltagarna var medvetna om att det var inom ramen för svenskundervisning som studien gjordes och jag uppmanade dem att prata svenska.

Inspelningen är 38 minuter lång och gjordes genom datorns kamera, för säkerhets skull gjordes även ljudinspelningar via två mobiltelefoner. Inspelningarna ägde rum på ett kontor med stängd dörr där endast de två deltagarna och jag befann oss. De båda deltagarna spelade spelet tillsammans och hade en stor skärm som de gemensamt kunde titta på. Parvin styrde spelet med musen. Jag satt inte bredvid skärmen utan någon meter därifrån på en stol nästan mitt emot dem och förde minnesanteckningar. Vid de tillfällena deltagarna hade problem med spelet, av framförallt speltekniska skäl, och jag märkte att de inte kom vidare i spelet och blev frustrerade, hjälpte jag dem. De fick också hjälp med att förstå språkliga frågor när de efterfrågade det.

5.2 Analysmetod och transkribering

Enligt den CA-inriktade forskningen är det samtalet som utgör materialet. Transkriberingen av samtalet betraktas som ett ofullkomligt sätt att återge det på (Norrby 1996:36). Det är därför man under analysen ständigt bör återgå till ursprungsmaterialet, alltså det inspelade samtalet, för att på så sätt få bättre precision i

återgivandet av samtalet i transkriberingen (Norrby 1996:36). Jag har därför utgått ifrån videoinspelningen vid analysen och kontinuerligt sett om den för att successivt kunna göra mer och mer detaljerade transkriberingar av de delar av samtalet som visade sig vara intressanta för analysen.

Jag har valt att inte analysera främst utifrån grammatiska eller lexikala konstruktioner eftersom jag utgår från att deltagarna inte befinner sig på den nivån i sin svenska språkutveckling så att de har det ordförrådet eller den grammatiska kunskapen som krävs för att medvetet använda sig av det när de positionerar sig epistemiskt. Jag har använt mig av ett vidgat samtalsbegrepp med ett multisemiotiskt fokus. Vid transkriberingen har jag därför tagit med yttranden samt pauser och intonation men också blickar, kroppsspråk och gester, vilket är kännetecknande för ett multisemiotiskt fokus och utgör en viktig del av analysen (Goodwin 2000:1489). Även kontext betraktas som en väsentlig del av interaktionen och för hur deltagarna förstår varandra (Goodwin 2000:1489).

5.2.1 Principer för transkription

Vid transkriberingen har jag följt de transkriptioner som Svensson (2009:272) använt sig av, med undantag av pilarna för stigande, respektive fallande intonation (Norrby 1996:111).

kort paus	#
längre paus	##
stigande intonation	↑
fallande intonation	↓
samtidigt tal eller gester	—
tystare tal	tystare tal

(Svensson 2009:272)

5.3 Etisk medvetenhet

Individskyddskravet består enligt vetenskapsrådet av fyra huvudkrav vid forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2009). För att säkerställa att kraven följs och att forskningen bedrivs etiskt har medverkande i den här studien fått information om forskningen och dess

syfte, de har muntligen och skriftligen gett sitt samtycke och blivit informerade om rätten att de närsomhelst kan avsluta sin medverkan om de så önskar, se Bilaga B samtyckesblankett. För att bibehålla anonymiteten på de medverkande förekommer inte några namn på skolor, personer eller liknande i studien.

5.4 Metodkritik

Deltagarnas samtal styrs delvis av den aktivitet de håller på med. Så samtalet styrs delvis av vad som händer i datorspelet och vad de behöver göra för att komma vidare i det. Min närvaro påverkar troligtvis också, trots att jag vill undersöka hur de talar naturligt med varandra. Men eftersom det inte är etiskt godtagbart att spela in någon som inte är medveten om det, så är det inte möjligt att få ett helt naturligt samtal. Detta benämns *Observer's Paradox* (Labov 1972:209). Deltagarna påverkas även av vetskapen att det de säger spelas in och att jag har en bakgrund som sfi-lärare.

Det finns en risk att jag missuppfattar deltagarnas gester, blickriktning och ögonkontakt på grund av att multisemiotiska uttryck kan vara kulturspecifika (Precht 2003:240). På samma vis skulle det också kunna vara med intonationen. Kanske missförstår dessutom deltagarna varandra då de inte delar kulturella referensramar eller språk.

Många av de tidigare studier jag hänvisar till är gjorda på deltagare som använder sitt modersmål, engelska eller svenska. I de studierna beskrivs ofta hur någon positionerar sig som vetande eller ovetande genom olika grammatiska- eller lexikala konstruktioner (Heritage 2012, Kärkkinen 2006). Kanske hade det framkommit andra sätt att positionera sig som vetande eller ovetande i studier med andraspråkstalare som hade varit intressanta i förhållande till mitt resultat.

6 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet utifrån transkriptioner av samtalet. Samtalet i resultatdelen är uppdelat i sju transkriptioner. De redovisas i kronologisk ordning med särskilt fokus på de epistemiska positioneringarna deltagarna har i samtalet. Därefter redovisas hur man kan följa hur talarna orienterar sig mot en gemensam förståelse samt hur man eventuellt skulle kunna dra slutsatser av hur lärandet synliggörs genom talarnas agerande. Transkriptionen i sin helhet återges i bilaga A.

6.1 Epistemiska positioneringar i samtalen

Vid transkription 1:s början har Amina och Parvin spelat Sweet City i ungefär 10 minuter. De har kommit till en händelse i spelet där avataren Alex pratar med karaktären Sara om en zombie i en solstol.

Alex: Det sitter en zombie i solstolen.

Sara: Nej, det finns ingen zombie i solstolen. Jag ser ingen.

Varken Amina eller Parvin verkar veta vad en zombie är för något. Amina har dock tillgång till översättning på sitt modersmål som är arabiska. De sju transkriptionerna visar hur de orienterar sig mot en gemensam förståelse genom att positionera sig som vetande (K+) och ovetande (K-) i de olika turerna. I den första transkriptionen frågar Parvin Amina för första gången vad ordet zombie betyder.

Transkription 1.

Parvin efterfrågar information om betydelsen av zombie och Amina positionerar sig som ovetande

<u>Tur nr.</u>	<u>Talare</u>	<u>Replik</u>	<u>Ep. pos.</u>
1	Parvin	vad betyder zombies	K-
2	Amina	zombie namn [gest ut med handen]	K+ K-
3	Parvin	solstolen [↑]	
4	Amina	xxx [läser mumlar] translate ## [båda närmar sig skärmen med ansiktena och tittar koncentrerat på den]	
5	Amina	again	K-
6	Parvin	once again	

Parvin efterfrågar information och topikaliserar sin positionering som ovetande. Hon frågar *vad betyder zombies* och visar med sin direkta fråga att hon tror att Amina vet svaret. Amina positionerar sig som vetande och yttrar *zombie namn*. Men samtidigt med yttrandet gör Amina en gest ut med handen. Gesten skulle kunna vara en gest som nedgraderar hennes yttrande till en mer ovetande positionering. Gesten skulle i så fall här ha funktionen av en påhågsfråga. Gesten motsäger också det verbala yttrandet (Hargie, 2010:51).

Amina säger sedan *again* och vill att de spelar upp och läser sekvensen *Det sitter en zombie i solstolen* ytterligare en gång. Parvin håller med och säger *once again*.

Önskan att upprepa kan ses som att de båda är ovetande. Om det är ordet zombies egentliga betydelse de är osäkra på eller om de är osäkra på hela yttrandet Det sitter en zombie i solstolen går inte att avgöra. I transkription frågar Parvin återigen Amina vad ordet zombie betyder.

Transkription 2.

Parvin efterfrågar återigen information om betydelsen av zombie

<u>Tur nr.</u>	<u>Talare</u>	<u>Replik</u>	<u>Ep. pos.</u>
1	Parvin	vad betyder z # zombie	K-
2	Amina	[läser] [tyst] nej det finns ingen zombie # zombie # person# namn för person [håller handen för munnen]	K+/K-

Parvin efterfrågar återigen information och Amina positionerar sig ännu en gång som vetande. Däremot gör Amina korta pauser mellan orden # zombie # person# namn för person vilket kan tyda på att hon ändå är osäker. Hennes kroppsspråk visar också på en osäkerhet genom att hon håller handen för munnen. Det finns alltså ett motsatsförhållande mellan vad hen uttrycker med ord (verbalt) och med kroppsspråk. En sådan skillnad kan vara både medveten och omedveten Hargie (2010:50). Transkription 3 inleds med att Parvin berättar vad hon vet om stor och liten bokstav.

Transkription 3.

Parvin positionerar sig som vetande genom att ifrågasätta Amina

<u>Tur nr.</u>	<u>Talare</u>	<u>Replik</u>	<u>Ep. pos.</u>
1	Parvin	men varför det är på inte stor [pekar med pennan på skärmen] det är small # liten # bokstav [vänder sig och tittar på Amina]	K+
2	Amina	hm [slår armarna ut i en gest, snörper med munnen]	K-

Parvin positionerar sig här som vetande (K+) genom att visa att hon förstår att zombie inte kan vara namn genom att berätta att hon vet att namn skrivs med stor bokstav. Hon ifrågasätter på det sättet Aminas påstående att zombie är ett namn. Parvin beskriver vad hon vet genom att ställa en fråga *men varför det är på inte stor [pekar] det är small # liten # bokstav*. Parvin tar här också hjälp av den materiella omgivningen och pekar med pennan som en förlängning av ett fingerpekande på skärmen. Hon vänder även blicken och ansiktet mot Amina. Så även med blicken och kroppen ifrågasätter och utmanar Parvin Amina, och visar att hon inte godtar Aminas förklaring. Det Parvin uttrycker

med ord samverkar med hennes kroppsliga uttryck, och på så sätt förstärks det som Parvin vill uppnå (Goodwin 2010:73). Amina undviker att svara och säger bara *hm* samtidigt som hon slår ut med armarna i en gest och snörper med munnen. Parvin säger vad hon känner till positionerar sig som vetande om ordet solstol i transkript 4.

Transkription 4.

Parvin positionerar sig som vetande om betydelsen av solstol

<u>Tur nr.</u>	<u>Talare</u>	<u>Replik</u>	<u>Ep. pos.</u>
1	Parvin	solstolen	
2	Parvin	solstolen se jag vet det är solstolen [tittar på Amina]	K+
3	Amina	[mumlar] stolen, <u>zombie i stol</u>	
4	Parvin	<u>stol för sitting</u> on stol #	
5	Parvin	mm [↑]	
5	Amina	mhm	

Parvin försöker återigen positionera sig som vetande. Hon förklarar vad solstol är utan att Amina har efterfrågat informationen. Amina verkar inte lyssna på påståendet om solstolen. Hon verkar fortfarande försöka förstå vad zombie kan betyda. Hon tittar på skärmen och mumlar *stolen, zombie i stol*. I transkript 5 återgår de till att förhandla om vad ordet zombie betyder.

Transkription 5.

Parvin konstaterar att hon inte vet vad zombie betyder och Amina nedgraderar sitt påstående och topikaliserar sin positionering som ovetande

<u>Tur nr.</u>	<u>Talare</u>	<u>Replik</u>	<u>Ep. pos.</u>
1	Parvin	vad betyder zombie jag vet inte [tittar på skärmen och snörper med munnen]	K-
2	Amina	[vänder sig snabbt mot Anna-Lena] zombie det är namn <u>zombie eller</u>	K-
			K+
3	Parvin	[tyst] nej [skakar på huvudet]	K+
4	Amina	zombie eller	K-

Efter en paus på sju sekunder, vilket är en relativt lång paus i det här samtalet, säger Parvin ganska bestämt: *vad betyder zombie jag vet inte*. Parvin positionerar sig som ovetande K-. Hon är väldigt bestämd på rösten. Varje ord uttalar hon tydligt och verkar nästan demonstrativt uppmana Amina att säga svaret eller ta reda på det. Amina uppfattar också att hon måste ge ett svar och vänder sig snabbt mot Anna-Lena. Först

positionerar hon sig som vetande och säger: *zombie det är namn*. Hon nedgraderar sedan sitt påstående med påhågsfrågan *zombie eller?*

För första gången i samtalet efterfrågar Amina information angående zombie. Hon positionerar sig nu som ovetande och ger också auktoritet till Anna-Lena som mer vetande (Heritage och Raymond 2005:20). Påhågsfrågan *Zombie eller?* ändrar påståendet *zombie det är namn* från något som Anna-Lena ska hålla med om till att i stället bli en fråga Anna-Lena ska svara på (jmf. Melander & Sahlström 2010:134). Amina pratar tystare mot slutet av turen så att det knappt blir hörbart. Det blir då ännu mer tydligt att hon är osäker. Amina har visserligen även tidigare visat sig osäker till exempel när hon pausat mellan orden: # *zombie* # *person* # *namn för person*. Hennes gester, handen för munnen och rösten har också visat på en osäkerhet. Trots det har hon tidigare med sina yttranden ändå positionerat sig som vetande, eller i alla fall ovillig att diskutera vidare vad betydelsen av zombie är. Det finns alltså ett motsatsförhållande mellan hur hon positionerar sig lexikalt (K+) och hur hon positionerar sig med sitt kroppsspråk (K-). I transkript 5 ger Anna-Lena sin första förklaring till vad ordet zombie är.

Transkription 6.

Både Amina och Parvin positionerar sig som ovetande till Anna-Lenas förklaring

<u>Tur nr.</u>	<u>Talare</u>	<u>Replik</u>	<u>Ep. pos.</u>
1	Anna-Lena	nej engelska är samma zombie [†]	K+
2	Amina	[nickar kort] once a [gest ut med händerna, kliar sig på näsan]	K-
3	Parvin	[skakar kort på huvudet]	K-

Anna-Lena positionerar sig som vetande *nej engelska är samma zombie*. Både Amina och Parvin positionerar sig som ovetande till yttrandet. Amina nickar kort och säger *once a ...* och kliar sig på näsan och gör en gest. Troligtvis tänkte Amina be Anna-Lena förklara en gång till som i *once again*. Parvin skakar kort på huvudet som för att visa att hon inte förstår. I transkription ger Anna-Lena en ny förklaring till vad ordet zombie är.

Transkription 7.

Anna-Lena ger en annan förklaring och Amina och Parvin går från vetande till ovetande

<i>Tur nr.</i>	<i>Talare</i>	<i>Replik</i>	<i>Ep. pos.</i>
1	Anna-Lena	<u>fantasi död person som är levande arrrhh</u> [sträcker fram armarna] <u>zoooombie</u> [förställer rösten]	K+
2	Parvin	[vänder huvudet upp]	
3	Amina	ja	K+
4	Parvin	ah	K+
5	Amina	horrible character [sträcker fram armarna] <u>horrible character</u> ja ja [drar in stolen mot skrivbordet och vänder sig mot skärmen]	K+
6	Anna-Lena	ja <u>precis precis som i skräckfilm eller</u>	
7	Parvin	<u>okej okej</u> zombie hmm [†] [nickar]	K+

Anna-Lena uppfattar att de inte har förstått och försöker med ord beskriva vad zombie är samtidigt som hon visar med en gest där hon sträcker fram armarna framför kroppen och säger: fantasi död person som är levande arrrhh [sträcker fram armarna] zoooombie. När hon sedan säger *arrhh zoooombie* förställer hon även rösten till mer knarrande. Både Amina och Parvin säger sedan *ja* respektive *ahhh* som för att visa att de har förstått. *Ja* och *ahhh* kan sägas vara ett byte-av-tillstånd-markörer (Melander & Sahlström 2010:141). Markörerna tyder troligtvis på att deltagarna har förstått något de inte gjort tidigare och uppnått ökad kunskap (Heritage 1984:299).

Amina plockar också upp samma gest som Anna-Lena och sträcker fram armarna framför kroppen samtidigt som hon säger *horrible character* två gånger efter varandra. Gester är ett sätt att förkroppsliga den kunskap som uttrycks. Genom att plocka upp gester som någon annan har utfört tidigare under samtalet, menar Koschmann & LeBaron (2002:262), att man visar upp att det finns en gemensam förståelse. Både verbalt genom sitt yttrande *horrible character* och med att plocka upp en gest visar Amina att hon har förstått.

Anna-Lena replikerar Amina med överlappande tal *ja precis, precis*. Samtidigt visar Amina på att hon nu är redo att återgå till uppgiften att spela datorspelet och drar in stolen mot skrivbordet och lutar sig fram mot skärmen. Parvin visar också att hon är

färdig och säger *okej okej, hmm* med fallande intonation samtidigt som hon nickar som för att visa att hon också har förstått och att de kan byta samtalsämne.

6.2 Talarnas orientering mot gemensam förståelse

Talarna visar på olika sätt hur de orienterar sig mot en gemensam förståelse och att det är ett arbete som sker genom interaktion. Till en början är det Parvin som efterfrågar information av Amina. Hon upprepar sin fråga vid två tillfällen och får samma svar *zombie namn*. Eftersom Parvin inte nöjer sig med Aminas svar utan ifrågasätter det (transkript 3) fortsätter orienterandet efter förståelse. När Amina sedan säger *vad betyder zombie jag vet inte* uppfattar Parvin det som en uppmaning att ta reda på rätt svar. Parvin tar då hjälp och vänder sig mot Anna-Lena. Sammanfattningsvis kan man säga att deltagarna orienterar sig genom att efterfråga information, visa upp vad de vet samt genom blickar och gester. Dessa strategier används genomgående, men i ett par av transkriptionerna, är det extra tydligt att det leder till gemensam förståelse. Se uppställning nedan.

- Efterfråga information (transkript 1, 2 och 5)
- Visa upp vad de vet (transkript 3 och 4)
- Blickar och gester (transkript 3, 5, 6 och 7)

I transkript 1 och 2 **efterfrågar** Parvin **information** av Amina om betydelsen av ordet *zombie*, men någon gemensam förståelse nås inte. Först efter transkript 5 då Amina efterfrågar information från Anna-Lena har de båda deltagarna nått gemensam förståelse.

Parvin **visar upp vad hon** vet genom att i transkript 3 säga vad hon vet om solstolen. I transkript 5 visar hon upp vad hon vet om stor och liten bokstav, för att visa att hon inte tror på Aminas förklaring av vad *zombie* är för något.

När det gäller **blickar och gester** används de ofta för att förstärka det som deltagarna säger (Hargie 2010:50). I till exempel transkript 5 säger Parvin *nej* samtidigt som hon skakar på huvudet. I transkript 6 visar Amina upp att hon har förstått genom att plocka upp en gest som Anna-Lena tidigare använt, men det finns även exempel där gesterna motsäger det som deltagarna säger.

6.3 Synliggörande av lärande genom talarnas agerande

Lärandet är en process som ständigt pågår, men i ett par av transkriptionerna, särskilt i transkript 7 synliggörs en del av det deltagarna gör för att uppnå lärande, samt hur lärandet manifesteras i deras agerande när det ägt rum.

Ett sätt att lära sig något på är att repetera. I transkript 1 vill båda deltagarna att de spelar upp en sekvens i datorspelet en gång till och i transkript 2 läser Amina sekvensen högt ännu en gång. Genom att repetera på det här sättet möjliggörs ett lärande.

Genom att upprepat efterfråga information, och fortsätta fråga när man inte förstår eller har nått en gemensam förståelse, så som Parvin gör genomgående i transkriptionerna, kan ett lärande äga rum. Även Amina efterfrågar information (transkript 5) och när hon med påhågsfrågan *zombie eller* vänder sig mot Anna-Lena så tyder agerandet på att ett lärande äger rum. Amina överger då sin tidigare positionering där hon framhärdat som vetande trots Parvins invändningar, och öppnar upp för att zombie kan betyda något annat än det hon först antog.

I transkript 7 när Anna-Lena en andra gång försöker förklara betydelsen av ordet zombie visar deltagarna på lärande genom **byte-av-tillstånd markör** (Heritage 1984:299) när de med överlappande tal säger *ja* och *ah*.

Genom att Amina upprepar **den gest** som Anna-Lena använde när hen förklarade ordet zombie visar Amina på att hon har förstått i transkript 7.

När Amina i transkript 7 drar in stolen mot skrivbordet och vänder kroppen mot skärmen använder hon också sin **kroppsorientering** för att visa att hon har förstått och är redo att övergå till en annan uppgift i datorspelet.

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet som framkommit i avsnitt 6 och vilken betydelse andraspråksperspektivet har i sammanhanget.

7.1 Diskussion av resultatet

I den här studien tycks det finnas en tendens till att inläraren inledningsvis positionerar sig som vetande trots att hen troligtvis inte är det. Liknande går att se i forskningsstudier (Pörn & Rusk 2013, Melander & Sahlström 2010) där det först är när deltagaren positionerar sig som ovetande som ett lärande kan ske. I den här studien positionerar sig Amina inledningsvis som vetande vad gäller ordet zombie. Om Amina tror sig veta, eller om hon av någon anledning vill ge sken av att hon vet vad ordet zombie betyder framgår inte av det inspelade materialet eller analysen. Frågan är, om det hade skett något lärande i fråga om ordet zombie, om inte Parvin hade insisterat genom att upprepade gånger efterfråga information. En möjlig förklaring till varför Amina inledningsvis framhärdar som vetande skulle kunna vara den lärsituation som hen befinner sig i, där hen blir filmad och vetskapen om att Anna-Lena har kontakt med hens lärare, vilket kanske gör att hon är angelägen om att framstå som vetande. Det kan vara så att Amina är rädd för att *tappa ansiktet* (Goffman 1970:17). Att Parvin inte tydligare säger ifrån till Amina att hon inte tror att hennes förklaring stämmer kan också vara en ansiktsbevarande strategi. För att bevara sitt eget ansikte försöker en person nämligen även bevara andras ansikte (Goffman 1970:17). Parvin ger även uttryck för att det är viktigt att positionera sig själv som vetande. Parvin berättar till exempel vad hon vet om solstolen, trots att det är ordet zombie som deltagarna har svårigheter med att förstå betydelsen av. På liknande sätt gör även eleven i Melander & Sahlströms studie (2010:149) där eleven berättar vad hen vet om en annan del av matematiken, än den de håller på med. Både Parvin och eleven med matematikuppgiften i Melander & Sahlströms studie (2010:149) verkar bygga upp sitt självförtroende, genom att berätta det hen vet, även om det delvis handlar om ett annat ämne, än det som de pratar om. Det kan även tänkas att det finns en kulturell påverkan på hur villiga deltagarna är att positionera sig som ovetande, men även på sättet som de visar det (Precht 2003:240).

Den asymmetri som uppstår mellan deltagarna i och med att Amina får översättningarna på arabiska och att Parvin inte har tillgång till översättning på något språk som hon

behärskar, gör att Amina har svårt att positionera sig som ovetande, både gentemot Anna-Lena men också gentemot Parvin. Asymmetrin gör även att Parvin verkar utgå från att Amina är vetande, eller har resurserna för att kunna vara vetande. Först när Parvin ifrågasätter Amina, och positionerar sig som vetande genom att ifrågasätta Amina och sedan visa vad hon vet, i transkript 4, så skiftar Amina sin positionering och efterfrågar information om ordet zombie. Man skulle kunna tolka det som att Parvin ifrågasätter vem som har makt och auktoritet då hon trots att Amina har översättningarna ifrågasätter om översättningen eller Aminas förståelse av den är riktig. Även i Melander & Sahlströms forskningsstudie (2010:149) framhåller först eleven som vetande vad gäller en matematikuppgift innan hen ett flertal turer senare positionerar sig som ovetande samt ifrågasätter auktoriteten och vem som har makten. I Pörn & Rusks forskningsstudie (2013), där ett barn går från ovetande till vetande när det gäller ordet *röd*, finns samma benägenhet, att deltagaren som lär sig ett andraspråk inledningsvis positionerar sig som vetande, trots att hen inte är det. Det är som om deltagarna själva vill ha makten över sin inlärningsprocess och inte är redo att ta till sig kunskapen innan de har frågat efter den. Det är först senare när deltagarna slutligen positionerat sig som ovetande, som det verkar möjligt för dem att gå från ovetande till vetande och därefter vara redo att byta samtalsämne eller vara öppna för ett annat lärande.

De lexikala markörer som Kärkkinen (2006) och Precht (2003) lyfter fram som ord och fraser för att positionera sig som vetande och ovetande som till exempel *ju* (vetande) och *jag vet inte* (ovetande) har inte gått att finna i materialet. Inte heller de andra småord som *du vet* och *liksom* som även de används för att markera talarens inställning (Svensson 2009) går att hitta. Kanske har inte deltagarna ett tillräckligt stort ordförråd, eller så är de inte medvetna om vilka lexikala möjligheter för att uttrycka sin positionering som finns på deras andraspråk. Det kanske också är så att när det gäller andraspråk, på den här nivån, och i ett naturligt samtal där deltagarna dessutom är involverade i en aktivitet som de fokuserar på att utföra, används inte den typen av lexikala markörer. Det verkar som att deltagarna i den här studien kompenserar för det genom att i stället använda sig av gester, tecken och kroppsorientering för att uttrycka sin epistemiska positionering. I transkript 6 skakar Parvin kort på huvudet för att visa att hon inte förstår Anna-Lenas förklaring av vad ordet zombie är. Det kan förstås även vara så att gester och kroppsorientering är ett effektivare sätt att kommunicera på, till

exempel genom att med en kort huvudskakning visa att hen är ovetande i stället för att säga det. I transkript 7 använder sig Amina av kroppsorientering när hon återigen vänder sin kropp mot skärmen efter att ha varit vänd mot Anna-Lena för att efterfråga information om ordet zombie. På detta sätt visar hon att hon nu är vetande och redo att gå över till en ny uppgift.

8 Slutsatser

I detta kapitel sammanställs de slutsatser som är möjliga att dra av studien. Behovet av forskning förs fram liksom hur man i undervisningen skulle kunna lyfta frågor om epistemisk positionering för ökad medvetenhet om lärande.

8.1 Möjliga slutsatser

Studien är begränsad till att endast omfatta två deltagare, så de slutsatser som är möjliga att dra, är även de begränsade. I den här studien, och även i andra studier, går det att genom samtalsanalys följa hur deltagare positionerar sig som vetande och ovetande, och hur det möjliggör ett lärande i interaktion. Om man väljer att se på lärande som något som sker i interaktion mellan människor är därför analys av epistemiska positioneringar särskilt intressanta. Är man inte medveten om att den andre inte har förstått, så ve man inte heller att man kan behöva förklara något på ett annat sätt. I den här studien visar deltagarna hur de som andraspråkstalare använder gester, blickriktning och kroppsspråk för att uttrycka sin epistemiska positionering snarare än att använda lexikala markörer.

8.2 Förslag till undervisning och fortsatt forskning

Att visa att man är ovetande och att våga efterfråga information har i studier visat sig driva lärandet framåt. Särskilt som elev borde det vara viktigt att våga positionera sig som osäker och efterfråga information för att kunna få kunskap. Kan det finnas en risk att elever i lärsituationer inte vågar positionera sig som icke-vetande? Vad kan i så fall lärare göra för att erbjuda mer tillåtande lärsituationer så att elever i högre grad skulle våga positionera sig som ovetande? I andraspråksundervisningen skulle det kunna lyftas in ännu mer hur man uttrycker sin epistemiska positionering. Fokus skulle både kunna vara på så kallade lexikala markörer som *jag tror*, men även på hur andraspråkseleverna kan använda sig av multisemiotiska tecken och gester för att vara tydligare i sin

kommunikation. I kunskapskraven för muntlig interaktion för sfi kurs A (Skolverket 2012:19) står:

Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt gester, frågor och andra strategier för att förstå och göra sig förstådd.

Med andra ord skulle man kunna argumentera för att det står inskrivet om epistemiska positioneringar i kursplanen för kurs A. I kursplanerna för kurs B, C och D är det inte lika precist, utan det står endast att eleven bör använda sig av strategier vid muntlig kommunikationen.

Skulle dessutom kulturella aspekter kunna lyftas in? I kommentarer till kursplanen 2009 (SKOLFS 2009:2) står att förmåga att reflektera över likheter och skillnader mellan språk och kulturer bidrar till interkulturell kompetens. Att reflektera över likheter och skillnader vad gäller språk torde även bidra till ökad kompetens vad gäller språk och språkutveckling. Särskilt intressant ur ett andraspråksperspektiv skulle det vara att fortsätta undersöka om det är en annan typ av markörer som används för att uttrycka epistemisk positionering i dessa situationer.

Referenser

Goffman, Erving (1970). *När människor möts: Studiet av det direkta samspelet mellan människor*. Stockholm: Aldus/Bonnier.

Goodwin, Charles (1981). *Conversational Organization. Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic press.

Goodwin, Charles (2000). Action and Embodiment within Situated Interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489-1522.

Goodwin, Charles & Goodwin, Majorie H. (2004). Participation. I Alessandro Duranti (red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (ss.224–244) Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Hargie, Owen (2010). *Skilled Interpersonal Interaction: Research, Theory and Practice, 5th edition*. East Sussex: Taylor & Francis.

Heritage, John (1984). A Change-of-State Token and Aspects of its Sequential Placement. I J. Maxwell Atkinson & John Heritage (red.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, (ss.299–345). Cambridge: Cambridge University Press.

Heritage, John & Raymond, Geoffrey (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly* 68(1), 15–38.

Heritage, John (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction* 45, 1–29.

Karlsson, Susanna (2006). *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 5.

Koschmann, Timothy & LeBaron, Curtis (2002). Learner Articulations as Interactional Achievement: Studying the Conversation of Gesture. *Cognition and instruction* 20(2), 249–282.

Käärkinen, Elise (2006). Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. *Text and Talk*. 26, 699–731.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.

Laver, John & Hutcheson, Sandy (eds.) (1972). *Communication in Face to Face Interaction: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.

Melander, Helen & Fritjof Sahlström (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.

Norrby, Catrin (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Precht, Kristen (2003). Stance moods in spoken English: Evidentially and affect in British and American conversation. *Text* (Special issue: Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation) 23 (2): 239–257.

Pörn, Michaela & Rusk, Fredrik (2013). Epistemisk positionering som en del av andraspråklärande i social interaktion. *VAKKI Publications* 2: 315–326.

Rusk, Fredrik (2016). *Doing Second Language Learning. A CA Study of Learning Practices in Finnish-Swedish Bilingual Educational settings*. Vasa: Åbo Academi University.

Svensson, Gudrun (2009). *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö*. Lund: Lunds universitet.

Skolverket (2009). *Kommentarer till tidigare kursplan för sfi*.

https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.200468!/kommentarerer_sfi_2009.pdf

Skolverket (2012). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Kursplan och kommentarer. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2009). Forskningsetiska principer inom humanistiskt samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad (2016-12-10) från:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Bilaga A Transkription

01 SCA Det sitter en zombie i solstolen.
02 SCS Nej, det finns ingen zombie i solstolen. Jag ser ingen.
14:24
03 P vad betyder zombies
04 A zombie namn [gest ut med handen]
05 P solstolen'
06 A xxx [läser mumlar] translate
[båda närmar sig skärmen med ansiktena och tittar koncentrerat på den]
07 A again
08 P once again
09 P ingen
10 A [läser långsamt] nej det finns ingen zombie i solstol
16:19
11 SCA Det sitter en zombie i solstolen.
12 SCS Nej, det finns ingen zombie i solstolen. Jag ser ingen.
13 P vad betyder z # zombie
14 A [läser] [tyst] nej det finns ingen zombie # zombie # person# namn för person [håller handen för munnen]
15 P men varför det är på inte stor [pekar med pennan på skärmen] det är small # liten # bokstav [vänder sig och tittar på A]
16 A hm [slår armarna ut i en gest, snörper med munnen]
17 P solstolen
18 A och zombie
19 P solstolen
20 P solstolen se jag vet det är solstolen [tittar på A]
21 A [mumlar] stolen, zombie i stol
17:07
22 P stol för sitting on stol#
23 P mm'
24 A mhm

17:15
22 P vad betyder zombie jag vet inte [tittar på skärmen och snörper med munnen]
23 A [vänder sig snabbt mot Anna-Lena] zombie det är namn Zombie eller
24 P [tyst] nej [skakar på huvudet]
25 A zombie eller
26 A-L nej engelska är samma zombie'
27 A [nickar kort] once a [gest ut med händerna, kliar sig på näsan]
28 P [skakar kort på huvudet]
29 A-L fantasi död person som är levande arrrh [sträcker fram armarna] zooombie [förställer rösten]
30 P [vänder huvudet upp]
31 A ja
32 P ah
33 A horrible character [sträcker fram armarna] horrible character ja ja
[drar in stolen mot skrivbordet och vänder sig mot skärmen]

34 A-L ja precis precis som i skräckfilm eller
35 P okej okej zombie hmm⁺ [nickar]

SCA=Sweet City Alex

SCS=Sweet City Sara

P=Parvin

A=Amina

A-L=Anna-Lena

Bilaga B Samtyckesblankett

2017-02-22

Samtycke till att delta i studie i Svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet Växjö.

Din medverkan är anonym.
Din medverkan kommer bara att användas i forskningssyfte.

Jag samtycker:

Deltagare

Namn: [REDACTED]

Underskrift:

Student/forskare:

Anna-Lena Andersson Ehn

Telefon: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]