

Vad kan videoinspelningar av barns flerspråkiga vardag lära oss?

Anna Slotte-Lüttge, akademilektor i modersmålets didaktik, Åbo Akademi och Ida Hummelstedt, projektassistent, Helsingfors Universitet

I den här artikeln presenteras en del av det utvecklingsarbete som gjorts inom forsknings- och utvecklingsprojektet FLIS/Flis-fabriken, Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skola (Sahlström, Forsman, Hummelstedt, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge, u.a). Fokus ligger på den språkliga delen av det utvecklingsarbete som gjorts för årskurserna 1 till 3, dvs. i klasser med 7-9 åringar. Forskningsprogrammet FLIS och dess utvecklingsdel, Flisfabriken, vilka är förankrade vid två finländska universitet, Åbo Akademi och Helsingfors universitet, samarbetar med några svenskspråkiga skolor i Finland. Det övergripande syftet med projektet är att öka förståelsen av lärande och identitetskonstruktion hos finländska barn och unga från olika språkliga och kulturella bakgrunder. I samarbetet med skolor och fritis skapas förutsättningar för och konkret stöd för lärare, fritispersonal, föräldrar och beslutsfattare utgående från forskning om barns hela språkvardag (FLIS, 2010).

Andelen elever från svensk-finsk tvåspråkiga hem blir allt större i de svenskspråkiga skolorna i Finland – på många orter är de i klar majoritet – samtidigt som det i Finland finns en liten, men växande grupp elever med invandrabakgrund. Av betydelse för flerspråkigheten är också den allt större kontakt med engelska som många barn har idag. Dessa förändringar i elevers språkliga och kulturella bakgrund och vardagsliv innebär att lärare, och andra som yrkesmässigt är i kontakt med barn och unga, behöver kunskap och handlingsberedskap för att medvetet kunna bemöta frågor som berör flerspråkighet och mångkulturalitet (se Slotte-Lüttge, Pörn & Forsman 2008). Den ökande språkliga och kulturella mångfalden lyfts

också fram som en central förändringsfaktor av betydelse för lärare och lärarutbildningen (Niemi & Räihä 2007). Forsknings- och utvecklingsprojektet FLIS idé utgår från att göra detaljerade analyser av videoinspelningar av barns vardag. Genom en analys av hur barnen själva ger språkliga och kulturella aspekter betydelse i samtal och handlingar har vi utvecklat kunskap om hur lärare kan stödja och bekräfta elevers språkliga och kulturella identitet i klassrummet, samtidigt som skolspråket stärks. Projektet antar ett socialkonstruktionistiskt och samtalsanalytiskt perspektiv, där man ser människors interaktion som konstituerande praktiker, det vill säga verksamhet i och genom vilka människor förhåller sig, skapar och återskapar sin verklighet (Berger & Luckman 1966; Schegloff 2007). Det empiriska material som samlats in inom projektet utgörs av mikro-longitudinella videoinspelningar av vardagsinteraktion. Vi har följt åtta barn med videokamera under hela deras skol- och fritidstid under 4-6 dagar. Under samma tid har familjerna gjort inspelningar hemma. Samtliga barn lever i olika språkliga miljöer – med svensk skola i Finland som den gemensamma utgångspunkten.

Analyserna av barns interaktion visar att barn som lever i en flerspråkig miljö inte bara använder olika språk, utan talar också om språken de använder. Förutom att växla mellan olika språk, talar barnen också om språkvalen de gör och riktar även på olika sätt uppmärksamheten mot språk. Samtalet som är transkriberat nedan äger rum mellan två flickor under en skoldag, i korridoren på väg till matsalen. Den poäng som vi vill lyfta fram här är Emelies replik på rad 7, där hon kommenterar sin egen användning av det finska ordet för "(den) lilla blomman", kukkanen.

Ofta vet barn vilka språkkunskaper deras kompisar har och det händer



"Analyserna av barns interaktion visar att barn som lever i en flerspråkig miljö inte bara använder olika språk, utan talar också om språken de använder."

att de undervisar varandra i språk. Vissa språk blir mer uppmärksammade än andra, och i de sätt barn orienterar sig mot olika språk ger de dem olika status. Barn är med om situationer där de tillsammans med barn eller med vuxna (lärare, fritispersonal och föräldrar) talar om språk: de översätter ord från ett språk till ett annat, de läser för dem främmande språk och funderar på ords betydelser. Denna typ av samtal om språk initieras både av barn och av vuxna och äger rum både utanför klassrum och i klassrum. I barns vardagsinteraktion är samtal om språk och om språkliga och kulturella skillnader ett för det mesta oproblematiskt samtalsämne. I klassrummet ges flerspråkigheten ett visst utrymme, främst då det är frågan om kombinationen svenska-finska. Men inspelningarna visar också att klassrummet, för en del barn, kan vara ett tyst rum. Trots att lektionerna är fyllda av samtal kan det, ur ett individperspektiv, vara en tid då man sitter tyst och lyssnar och utför uppgifter, uppgifter som ibland består av lösryckta, splittrade språkövningar.

```
Kukkanen (ES130110-2 01:03:37)
01 Emelie: vi gör seo på den då kukkanen
02                               lilla blomman
03 Lea:   ja (...) kukkanen
04                               den lilla blomman
05 Emelie: jaa (...) tänk om nån tänker sändra kukkanen
06                               den lilla blomman
07       (...) de heter kukkanen fast de e finska
08                               den lilla blomman
```

Språk i klassrummet – lärande och identitet

Det utvecklingsarbete vi gjorde inom projektet genomfördes dels genom att vi från projektets sida under en sekvens av lektioner gick in som lärare

i några av de klasser vi samarbetade med. Ett annat arbetssätt utgjordes av samtal som vi regelbundet höll med lärarna i samband med återbesök i klasserna. Under samtalen byggde vi både på insikter vårt material gett oss och på de behov och idéer lärarna ville diskutera med oss. I detta avsnitt presenterar vi delar av vad arbetsformen "forskare i klass" kom att handla om och vilka erfarenheter det gav.

Att lära varandra språk

De elever som har skolspråket som förstaspråk är steget före vad gäller språkkompetens, och de blir också mer bekräftade i förhållande till sin språkliga identitet. För att vända på steken lät vi eleverna med ett minoritetsspråk (dvs. annat än finska) som modersmål vara experter och undervisa i sitt modersmål. Vi valde tillsammans temat familj och eleverna fick i uppgift att undervisa sin kompis i ord de behöver för att berätta om sin familj. Detta var särskilt uppskattat av de elever som vanligtvis inte uppmuntrades att använda sitt modersmål i skolan eftersom andra elever inte förstod, och eftersom klassrummet är ett utrymme där man är för att lära sig svenska. Eleverna som fungerade som lärare märkte hur svårt de andra hade att lära sig ord de själva kunnat sedan barnsben, och hur de kämpade med att uttala dem rätt, dvs. erfarenheter som flera av dem själva gått igenom då de flyttat till Finland eller börjat i skolan. En flicka var glad för att hon fått lära sig fler ord på hennes kompis språk, ord som hon kunde använda när hon besökte kompisens familj. Läraren kan med fördel också låta sig undervisas i något ord av varje elevexpert för att även själv ge dem erkännandet att de besitter en resurs som alla inte har tillgång till.

"Eleverna hade en klar uppfattning om att engelskan är världsspråket och alternativet att inte lära sig finska eller engelska fanns inte ens."

Språkkarta

För att eleverna ska utveckla en medvetenhet om betydelsen av språk för en själv och andra behöver de få syn på vilken roll språk spelar just i deras vardag. Det finns olika varianter på språkträd och kartor som använts. Vi valde att introducera en kartmodell där en cirkel mitt på pappret representerar en situation, och streck ut från dem representerade varje språk man använder. Vi bestämde tillsammans med eleverna vilka situationer som skulle med och sedan gjorde alla egna kartor som presenterades för de andra. Förutom vardagliga situationer som "hemma", "kompisar", "butiken", "dator" med mera, fanns också "resor" för dem som ville sätta med något språk de hört eller använt lite någon gång.

Nästa steg var en gemensam språkkarta över vilka språk som fanns i klassen och när de används. Situationerna skrevs på stora kartonger i olika färger och alla skrev in sina språk under dem. Eleverna hade lätt för att berätta när de talar olika språk och flera ville gärna göra det. De fick syn på hur många olika språk som de eller deras klasskompisar faktiskt hör eller talar i vardagen. Variationen i klassen syntes också på ett sätt som visade att heterogenitet är och får vara normen: man reser till olika ställen, talar olika språk, ser på olika program eller har föräldrar med olika modersmål.

Diskussion om videoklipp med olika språksituationer

För att hjälpa eleverna att reflektera över sin egen språkliga vardag och hur det är att byta mellan olika språk provade vi att utgå ifrån videoklipp av olika situationer där andra flerspråkiga barn växlar mellan eller lär varandra språk. För att fokusera diskussionen hade vi arbetsblad med frågor till varje klipp som de utförde i grupp. Klippet där ett barn lär

ett annat barn svenska ledde till en bra diskussion om språklärande, där eleverna gav exempel på hur de lärt någon annan eller lärt sig själva, och hur man kan göra om man vill lära sig språk. Klippet från det inspelade barnets hemmiljö inspirerade eleverna att berätta om de olika språk de talar med föräldrarna. Det blev också tal om att de ville lära sig sådana "hemliga" språk som föräldrarna talade sinsemellan.

Reflektionsblad Mina språk

Som stöd för den egna reflektionen kring språk fick eleverna med sig hem ett reflektionsblad "Mina språk" som i stil med vänböcker, med frågor om en själv och ens intressen och åsikter, innehöll frågor om ens språk (se bild). Viktigast var den egna reflektionen, men tankarna fick också plats i klassrummet. Eleverna fick säga vad de tyckte mer om att tala, vad som var lättare att tala eller skriva. De berättade också om vad som känns bra att tala och vad som känns osäkert.

Alla hade också något språk de ville lära sig bättre, antingen engelska eller finska eller båda. Det var alltså frågan om språk de visste att de behöver använda. Eleverna hade en klar uppfattning om att engelskan är världsspråket och alternativet att inte lära sig finska eller engelska fanns inte ens. När de berättade om sina egna strategier för att lära sig språk de inte kan, föreslog de att man talar med sådana de känner som kan det, eller att läsa. Många spelade playstation eller datorspel och största delen gjorde det på engelska.

Språkstödjande arbetssätt

Elevers kunskaper i skolspråket är avgörande för deras framgång i skolan. Alla lärare är fortfarande skolspråklärare (i det här fallet svensklärare)

Mina Språk

Jag heter _____	Vad är? _____
Jag heter _____	Jag ser helst på film på _____
Jag heter _____	Jag använder helst garnar på _____
Jag tycker mest om att tala _____	Jag läser helst på _____
Jag tycker mest om att skriva _____	Jag läser helst på _____
Jag kan lättast säga det jag vill på _____	Jag lyssnar helst på musik på _____
Jag har lättast att säga det jag vill _____	Jag tycker om _____ om jag pratat _____ (i) ett språk _____ (i) ett språk _____
Jag pratat mest _____ hemma	Jag tycker om _____ om jag pratat _____ (i) ett språk _____ (i) ett språk _____
Jag pratat mest _____ med kompisar	Jag gör så här om jag vill säga något till någon men inte vet hur man säger det _____
Jag har lärt mig _____ i skolan	_____
Jag har lärt mig _____ hemma	_____
Jag har lärt mig _____ utanför skolan	_____
Jag lär mig mest _____ på skolan _____	Ändra vill att jag ska kunna bättre _____ än jag kan _____
Jag lär mig mest _____ (i) ett språk _____	Det är möjligt att prata _____
Jag lär mig mest _____ (i) ett språk _____	
Jag tycker om att lära mig språk genom att _____	
Jag skulle vilja lära mig (mest) _____	

och genom att som lärare anta ett språkmedvetet förhållningssätt i alla ämnen stödjer man både elevernas lärande och språk. Då många svenska skolor i Finland befinner sig i en situation där finska är det dominerande språket utanför skolan är det nödvändigt att låta eleverna vara aktiva språkanvändare, muntligt och skriftligt. Såväl språkutveckling som lärande sker i och stöds genom sammanhang. Genom en organisation av skolarbetet där var och en aktivt förväntas använda skolspråket – och genom kontextualisering som stöder språket kan alla elever jobba på en utmanande och stödjande nivå (se vidare Cummins, 2000; Gibbons, 2006; Hajer, 2000; Slotte-Lüttge & Forsman, i tryck).

Avsnittet om språkstödjande arbetssätt utgår från de erfarenheter vi har av att använda forskarlärarsamtal som ett arbetssätt i utvecklingsarbetet. Ämnesövergripande arbete med större tematiska helheter innebär att en sammanhängande innehållslig helhet stödjer elevernas förståelse och motivation, och inspirerar därtill elever och lärare att arbeta utgående från ett vidgat textbegrepp. Ett exempel på detta som en lärare utvecklade under projektperioden var ett ämnesövergripande arbete kallat "En resa i Finland", där muntligt, skriftligt och gestaltande arbete bands ihop till en tematisk helhet. Eleverna utgick från olika texter; förutom skönlitterära texter och faktatexter användes autentiskt material som busstidtabeller, webbkartor och turistbroschyrer. Eleverna producerade också olika typer av texter; de gjorde löpsedlar som illustrerade dramatiska händelser i finska folksågner, de brevväxlade med elever på andra orter (som de hade läst om i geografien), de gjorde reklamblad för finländska städer och de hade en fiktiv guidning om sevärdheter i hemstaden för yngre elever i skolan.

Ett annat område vi arbetade med var textsamtal. En betydande del av den kunskap som elever förväntas ta till sig i skolan presenteras i läromedelstexter och andra texter. Elevers förmåga att hantera, förstå och använda texter är av stor betydelse för deras skolframgång. Arbetet med texter utgick dels från en allmän strävan att stimulera elevernas språkanvändning, dels från idéer om textsamtal för textförståelse som Monica Reichenberg (2008) presenterar.

”Genom att engagera eleverna i diskussioner om texterna byggs broar mellan elevernas tidigare förståelse och nya kunskapsområden. Då eleverna inte bara lyssnar och läser, utan också samtalar om innehållet i böckerna ges de möjligheter att relatera till egna erfarenheter och tidigare kunskap.”

Genom att engagera eleverna i diskussioner om texterna byggs broar mellan elevernas tidigare förståelse och nya kunskapsområden. Då eleverna inte bara lyssnar och läser, utan också samtalar om innehållet i böckerna ges de möjligheter att relatera till egna erfarenheter och tidigare kunskap. Då eleverna både omformulerar innehållet så att vardagliga ord används och förväntas använda nya ord och begrepp i tal och skrift stöds eleverna i erövrandet av språkligt och innehållsligt nya områden (jämför Gibbons, 2006). Finns det stora skillnader i språkkompetens kan elever läsa texter med olika svårighetsgrad, men med samma innehåll. Variation i fråga om muntligt, skriftligt och gestaltande arbete och variation i arbetsform (par, enskilt och grupp) stödjer lärande och språkanvändning i interaktion (jämför Hägerfelth, 2004). Att skapa rum för eleverna att använda skolspråket i samtal med varandra är viktigt i de språkliga miljöer där eleverna är vana att använda ett annat språk, i det här fallet finska, som det gemensamma språket.

En del av det språkstödande utvecklingsarbetet i skolorna handlade om läromedelstexterna, som några av lärarna uppfattats vara krävande för eleverna. Här jobbade vi på olika sätt. Dels ledde vi, med stöd av Monica Reichenbergs bok *Vägar till läsförståelse* (2008) in lärare på hur man kan jobba med strukturerade textsamtal i undervisningen, dels diskuterade vi en granskning av hur olika läromedel presenterar samma innehåll, som vi forskare hade gjort på förhand.

Det hela ledde till att lärare blev mer medvetna om kvaliteter i texter och aktiverade eleverna i textsamtal. Eleverna uppmärksammades på att läsa mellan raderna och att reflektera över texten. Genom strukturerade textsamtal fick eleverna övning i att sammanfatta, ställa frågor till texten

och reda ut oklarheter. Det är viktigt att elever inte vänjer sig vid att inte förstå en del av texten de läser. Lärarefarenheter av strukturerade textsamtal var att speciellt andraspråkeleverna hade lättare att ta till sig de texter de metodiskt samtalat kring, men också att det frågan om ett tidskrävande arbetssätt. Vi uppmuntrade lärare att genomföra textsamtal kring särskilt viktiga områden – och i övrigt använda sig av element från metoden, t.ex. uppmärksamma de sätt på vilka man ställer frågor kring texter. Det är heller inte målet att varje text omsorgsfullt ska diskuteras enligt samma metod. Genom den erfarenhet elever får av textsamtal utvecklar de strategier som stödjer dem i deras eget fortsatta läsande.

Bemötande av finska i klassrummet

Det sista området vi tar upp i denna artikel är hur man som lärare kan bemöta elevers användning av ett annat språk i klassrummet. Då det inom vårt projekt huvudsakligen handlade om finska är det vad som diskuteras här. En aspekt behöver då uppmärksammas: Då elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland använder finska kan de räkna med att samtliga i klassen, elever som lärare, förstår det de säger. Detta är givetvis inte situationen för elever med ett i sammanhanget litet invandrarspråk som andraspråk.

Även i de svenskspråkiga skolorna i Finland som är belägna på starkt finskspråkiga områden och där majoriteten av eleverna har svensk-finsk bakgrund är svenska ändå det språk som elever huvudsakligen använder i klassrummet. Det betyder ändå inte att finska inte hörs. Eleverna använder finska – på de lägre klasserna är det främst fråga om enstaka ord eller meningar – i olika syften. De finska orden kan upplevas som mer lättillgängliga, att använda finska kan vara ett sätt att hantera lexikalisk brist

i svenskan och användning av finska kan vara ett uttryck för protest, ett avsiktligt brott mot en enspråkigt svensk norm (se Slotte-Lüttge 2005). I våra videoinspelningar har vi identifierat olika sätt på vilka lärare bemöter elevers användning av finska i klassrummet. Det vanligaste är att översätta det finska ordet. I exemplet nedan, då klassen diskuterar skridskoåkningen som ska äga rum senare i veckan, används ordet *maila* (klubba) flitigt (rad 1, 3 och 7). Läraren, Sofia, noterar inte explicit användningen av finska, men använder själv ordet *klubba* (rad 9, 13 och 15). Efter detta använder några elever ordet *klubba* under det fortsatta samtalet (rad 11 och 18).

```
Malin (F9110110-1 00:25:20)
01 Lasse: Sofia här man ta en maila ä en (vattengals) (5,0)
02          klubba
03 Malin: vad får man ta inga maila (1,0)
04          klubba
05 Sofia: för de blir så stor
06 Sofia: vad är det för gången ni får skridsko åka (1,0)
07 Sofia: om det är så stort ut alla har maila så är det
08          klubba
09 Sofia: men när vi går gång har egen tid (2,0) kan vi gå gång ta klubba
10          om (1,0) men inte är
11 Lasse: ja har en klubba
12 Sofia: ja har ta en (1)
13 Sofia: man behöver inte klubba
14 Lasse: ja
15 Sofia: man behöver inte ta klubba
16 Lasse: men ja spelar såna ishockey när ja är i skola och såna så
17          det
18 Sofia: men får man ta klubba
19 Sofia: inte du t., nej inte du har gången
```

Att som läraren ovan erbjuder det svenska ordet är ett smidigt, och som exemplet visar, effektivt sätt att bemöta finska ord som eleverna använder. Genom att direkt ge den svenska motsvarigheten tar läraren fasta på innehållet i det eleven sagt och visar att hon förstår det finska ordet, samtidigt som hon lyfter fram det svenska ordet så att alla elever

får tillgång till det (vilket i exemplet utnyttjas av Lars på rad 11 och Anders på rad 18).

Det händer också att läraren lyfter upp det finska ordet som används till gemensam diskussion i klassrummet. Ett exempel på det är en diskussion om texter eleverna skriver, då det finska ordet *juttu* (sak, berättelse, grej) används av många elever och i ganska oklar betydelse; "Jag hittade just på en *juttu* dit till min *juttu*" säger t.ex. en elev. Då samtalet mellan eleverna pågått en stund frågar läraren "Vad är en *juttu*?". Efter några inledande svar om att det är "en sak" och att det är "ett låneord från finskan" forstärker den gemensamma diskussionen om ordet. Genom att det finska ordet på detta sätt topikaliserar får eleverna en utvidgad och nyanserad förståelse av möjliga svenska motsvarigheterna och de kontexter de kan användas i.

Ett tredje exempel på bemötande av finska härrör från en situation då elever och lärare diskuterar en text i läseboken. I texten finns ordet *skjul*. En av eleverna frågar vad *skjul* är för något. Läraren, Malin, ger frågan vidare till de andra eleverna i klassen. Situationen nedan utspelar sig då elever redan gett några förslag, bl.a. ordet *stuga*.

```
Skjul - varasto - fiirrääd (H5060209-2-07.12.15)
01 Malin: här a en liten stuga och tittat hos (1,1) ett skjul a ett (2,0) skil
02 Malin: en så är varasto
03          fiirrääd
04 Henry: fiirrääd
05 Malin: ä du a rätt ord på finska du hitta ä du- du där-
06 Henry: ifr sig (2,0) fiirrääd
07 Malin: kommer ni här från (1) va men såna varasto (1) Cami
08 Cami: fiirrääd
09 Malin: som (1) fiirrääd (1) ä du a just de ett skjul är (1) men kan ha ett
10          fiirrääd ordet på vinden i ett hus eller i hallaren
```



Referenser

Det finska ordet varasto (rad 2) fungerar här som ett led på vägen till ordet förråd (rad 4, 6 och 8). Då läraren säger "å de e rätt ord på finska" (rad 5) godkänner hon svaret samtidigt som hon gör en metaspråklig kommentar där hon konstaterar att ordet sagts på finska. Det betyder att hon både bekräftar elevens finskkunskaper och, genom att inte godkänna det som rätt svar, indirekt uttrycker att det förväntade svaret ska vara på svenska. Då en lärare på det här sättet noterar, hänvisar till eller vid motiverade tillfällen lyfter fram ett finskt ord kan det vara av betydelse för de tvåspråkiga barnens språkliga identitet, som på detta sätt bekräftas (Slotte-Lüttge, 2005).

Det finns inte ett entydigt sätt att bemöta elevers användning av finska som kan betraktas som det rätta, sammanhanget är givetvis av betydelse för en mer nyanserad bild. Att inom utvecklingsarbetet kunna diskutera med lärare kring de olika situationer som uppstår i klassrummet har av alla parter upplevts som givande. Bland annat i fråga om bemötande av finska har lärare blivit mer uppmärksamma på sitt eget handlande och betydelsen av det.

I denna artikel har vi mycket kort presenterat en del av det arbete som gjorts inom ett forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från en granskning av barns språkliga vardag – där barnen har visat oss vägen. Vi tror att skolan kan vara ett rum där man som lärare tar vara på elevers intresse för språk, där elever ges möjligheter att fundera på och stärka sin språkliga medvetenhet och språkliga identitet, och där ett skolspråkstödande förhållningssätt utgör en av utgångspunkterna för de didaktiska val man som lärare gör. ■

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. NY: Doubleday & Company.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

FLIS (2010). *Flerspråkiga barns lärande och identitet*. <http://www.vasa.abo.fi/pf/FLIS>.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hajer, M. (2000). *Creating a language-promoting classroom: content-area teachers at work*. I J. K. Hall & L. S. Verplaatse (red.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (s. 265-286). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hummelstedt, I., Sahlström, F., Forsman, L., Pörn, M., Slotte-Lüttge, A. (2008). *Datainsamling och inledande datahantering, FLIS-projektet våren 2008. FLIS-rapport 1:2008*. <http://www.vasa.abo.fi/pf/FLIS/publikationer.html>

Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum*. *Malmö Studies in Educational Sciences*, 11. Malmö högskola, Malmö (doktorsavhandling).

Niemi, H. & Riihinen, P. (2007). *Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmä- muistioita ja selvityksiä. Opetusministeriö. Nro 44/040/2007*. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=sv>.

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt, I., Pörn, M., Rusk, F. & Slotte-Lüttge, A. (u.a). *Inga konstigheter. Hur man kan tala om och stöda språk och identitet i undervisning*.

Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge University Press, New York.

Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska: Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo Akademi förlag (doktorsavhandling).

Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (i tryck). *Samtalens och sammanhangens språkstödande roll*. I H. Harju (red.). *Skolplantan*. Helsingfors: Folkhälsan.

Slotte-Lüttge, A., Pörn, M. & Forsman, L. (2008). *Flerspråkighet och interkulturalitet som del av lärares professionella kunskap och handlingsberedskap*. I G. Björk (red.), *Samtid & Framtid. Pedagogisk forskning vid ÅA 2008. Jubileumsrapport 90 år. Åbo Akademi: Rapport från Pedagogiska fakulteten, nr 26*.

Transkriptionsnyckel:

(.)	paus under 0,2 sekunder
(0,5)	paus mätt med tiondels sekund
:	förlängt ljud
(x)	ohörbart
text	finska
text	översättning
text	betonat