

HEDDA SÖDERLUNDH

# Internationella universitet – lokala språkval

Om bruket av talad svenska i engelskspråkiga kursmiljöer

*With a summary:*

International universities – local language choices  
On spoken Swedish in English-medium course environments



UPPSALA  
UNIVERSITET

2010

Akademisk avhandling som för avläggande av filosofie doktorsexamen i nordiska språk vid Uppsala universitet kommer att offentligt försvaras i Ihesalen, Engelska parken, Uppsala, fredagen den 26 november 2010, kl. 10.15. Disputationen sker på svenska.

### **Abstract**

Söderlundh, H., 2010: Internationella universitet – lokala språkval. Om bruket av talad svenska i engelskspråkiga kursmiljöer. (International universities – local language choices. On spoken Swedish in English-medium course environments.) *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* 83. 234 pp. Uppsala. ISBN 978-91-506-2157-0. ISSN 0083-4661.

The thesis deals with the use of spoken Swedish on six English-medium university courses in Sweden. The courses are taken by both Swedish and foreign students, with English as the common language of instruction. The aim of the study is to describe and understand the oral use of Swedish, by students in particular, in the type of linguistic environment that arises when English is the medium of instruction.

Language use is studied from three angles: the use of spoken Swedish, the functions of Swedish in interaction, and participants' attitudes to Swedish and English and to the choice of one language or the other. The analysis is based on observations and recordings of naturally occurring talk on courses in the subject areas business studies, engineering and computer science, and on interviews with students and teaching staff. Close analysis of the Swedish spoken is combined with ethnographic knowledge of the broader social context of the courses, and in both theory and method the thesis combines the research fields of sociolinguistics and ethnography.

The study shows that Swedish is spoken on all the courses observed. It is used primarily outside whole-group teaching, in interactions not involving foreign students. The language occurs both in talk relating to the course subject and in private conversations. Thus, English-medium education does not by definition mean that English is the only language employed; Swedish, too, has a more or less prominent place. In the thesis, attitudes and patterns of language choice are attributed to the national, rather than international, character of the courses, and to the fact that most of the students and lecturers have experience of and routines from Swedish-medium education. The old routines are carried over into the nominally English-medium courses, giving Swedish a special position and local prestige in these environments.

*Keywords:* Swedish, language choice, code switching, internationalisation, higher education, sociolinguistics, ethnography, attitudes.

*Hedda Söderlundh, Department of Scandinavian Languages, Uppsala University, Box 527, SE-751 20 Uppsala, Sweden.*

© Hedda Söderlundh 2010

ISSN 0083-4661

ISBN 978-91-506-2157-0

urn:nbn:se:uu:diva-131861 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-131861>)

Printed in Sweden by Edita Västra Aros, a climate neutral company, Västerås 2010.

# Innehåll

Förord.....	9
1. Inledning .....	11
1.1 Syfte och frågeställningar.....	13
1.2 Avhandlingens disposition .....	15
2. Teoretiskt ramverk .....	16
2.1 Sociolingvistik och etnografi.....	17
2.1.1 ”Opening linguistics up”.....	18
2.1.2 Undersökningens etnografiska ram .....	20
2.2 Språk och sociala sammanhang.....	22
2.2.1 Två teoretiska perspektiv .....	23
2.2.2 Integrerat perspektiv .....	24
2.2.3 Undersökningens sociolingvistiska ram .....	26
2.3 Språk och kontext.....	26
2.3.1 Mot ett dynamiskt kontextbegrepp .....	27
2.3.2 Kontextuella resurser .....	28
2.3.3 Kontextbegreppet i avhandlingen .....	29
2.4 Språk i grupper .....	30
2.4.1 Normer för språkval.....	31
2.4.2 Attityder i samtal .....	32
2.4.3 Normer och attityder i avhandlingen .....	33
2.5 Syntes: definition av begreppet språkmiljö .....	34
3. Undersökningen .....	36
3.1 Sex nominellt engelskspråkiga kurser.....	36
3.1.1 Studier genom deltagande observation .....	37
3.1.2 Deltagande observatör, vän eller spion? .....	40
3.1.3 Kompletterande intervjuer .....	42
3.1.4 Etiska överväganden .....	43
3.2 Bearbetning .....	44
3.2.1 Svenska i en flerspråkig miljö: språkväxling och lån .....	45
3.2.2 Hur mycket svenska innehåller materialet? .....	48
3.2.3 Kategorisering och näranalys av talat språk .....	49
3.3 Analys.....	51
3.3.1 Språkkunskaper som kontextuell resurs .....	52

3.3.2	Institutionalitet som kontextuell resurs.....	55
3.3.3	Attityder och normer i interaktion.....	59
3.4	Analysexempel.....	61
4.	Samhällelig och institutionell kontext.....	65
4.1	Engelska i Sverige.....	65
4.1.1	Internationellt kontaktspråk.....	66
4.1.2	Engelska i samhällets alla skikt.....	67
4.1.3	Samhällsdebatten.....	71
4.2	Språk i högre utbildning.....	72
4.2.1	Internationellt attraktiva utbildningar.....	73
4.2.2	Grader av internationalisering.....	74
4.2.3	Det engelskspråkiga klassrummet.....	76
4.3	Universitetets syn på engelskspråkig utbildning.....	78
4.3.1	Riktlinjer om undervisningsspråk.....	78
4.3.2	Varför har man kurser på engelska?.....	80
4.3.3	Samlade intryck.....	82
5.	Med vem, om vad och när talar deltagarna svenska?.....	83
5.1	Företagsekonomi.....	83
5.1.1	Kurs 1. Management Studies.....	84
5.1.2	Kurs 2. Business Planning.....	93
5.1.3	Kurs 3. Marketing.....	99
5.2	Datavetenskap och teknisk fysik.....	106
5.2.1	Kurs 4. Information Technology.....	106
5.2.2	Kurs 5. Engineering Science.....	113
5.2.3	Kurs 6. Technical Acoustics.....	120
5.3	Sammanfattning.....	126
6.	Svenskans funktioner.....	129
6.1	Svenska i enspråkiga sammanhang.....	129
6.1.1	Inofficiellt undervisningsspråk.....	130
6.1.2	Studiespråk för svenskspråkiga studenter.....	134
6.2	Svenska i flerspråkiga sammanhang.....	141
6.2.1	Signalera situationskontext och mottagare.....	142
6.2.2	Svenska i språkrelaterade episoder.....	148
6.2.3	Lokala lånord.....	151
6.2.4	Språkväxling som kontrast.....	152
6.3	Sammanfattning.....	152
7.	Attityder till språk och språkval.....	155
7.1	Svenska som avvikande språkval.....	155
7.1.1	Påpekanden och direkta kommentarer.....	156
7.1.2	Attityder i språkrelaterade episoder.....	159
7.1.3	Avvikande – men ändå accepterat språkval i TA.....	163

7.1.4 Sammanfattning.....	166
7.2 Vem övervakar interaktionen? .....	166
7.2.1 Grindvakter vid muntlig interaktion .....	167
7.2.2 Grindvakter vid skriftlig kommunikation .....	170
7.2.3 Sammanfattning.....	172
7.3 Hur talar studenter och lärare om språkval?.....	172
7.3.1 Att tala så att alla förstår .....	173
7.3.2 Att studera på ett andra- eller främmandespråk .....	174
7.3.3 ”Det är inte helt okej att tala engelska hela tiden” .....	175
7.3.4 Sammanfattning.....	177
7.4 Solidaritet och samhörighet.....	177
7.4.1 Synliggörande av andra- eller främmandespråksperspektiv .....	178
7.4.2 Utbytesstudenter som ”de andra” .....	181
7.4.3 Att framställa sig som dålig på engelska .....	183
7.4.4 Diskussion: svenskans och engelskans prestige .....	186
7.5 Sammanfattning .....	188
8. Svenska i nominellt engelskspråkiga miljöer.....	190
8.1 Likheter och skillnader .....	190
8.2 En gemensam norm för språkval? .....	194
8.2.1 Övergripande respektive lokala normer.....	195
8.2.2 Normernas räckvidd.....	200
8.2.3 Kompletterande teoretiska perspektiv .....	202
8.3 Undersökningens resultat i ett vidare perspektiv.....	203
8.3.1 Är kurserna internationella eller nationella produkter? .....	203
8.3.2 Språkpolitiska reflektioner.....	206
8.4 Avslutande kommentar .....	211
9. English summary .....	213
9.1 The study .....	214
9.2 Summary of the results.....	216
9.2.1 With whom, about what, and when do participants speak Swedish?.....	216
9.2.2 The functions of Swedish .....	217
9.2.3 Attitudes to languages and language choice .....	218
9.3 Participants’ norms of language choice.....	219
9.4 The results in a wider perspective .....	221
9.5 Concluding remarks .....	222
Litteratur .....	224
Bilaga 1. Transkriptionskonventioner.....	233
Bilaga 2. Svenska ämnesord i TA.....	234

# Transkriptioner

Exempel 3:1. English (M 0212v).....	61
Exempel 5:1. Fråga från Elias (MS 0206v).....	86
Exempel 5:2. Konkurrera (MS 0206v).....	87
Exempel 5:3. För hela kursen (MS 0206v).....	90
Exempel 5:4. Ämnesdiskussion (MS 0206v).....	92
Exempel 5:5. Powerpoint (BP 0305v).....	95
Exempel 5:6. Engelska frågor (BP 0305v).....	97
Exempel 5:7. Differently (BP 0305v).....	98
Exempel 5:8. Good Swede (M 0202v).....	101
Exempel 5:9. Elin rastprat (M 0202dat).....	102
Exempel 5:10. Ekologiska varor (M 0202v).....	104
Exempel 5:11. Var kunde man se? (M 0202v).....	105
Exempel 5:12. Visualisering (IT 0222v).....	107
Exempel 5:13. Kopior (IT 0222v).....	108
Exempel 5:14. Inga utbytesstudenter (IT 0222v).....	109
Exempel 5:15. Switching language then (IT 0222v).....	110
Exempel 5:16. Rastprat (IT 0222v).....	111
Exempel 5:17. Samtal utanför sak (IT 0222v).....	112
Exempel 5:18. Repetition (ES 0207v).....	114
Exempel 5:19. Måsvinge nästan (ES 0207v).....	115
Exempel 5:20. Utjämnare (ES 0207v).....	116
Exempel 5:21. Terminsuppdelning (ES 0207v).....	118
Exempel 5:22. Den syns lite dåligt (ES 0220o).....	118
Exempel 5:23. Problem med projektorn (TA 0521v).....	122
Exempel 5:24. Det är det som är problemet (TA 0521v).....	124
Exempel 5:25. Projekthandledning (TA 0521v).....	125
Exempel 6:1. Läsa instruktion (IT 0208v).....	135
Exempel 6:2. Vi har ingen reader (IT 0208v).....	136
Exempel 6:3. Tentaplugg (IT 0306v).....	138
Exempel 6:4. Rubriksättning (MS 0215dat).....	139
Exempel 6:5. Mina papper (TA 0328v).....	142
Exempel 6:6. Småprat och filmstart (M 0212v).....	145
Exempel 6:7. Serie (M 0209v).....	148
Exempel 7:1. Prudence (BP 0312v).....	157
Exempel 7:2. Jag passar (MS 0206v).....	158
Exempel 7:3. Stiftelse (BP 0312v).....	160
Exempel 7:4. Auskultation (IT 0306v).....	161

Exempel 7:5. Jobbigt på engelska (TA 0504v).....	165
Exempel 7:6. Egalitarian (BP 0305v).....	178
Exempel 7:7. Elias uttal (BP 0305v).....	179
Exempel 7:8. Dålig på engelska (BP 0312v).....	184





# Förord

Under min sista termin som student på grundutbildningen i nordiska språk läste jag en fördjupningskurs i språkvård och språkpolitik. I en av kursböckerna, den parlamentariska utredningen Mål i mun, efterfrågades mer forskning om konsekvenser av att svenskspråkiga högskolestudenter blir undervisade på engelska. Jag skrev en uppsats i ämnet, men ville veta mer om den moderna språkkontaktsituationen mellan svenska och engelska. Jag sökte därför till forskarutbildningen och påbörjade ett projekt om användandet av svenska i engelskspråkiga kursmiljöer. Idag, snart fem år senare, är avhandlingen färdig.

Det är många personer som jag vill tacka för ovärderlig hjälp och uppmuntran under arbetets gång. Jag vill börja med att tacka min huvudhandledare Björn Melander som med säker hand lotsat mig genom forskarutbildningen och avhandlingsarbetet. Tack för att du tagit dig tid att diskutera idéer och tankar, läsa och kommentera såväl avhandlingsmanus, tidskriftsartiklar som konferensbidrag och tack för att du hjälpt mig att söka resemedel och stipendier till konferenser. Jag kan inte tänka mig en bättre handledare! Jag vill också tacka min biträdande handledare Ulla Börestam, som kommit med skarpsynta kommentarer, uppmuntrande tillrop och kloka förslag på olika omarbetningar av avhandlingstexten.

Avhandlingen hade heller inte varit möjlig att skriva utan hjälp från alla studenter och lärare på de engelskspråkiga kurser som ingår i undersökningen. Tack för att ni delat med er av era erfarenheter av engelskspråkig universitetsundervisning och tack för att jag fick följa er i undervisningens olika situationer. Det har varit väldigt roligt och lärorikt.

Det är också många andra personer som gett mig värdefulla synpunkter under avhandlingsarbetet. Till att börja med vill jag nämna de ursprungliga deltagarna i institutionens informella samtalsgrupp: Theres Bellander, Maria Eklund Heinonen, Leelo Keevallik, Marie Nelson, Niklas Norén, Lina Nyroos och Jenny Öqvist. Ett särskilt tack till Lina, som jag delat rum med under de sista åren som doktorand. Lina har bistått med goda råd om allt från transkriptioner till datorproblem, men har också envist försökt lära mig något om kändis-Sverige och vilka kändisar som man ska – och inte ska – försöka dela taxi med efter evenemang på Globen. Nu vet jag minsann.

Utanför institutionen har jag haft ett stort utbyte av kollegerna i nätverket CALPIU, forskningscentret för kulturella och språkliga praktiker vid internationella universitet, som har sitt säte vid Roskilde universitet i Danmark.

Ett särskilt tack vill jag rikta till Hartmut Haberland och Janus Mortensen för att ni hjälpt mig att publicera avhandlingsresultaten internationellt och för att ni välkomnat mig i nätverket. Also, thank you Celia Roberts. I am very grateful for the inspiration and encouragement you provided during my work with the thesis. Jag vill också rikta ett varmt tack till Dorte Lønsmann för alla intressanta samtal och trevliga stunder i Köpenhamn. Snart är du också färdig med din avhandling!

Mot slutskedet av avhandlingsarbetet har flera personer läst och kommenterat mer eller mindre färdiga delar av texten. Stort tack Catharina Nyström Höög för din insats som skuggopponent och för alla kloka påpekanden rörande särskilt kapitel 8. Tack Jenny Öqvist för att du läste avhandlingens kapitel 5 med samtalsanalytikerns uppmärksamma ögon. Stort tack också till Petter Narby, som redan från min första dag på forskarutbildningen gett mig kloka råd och synpunkter på avhandlingsarbetet, och mot slutskedet av arbetet även läst och kommenterat hela avhandlingsmanuset. Tack för all hjälp! Jag vill också nämna Jenny Jakobsson, Elin Pihl, Liselotte Rogberg och Anna Sahlée som hjälpt mig att korrekturläsa texten. Martin Naylor har översatt avhandlingens engelska sammanfattning och sammandrag. Erik MacQueen har granskat engelskan i de exempel och transkriptioner som finns i avhandlingen. Stort tack också till min pappa, Michael Söderlundh, för att du har korrekturläst hela avhandlingen och tack för den fina bilden till avhandlingens skyddsomslag. Petra Wåhlin, vid Enheten för publicering och grafisk service vid Uppsala universitet, har förädlat skyddsomslaget ytterligare.

Det är också många på Institutionen för nordiska språk i Uppsala som har uppmuntrat mig på olika sätt. Tack Staffan Fridell för att du föreslog att jag skulle bli studievägledare vid institutionen, och tack Kerstin Thelander för att du senare uppmuntrade mig att söka forskarutbildningen. Kollegerna vid nordiska språk har gjort vardagen som doktorand roligare och det har varit särskilt givande att arbeta för institutionens doktorandförening. När det kommer till uppmuntran och stöd vill jag ändå särskilt lyfta fram min familj. Tack till min mamma Christina Mattsson – som det känns mest naturligt att tacka under namnet Kiki eftersom jag alltid kallat dig det hemma – och tack igen Miche och Petter. Ni har alltid kommit med goda råd, stöttat mig och hjälpt mig när det har behövts. Nu kan ni äntligen se vad jag har skrivit!

Uppsala i oktober 2010

Hedda Söderlundh

# 1. Inledning

”[S]pråksituationen i Sverige har förändrats”, påpekar Kommittén för svenska språket år 2002 i den parlamentariska utredningen *Mål i mun* (s. 21). Förändringen sägs i första hand bero på att engelska språket fått en starkare ställning internationellt och därmed också i Sverige (s. 47–48). Engelskans inflytande har sedan 1990-talet varit en uppmärksammas fråga i svensk språkpolitisk debatt. I takt med att engelskan blivit ett allt viktigare kontaktspråk mellan personer med olika förstaspråk har användandet av engelska ökat också i Sverige. Tidens internationalisering av samhället har skyndat på utvecklingen och organisationer och företag i Sverige har idag inte sällan en internationellt orienterad verksamhet med engelska som gemensamt arbetspråk.

Den som följer debatten om engelskan märker snart att diskussionen rör språkets dominans. Man diskuterar inte i första hand lånord från engelskan eller kortare inskott av engelska i den talade svenskan. Andelen engelska ord i talspråket anses låg i förhållande till svenska (se t.ex. Josephson 2004:9). Istället handlar debatten om de professionella sammanhang där engelska är det gemensamma arbetspråket. I näringslivet, till exempel, kan företag ha engelska som koncernspråk, även om företaget rent fysiskt är baserat i Sverige och trots att majoriteten medarbetare talar svenska. Som koncernspråk används engelska inte bara i kontakten med utländska medarbetare, utan också för interna dokument, möten och e-postmeddelanden. Ett annat exempel utgörs av vetenskapsområdet, där engelska i dagsläget är det viktigaste publiceringsspråket inom många ämnen och där delar av undervisningen genomförs på engelska. Syftet med engelska i undervisningen är att internationalisera utbildningen och erbjuda plats till utländska studenter.

Kritikerna, däribland Kommittén för svenska språket, menar att det är för mycket engelska. När engelska är det enda arbetspråket i näringslivet eller i vetenskapsområdet finns en risk att svenskan samtidigt slutar att användas och utvecklas inom området. Om engelskan ökar i användning, antas svenskan minska och man menar att engelskan kan tränga ut svenskan om all kommunikation i området sker på detta språk. En sådan utveckling, menar man, skulle på sikt kunna leda till att svenskan förlorar sin funktion som samhällsbärande språk. Motdebattörerna, i sin tur, påpekar att engelskan måste tillåtas dominera inom specialiserade områden. Till exempel påpekar Norén (2006) att forskare måste använda engelska för att nå ut i världen och för att kunna delta i den internationella diskussionen. Språkvalet, menar

Norén, måste bero på genren och det kan i praktiken bli nödvändigt med olika språkval för forskning, utbildning och forskningsinformation i samhället.

Debatten om engelska i Sverige är en av flera orsaker till att jag genomfört den föreliggande undersökningen. Även om det inte sägs rakt ut i debatten, omtalas de engelskspråkiga miljöerna inte sällan som *helt* engelska – trots att andra språk kanske förekommer bredvid engelskan. Till exempel antyder det ofta återkommande begreppet *domänförlust* att engelskan skulle kunna ta över hela samhällsområden från svenskan och att områdena skulle kunna komma att fungera mer eller mindre uteslutande på engelska. För att bidra till kunskapen om den samtida relationen mellan engelska och svenska undersöker jag i avhandlingen hur svenska språket används i sex engelskspråkiga universitetskurser vid ett svenskt lärosäte. Kurserna är exempel på samtida nominellt engelskspråkiga miljöer och de har kommit till stånd som en del av den moderna kontaktsituationen mellan svenska och engelska. Det är både inomvetenskapligt och språkpolitiskt relevant att undersöka vilken roll svenskan har i de engelskspråkiga miljöerna. Att kurserna är *nominellt* engelskspråkiga betyder att de är engelska till namnet. De annonseras i universitetets engelska kurskatalog och i kursplanerna står inte sällan tillägget ”Kursen ges på engelska”.

Tidigare undersökningar om engelska och svenska i universitetsundervisningen har kartlagt hur mycket engelska som finns vid de svenska lärosätena (se t.ex. Gunnarsson & Öhman 1997, Salö 2010). Man har då bland annat räknat antalet kurser på engelska för att dokumentera språkets inflytande i akademien. Men frågan är om dessa kurser är enspråkigt engelska bara för att det står så i kurskatalogen? Talar studenter och lärare bara kursspråket engelska, eller förekommer också svenska? Och varför används i så fall också svenskan? Språkval är på många sätt ett komplext fenomen. Ett språk kan användas i ett visst sammanhang som en naturlig del av miljön, för att bara några timmar senare behandlas som ett avvikande språkval. Valet av språk behöver inte alltid bestämmas på förhand eller styras av riktlinjer och policydokument om verksamhetens officiella språk. För att utöka kunskapen undersöker jag i avhandlingen bruket av svenska i naturligt förekommande samtal. Utöver analys av samtal har jag genomfört kompletterande intervjuer som ett sätt att bygga undersökningen på studenternas och lärarnas egna upplevelser och erfarenheter. Min målsättning med undersökningen är att beskriva och förstå språkbruket i kurserna på ett djupare plan, men också ge förklaringar till de språkmiljöer som uppstår och diskutera varför miljöerna ser ut som de gör.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Eftersom det saknas djuplodande undersökningar om relationen mellan engelska och svenska i högskoleundervisningen har avhandlingen som helhet en beskrivande och utredande karaktär. Syftet kan formuleras på följande vis:

*Undersökningens syfte är att beskriva och förstå särskilt studenters muntliga användande av svenska i den typ av språkmiljö som uppstår då engelska är undervisningsspråk.*

Med formuleringen *särskilt studenters muntliga användande av svenska* vill jag betona att undersökningen handlar om talad svenska. Jag behandlar inte skriftspråket, vare sig i kurslitteratur eller i studenters anteckningar. Istället utgår jag från samtal och hur svenska används i muntlig interaktion i klassrumsundervisningen, grupparbeten och under raster eller pauser. Vidare vill jag poängtera att undersökningen har ett studentperspektiv. Utgångspunkten är studenterna och deras talade svenska. Lärarnas språk behandlas bara i situationer där de samtalar med studenterna. I praktiken är emellertid studentperspektivet begränsat till de svenskspråkiga kursdeltagarna. Både utländska och svenska studenter följer undervisningen, men de förra talar inte svenska och deras språkbruk analyseras därför bara i samtal där svenskspråkiga studenter talar svenska.

Formuleringen *den typ av språkmiljö som uppstår då engelska är undervisningsspråk* är uttryck för ett viktigt ställningstagande. Undersökningen handlar om talad svenska i ett visst sammanhang – nominellt engelskspråkiga kurser – och detta yttre sammanhang tror jag påverkar språkval och bruket av svenska. Språk, i form samtal och samtalssekvenser, är alltid del av ett större socialt eller kulturellt sammanhang och kunskap om kontexten är viktig för att förstå också språkbruket. För den aktuella undersökningen betyder detta att jag studerar den talade svenskan som del av en specifik miljö istället för att undersöka språket fristående. Genomgående analyseras svenskan från en bredare kontext än den som är direkt synlig i språkbruket. Det kan till exempel handla om vilka personer som närvarar vid samtalet och om personerna som lyssnar har kunskaper i svenska eller inte. För att kunna ringa in språket på detta vis kombinerar jag i avhandlingen forskningsfälten sociolingvistik och etnografi – både i valet av teori och i valet av metod. Kombinationen presenteras närmare i kapitel 2, där jag sammanfattar ställningstagandet genom en beskrivning av begreppet språkmiljö.

Orden *beskriva* och *förstå* speglar i sin tur avhandlingens ansats och preciserar arbetet. Jag vill beskriva studenternas muntliga användande av svenska genom att redogöra för de faktiska språkval som äger rum i kurserna. Jag vill också förstå språkbruket utifrån studenternas perspektiv och nå kännedom om deras egna principer för språkval. För att göra detta har jag

formulerat tre forskningsfrågor som på olika sätt syftar till att belysa studenternas muntliga användande av svenska.

Den första frågan rör språkval på ett övergripande plan och har paralleller till det numera klassiska spörsmålet ”who speaks what language to whom and when”, som formulerats av språksociologen Joshua Fishman (se t.ex. 1972:15) i undersökningar av språkval i flerspråkiga samhällen. Frågeställningen kopplar svenskan till de andra deltagarna, sammanhanget och vad studenterna för tillfället gör eller talar om. Forskningsfrågan lyder:

1. *Med vem, om vad och när talar deltagarna svenska?* Vilka språkval görs av särskilt studenter, men också av lärare, i muntlig interaktion i de nominellt engelskspråkiga kurserna? Förekommer svenska oftare i vissa situationer eller kontexter än andra?

Den andra frågan handlar om att förstå, och i viss mån också förklara, bruket av svenska i olika samtal. Frågan fokuserar på svenskans funktioner så som de ser ut i samtal i klassrum och grupparbeten. Vissa samtal inkluderar enbart svenskspråkiga studenter, andra inkluderar också utbytesstudenter som inte talar svenska. Den andra forskningsfrågan lyder:

2. *Kan man säga att svenskan har några särskilda interaktionella funktioner i kurserna?* Finns det någon särskild funktion som svenska återkommande används för? Ser funktionerna olika ut i samtal med enbart svenskspråkiga studenter och i samtal där också utbytesstudenter är potentiella samtalsdeltagare?

Den tredje forskningsfrågan fokuserar på specifikt studenternas, men också läraernas, egna förväntningar och principer för val av språk. Frågan riktas mot de attityder som omger dels svenska och engelska, dels valet av språk i kurserna. Attityder kan ge inblickar i deltagarnas förståelse av språksituationen, men också – i viss mån – förklara varför ett visst språk används i ett sammanhang, men inte i andra. Attityder kan konstrueras på ett sätt i interaktion, för att sedan konstrueras på ett annat sätt i en intervjusituation. För att ge en heltäckande bild inkluderar den tredje forskningsfrågan både attityder i samtal och attityder så som de formuleras i intervjuer:

3. *Vilka attityder omger särskilt svenskan?* Hur talar studenter och lärare om svenska, engelska och språkval? Vilka värden tillskrivs språken och deras talare? Konstrueras svenska någon gång som avvikande i interaktionen?

Tillsammans ger de tre forskningsfrågorna möjlighet att beskriva och förstå bruket av svenska i de nominellt engelskspråkiga kurserna. De belyser olika aspekter av den talade svenskan och särskilt den sista frågan ger möjlighet

att förmedla deltagarnas egna förväntningar och principer för talad svenska. Efter avhandlingens resultatkapitel diskuterar jag de tre frågorna sammanhängande och lyfter därigenom resonemanget över enskilda språkval i kurserna. Diskussionen utgår från normer<sup>1</sup> för språkval i kurserna – så som de framstår för mig utifrån vad deltagarna säger och gör. En diskussion av just normer menar jag kan ge en övergripande förståelse och bidra till en beskrivning av det slag som efterfrågas i avhandlingens syfte.

## 1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är upplagd så att de tre forskningsfrågorna ovan är kopplade till avhandlingens resultatkapitel, kapitel 5–7, på så sätt att en fråga behandlas i varje kapitel. Den första frågan *Med vem, om vad och när talar deltagarna svenska?* behandlas alltså i kapitel 5, den andra *Kan man säga att svenskan har några särskilda interaktionella funktioner i kurserna?* i kapitel 6, samt den tredje *Vilka attityder omger särskilt svenskan?* i kapitel 7.

I kapitlet efter inledningen, kapitel 2, presenteras avhandlingens teoretiska ramverk och kombinationen av sociolingvistik och etnografi. Undersökningsmetoden och det insamlade materialet beskrivs i kapitel 3. I samma kapitel presenteras analysmetoden och hur jag i praktiken kombinerat etnografiska erfarenheter från kurserna med intervjusvar och näranalyser av inspelade samtal från klassrum och grupparbeten. I kapitel 4 ger jag en bakgrund och en introduktion till den centrala forskningsuppgiften. Jag skisserar kursernas makrokontext genom tidigare forskning om engelska i Sverige och, mer specifikt, tidigare forskning om engelska i högre utbildning – vilket är två empiriska fält med betydelse för undersökningen. Som en del av makrokontexten redogör jag även för hur engelskspråkiga utbildningar omtalas i policydokument vid det undersökta universitetet, samt hur lärarna i kurserna förhåller sig till engelskspråkig undervisning.

Efter resultatkapitel 5–7 avrundas avhandlingen i kapitel 8 där jag försöker ge en samlad förståelse av studenternas muntliga användande av svenska. Jag sammanfattar de språkvalsmönster som framträder i kurserna och diskuterar normer för talad svenska. I kapitlet relateras även några av avhandlingens resultat till tidigare forskning om engelska i Sverige, och mer specifikt, engelska i högre utbildning.

Den som enbart vill skaffa sig en överblick av avhandlingen kan med fördel läsa de två första delarna av kapitel 8 (d.v.s. delkapitel 8.1–8.2) eller den fristående, engelska sammanfattningen av undersökningen som återfinns i kapitel 9.

---

<sup>1</sup> Begreppet utreds i delkapitel 2.4.

## 2. Teoretiskt ramverk

Undersökningen i den här avhandlingen är i första hand sociolingvistisk<sup>2</sup>. I sociolingvistikens betonas att kommunikation är ett socialt fenomen och att språk inte kan skiljas från språkbrukarna eller samhällslivet i stort. Vem som talar med vem och hur språket förhåller sig till situationen eller sammanhanget är viktiga ingredienser i en språksociologisk undersökning (jfr Hudson 1996:4, Nordberg 2002:198).

I de tidiga språksociologiska studierna problematiserades sällan det kommunikativa sammanhanget (jfr Bucholtz 1999). Till exempel utgår William Labovs (1972) numera klassiska varuhusundersökning från fasta, fixerade sociala identiteter ifråga om talarens kön och sociala bakgrund. Nyare studier, som Eckert (1989a, 2000) respektive Heller (1999), ifrågasätter en sådan statisk syn på det icke-språkliga sammanhanget. Kontext och lokala kategoriseringar existerar inte som färdiga ramar och är inte givna för forskaren på förhand, utan måste undersökas samtidigt som det språkliga materialet samlas in. Liksom hos Eckert (1989a) är metoden för detta inte sällan etnografisk (deltagande) observation. Forskaren vistas en längre tid i den miljö som ska studeras och ömsom observerar, ömsom deltar i de aktiviteter som äger rum. Målsättningen är att tillägna sig de synsätt, attityder och förhållningssätt som finns i miljön och förstå – för att sedan berätta – hur deltagarna förhåller sig till de sammanhang som undersökts. Tusting & Maybin (2007:576) påpekar att genom till exempel Eckerts (2000) forskning har gränsen mellan traditionella sociolingvistiska variationsstudier, sociologiska studier och mer etnografiskt inriktad språksociologi kommit att luckras upp.

Det kommunikativa sammanhanget är viktigt också i den här undersökningen. Liksom Eckert (1989a) har jag genomfört materialinsamlingen genom deltagande observation. Jag utnyttjar även etnografiska perspektiv i analysen och avhandlingen kombinerar på detta sätt sociolingvistik och etnografi. Studien kan sägas ha en etnografisk ram även om frågeställningar,

---

<sup>2</sup> *Sociolingvistik* och *språksociologi* används mestadels synonymt, även om det finns en distinktion dem emellan. Enligt Nordberg (2007:14) fokuserar språksociologin på samhället och sociala förhållanden som kan beskrivas utifrån språkliga strukturer eller beteenden, och är därmed en sorts sociologi. Sociolingvistik avser enligt samma författare snarast en språkvetenskap, som beskriver och förklarar språkliga strukturer och beteenden med hjälp av sociala omständigheter och samhällliga processer. Som Nordberg (s. 15) påpekar är emellertid gränslinjerna suddiga. I avhandlingen använder jag begreppen synonymt.



huvuddelen av den teoretiska anknytningen samt analyserna är språkvetenskapliga.

I delkapitel 2.1 presenterar jag kombinationen av sociolingvistik och etnografi närmare och beskriver på vilket sätt etnografi utgör en inspirationskälla för avhandlingen. I teorikapitlets huvuddel (2.2–2.4) redovisar jag för avhandlingen relevanta sociolingvistiska och sociologiska teorier om relationen mellan språk i användning och det sociala sammanhang där interaktionen äger rum. Kapitlet avslutas (2.5) med en definition av begreppet språkmiljö, vilket sammanfattar avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

## 2.1 Sociolingvistik och etnografi

Kombinationen sociolingvistik och etnografi är på intet sätt ny. En förgrundsgestalt inom området är lingvisten och antropologen Dell Hymes som genom kommunikationsetnografen<sup>3</sup> (Hymes 1972:52) tidigt inkluderade studier av det yttre sammanhanget i tolkningen av talat språk (Bauman & Sherzer 1975:95 ff., Saville-Troike 2003). Idag har kommunikationsetnografen framför allt företrädare inom amerikansk lingvistisk antropologi som studerar språkbruk utifrån ett antropologiskt ramverk (se t.ex. Duranti 1997), samt inom lingvistisk etnografi med fäste i Storbritannien (se t.ex. Rampton 2007). Det senare beskrivs av Creese (2008:233) som ett framväxande interdisciplinärt fält med hemvist i sociolingvistik och den tillämpade språkvetenskapen. Av de tre inriktningarna ligger lingvistisk etnografi genom sin språkvetenskapliga förankring närmast denna avhandling.<sup>4</sup>

Språkvetenskapliga studier som inkluderar etnografiska perspektiv och metoder delar ett intresse för vad människor säger och gör i specifika kontexter. Språk, i form av texter eller samtalssekvenser, betraktas som del av det större sociala och kulturella sammanhang där det en gång producerats och kunskap om detta sammanhang görs relevant av forskaren i analysen. Ett viktigt ställningstagande som Rampton (2007:585), i egenskap av företrädare för lingvistisk etnografi, lyfter fram är att sammanhanget eller kontexten inte kan tas för given. Liksom Eckert (2000:73 ff.) menar lingvistiska etnografer att kommunikationskontexten måste studeras etnografiskt vid datainsamlingen. I analysen kombinerar sedan forskaren näranalyser av språket med kunskaper om den vidare sociala värld som samtalet eller texten är del av (Creese 2008:232).

Rampton (2007:595) ser kombinationen av språkvetenskap och etnografi som ett sätt att nå djupgående insikter om relationen mellan språk och socialt

---

<sup>3</sup> *Ethnography of Communication*, tidigare *Ethnography of Speaking* (se Bauman & Sherzer 1975, Duranti 1997).

<sup>4</sup> Se till exempel Creese 2008, Rampton 2007 eller Tusting & Maybin 2007 för en diskussion om hur de tre skiljer sig från varandra.

liv. Rampton m.fl. (2004:4) argumenterar i ett tidigt diskussionsunderlag om lingvistisk etnografi att etnografi vidgar, eller öppnar upp, språkvetenskapen ("opening linguistics up") genom att erbjuda ett reflexivt förhållningssätt gentemot standardiserade beskrivningar av språklig struktur och användning. Etnografi, menar Rampton m.fl. (s. 4), når djupare i kulturens egenarter och ger andra möjligheter än lingvistikens vad gäller beskrivningar av den levande, välfyllda och komplexa värld från vilken forskaren abstraherar olika kulturella strukturer. Enligt Roberts (2009) ger etnografen också förankring till språkvetenskapen ("tying linguistics down"). Genom närheten till empirin och genom kunskap om det faktiska, kommunikativa sammanhanget frestas inte språkforskaren att dra alltför generella slutsatser i förhållande till deltagarnas egna upplevelser (jfr även Rampton 2007:596).

Hammersley (2007:694) påpekar, något kritiskt, att tiden får utvisa vad som händer med den lingvistiska etnografen samt om inriktningen kommer att etableras som ett eget fält inom den tillämpade språkvetenskapen eller inte.<sup>5</sup> Blommaert (2007:683), i sin tur, är mer entusiastisk och välkomnar det nyvunna intresset i en tid då etnografen växer utanför sina tidigare typiska undersökningsområden. Lingvistisk etnografi gestaltar det nyväckta intresse för sociolingvistik och etnografi som på många sätt karaktäriserar tiden kring år 2000 – även om idén som sådan alltså inte är särskilt ny.

### 2.1.1 "Opening linguistics up"

Vad kan då etnografiska perspektiv tillföra en sociolingvistisk studie som den här? De två presentationerna av lingvistisk etnografi som Rampton (2007) respektive Creese (2008) skrivit kan sammanfattas i fyra punkter, vilka var för sig särskiljer den lingvistiska etnografen från mer traditionell sociolingvistik och variationslingvistik. Dessa punkter är: 1) antagandet att kommunikationskontexten inte kan tas för given utan måste studeras etnografiskt, 2) betonande av ett deltagarperspektiv, 3) reflexivitet inför forskarrollen, samt 4) målsättningen att ge en helhetsbeskrivning av det studerade sammanhanget genom att relatera lokala händelser till en större social och/eller kulturell kontext (jfr även Rampton m.fl. 2004, Hammersley 2006 samt Tusting & Maybin 2007). Jag eftersträvar att ta till vara alla dessa aspekter i analysen som en del av undersökningens etnografiska ram.

Den första punkten, vikten av att undersöka kommunikationskontexten, är länkad till målsättningen att ge en helhetsbeskrivning (punkt 4). Näranalyser av talad eller skriven text kombineras med etnografisk kunskap om den

---

<sup>5</sup> Hammersley (2007:690) frågar sig hur lingvistisk etnografi i praktiken skiljer sig från Hymes kommunikationsetnografi och om den nya forskningsinriktningen "is anything more than a symbolic move designed to colonise territory and gain resources". Rampton (2007) är i sin tur noga med att framhålla skillnaderna och betonar att lingvistisk etnografi inte bara inspirerats av kommunikationsetnografi utan även av mer sentida inriktningar såsom kritisk diskursanalys, interaktionell sociolingvistik och New Literacy Studies.

vidare sociala värld där texten en gång producerats. Analysen pendlar på så sätt ofta mellan lokal och vid kontext (jfr Roberts 2006:9–10) och enligt antropologen Geertz (1973:9) handlar det ytterst om att sortera ut betydelsefulla strukturer och placera in dem i det större sammanhang där de en gång fått sin innebörd. Helhetsperspektivet ska därmed inte förstås som att etnografen ska beskriva precis allt i en kommunikationssituation. Som sociologen Cicourel (1992) skriver måste forskaren, liksom deltagarna själva, tolka och sovra intrycken i förhållande till vad som förefaller vara relevant kontext. Vad forskaren ska inkludera måste avgöras utifrån metodologiska och teoretiska förutsättningar:

Observers or analysts, like participants of speech events, must continually face practical circumstances that are an integral part of all research or everyday living. As researchers, we obviously privilege some aspects of a context while minimizing or ignoring other conditions. The observer is obligated to justify what has been included and what has been excluded according to stated theoretical goals, methodological strategies employed, and the consistency and convincingness of an argument or analysis. (Cicourel 1992:309)

Rent praktiskt kan det större sammanhanget kartläggas genom fältanteckningar eller samtalsdata i form av video- och audioinspelningar. Det kan också studeras genom data av annat slag, såsom interna dokument eller texter producerade i miljön, men också genom mer diffus etnografisk kunskap som till exempel ”shopfloor culture” i handeln eller karriärvägar i industrin (Hak 1999:428). Intervjuer är också ett vanligt komplement till den deltagande observationen (se t.ex. Aspers 2007).

Den andra punkten ovan, deltagarperspektivet, står i sin tur för att analysen tar avstamp i deltagarnas erfarenheter och upplevelser samt i målsättningen att förmedla ett insiderperspektiv (Blommaert 2007:682). Deltagarnas egna kategoriseringar och synpunkter är utgångspunkt för forskarens val av teorier och analys exempel, men är också en måttstock för vilka förklaringar som är rimliga i analysen (Rampton m.fl. 2004:2, Aspers 2007:38). Bra etnografi, skriver Blommaert (2007:682), ska representera en sinnebild av det studerade objektet, även om mänskligt beteende kan vara kaotiskt eller rent ut av motsägelsefullt. Fokus ligger på processer i miljön, snarare än resultat, och på att upptäcka snarare än att bevisa (Merriam 1994:9, Saville-Troike 1997:126). Med hänsyn till deltagarperspektivet är det i analysen också viktigt att skilja mellan de tolkningar som deltagarna gör och dess analytiska motsvarighet, alltså forskarens beskrivningar och tolkningar. Aktörernas förståelse och handlingar betraktas som första ordningens konklusioner, medan forskarens iakttagelser och kopplingar till teori utgör andra ordningens konklusioner (Aspers 2007:41, 53 ff.). Inom de senare ryms samband mellan deltagarnas handlingar och samhällsstrukturer samt oavsedda

konsekvenser av aktörers handlande; alltså sådant som deltagarna själva inte är medvetna om och således inte heller talar om i till exempel en intervju.

Reflexivitet (punkt 3) är viktigt i all humanvetenskap, men tematiseras särskilt i etnografi och lingvistisk etnografi (se t.ex. Blommaert 2007, Tusting & Maybin 2007), och jag har därför låtit det utgöra en egen punkt ovan. I den deltagande observationen är forskaren själv del av det som studeras och de analyser som studien mynnar ut i är präglade av forskarens förståelse, erfarenheter och sociala position (jfr Ambjörnsson 2004:44). Alla har en kultur – inklusive forskaren – och de värden och system som en person delar och lever i påverkar hans eller hennes beteende vid observationer, intervjuer och efterföljande analyser (Saville-Troike 1997:133). Ett sätt att synliggöra medvetenhet kring problematiken är att skilja mellan deltagarnas iakttagelser och forskarens egna konklusioner.

Merriam (1994) påpekar att den kvalitativa studiens trovärdighet inte heller ligger i den konventionella betydelsen av validitet och reliabilitet. Till exempel är möjligheten till generaliseringar liten i all etnografisk forskning, vilket etnografen också kritiserats för (se t.ex. Rampton m.fl. 2004:15). Styrkan ligger inte heller i ”fullständiga” beskrivningar av ett fenomen. Snarare kan etnografiska studier lyfta fram ovanliga fall och unika händelser, vilka i sig inte sällan fångar det specifika i en miljö eller kultur (jfr Rampton m.fl. 2004:2). Trovärdigheten ligger därmed också i första hand i att rekonstruktionen stämmer överens med deltagarnas egna uppfattningar och förståelser (Flowerdew 2002, Saville-Troike 2003). Metod- och materialtriangulering samt deltagarkontroller, där forskarens analyser och slutsatser granskas av de personer som ingått i undersökningen, ökar studiens trovärdighet (Flowerdew 2002, Saville-Troike 2003). Hållningen sammanfattas i begreppet *ekologisk validitet* (Cicourel 2007) som handlar om hur pass väl en utvärderingssituation överensstämmer med verkligheten. Etnografiska undersökningar, som tar hänsyn till hur väl exempel och slutsatser representerar deltagarnas verklighet, kännetecknas av hög ekologisk validitet.

Den nedtonade forskarrollen, deltagarperspektivet, helhetsperspektivet samt vikten av att etnografiskt undersöka kontexten kring det fenomen som studeras sammanfattar de etnografiska aspekter som Rampton (2007) och Creese (2008) tillskriver den lingvistiska etnografen. De fyra perspektiven är som sagt viktiga i denna undersökning och jag sammanfattar deras betydelse för undersökningen i avsnitt 2.1.2 nedan.

### 2.1.2 Undersökningens etnografiska ram

Roberts (2006:9) konstaterar med hänvisning till Green & Bloome (1997) att det finns tre dominerande förhållningssätt till etnografiska frågeställningar: 1) att genomföra en helt etnografisk undersökning (”doing ethnography”) i form av en långtidsstudie av en viss social grupp och utnyttja antropologisk eller sociologisk teori, 2) att använda ett etnografiskt perspektiv (”ethno-

graphic perspective”) och utnyttja samma teoretiska och metodologiska principer som en fullödig etnografi men i mindre skala, samt 3) att utnyttja etnografiska verktyg (”using ethnographic tools”), men utan förankring i sociologisk eller kulturell teoribildning.

Den här undersökningen hör hemma i den andra kategorin, även om frågeställningar och teoribildning i första hand utgår från språksociologiska och sociologiska perspektiv. Jag är tilltalad av det reflexiva förhållningssätt som kännetecknar etnografien och det deltagarperspektiv som är karaktäristiskt för etnografisk forskning. Tidigare studier om engelska och svenska i högre utbildning i Sverige bygger till stor del på enkäter och rapporterade uppgifter om andelen engelska och svenska i undervisningen (se kap. 4). Ett etnografiskt perspektiv som inkluderar hur språkbrukarna själva förstår och förhåller sig till svenska i de nominellt engelskspråkiga miljöerna menar jag kan ge nya perspektiv och ny kunskap inom området. Jag har låtit studenternas förhållningssätt och erfarenheter styra forskningens inriktning och jag utnyttjar till exempel inga på förhand formulerade hypoteser i avhandlingen. Likaså är de sociologiska teorier som jag använder som förklaringsgrund, och som beskrivs i nästa delkapitel, valda utifrån hur väl de kan belysa det insamlade materialet. Analysen är helt beroende av de observationer och inspelningar som jag genomfört.

Jag närmar mig det etnografiska perspektivet genom att förhålla mig till de fyra aspekter som Rampton (2007) respektive Creese (2008) tillsammans skisserar på följande vis: Det kommunikativa sammanhanget ses inte som givet utan studeras genom etnografisk observation. Metoden presenteras i kapitel 3. Jag eftersträvar en helhetsförståelse av bruket av talad svenska i kurserna, vilket särskilt kommer till uttryck i kapitel 8, där jag höjer perspektivet över enskilda språkval och diskuterar normer – så som de framstår för mig utifrån vad deltagarna säger och gör – som ett sätt att formulera en övergripande förståelse av studenternas muntliga användande av svenska. Genomgående i analysen utgår jag från en bredare kontext än den som är direkt synlig i språkbruket och jag relaterar bruket av svenska även till icke-språkliga faktorer i kursmiljöerna, så som till exempel antalet närvarande utländska kursdeltagare utan kunskaper i svenska. Ett sådant försök till helhetsperspektiv tror jag är nödvändigt för beskrivningen och förståelsen av talad svenska i de nominellt engelskspråkiga kurserna. Växlingarna till svenska sker inte och har inte skett i ett vakuum, utan i en kontext med specifika förväntningar, deltagarroller och syften. Deltagarperspektivet betonas genom att bruket av svenska beskrivs utifrån de svensktalande studenternas agerande och förståelsehorisont. Genomgående skiljer jag mellan deltagarnas förståelse och min egen förståelse av de studerade fenomenen. I den mån deltagarkontroller varit möjliga har jag också gjort sådana, vilket i sig betonar ett reflexivt förhållningssätt inför forskningsuppgiften.

## 2.2 Språk och sociala sammanhang

I det här delkapitlet redovisar jag för undersökningen relevanta sociologiska teorier om relationen mellan språk i användning och det sociala sammanhang där interaktionen äger rum. Som Hudson (1996) konstaterar kan sociolingvistik inte kopplas samman med någon allomfattande teori. Studier grundar sig oftare på specifika teorier om aspekter av talat eller skrivet språk.

Enligt Coupland (2001) återkommer särskilt tre sociologiska, teoretiska perspektiv inom sociolingvistik. Det första har grund i *strukturalismen* och bygger på antagandet att samhället och dess strukturer och system påverkar – eller till och med styr – människans sociala liv och agerande. Det andra utgör en motsats till det första och utgår från att sociala strukturer och system inte existerar utanför mötet mellan enskilda människor utan skapas i interaktion. I detta *aktörsperspektiv* likställs språk med social handling och människan betraktas som aktiv deltagare i konstruktionen av den sociala världen. Det tredje och sista perspektivet beskriver Coupland som en syntes mellan de två första genom att det överbrygger de makro- respektive mikro-perspektiv som finns i de två föregående inriktningarna. I detta *integrerade perspektiv* betraktas människan som en social aktör som i mötet med andra bygger upp och återskapar en social vardag, men samtidigt är påverkad av mer övergripande sociala system i form av till exempel gemensamma – mer eller mindre institutionaliserade – rutiner för social handling.

Det synsätt som Coupland (2001) benämner det integrerade perspektivet har särskild betydelse för avhandlingen eftersom det sammanfaller med min teoretiska förståelse av de nominellt engelskspråkiga kurserna. Nedan beskriver jag först (2.2.1) de två teoretiska inriktningar som det integrerade perspektivet försöker överbrygga och sedan, i nästa avsnitt (2.2.2), redogör jag för det som Coupland kallar för ett integrerat perspektiv. Problematiseringen har motsvarighet i den sociologiska debatten om relationen mellan samhällseliga strukturer och den handlande, agerande individen (d.v.s. diskussionen om structure/agency) och jag gör vissa utblickar till diskussionen i min redogörelse. I korthet handlar det enligt Sealey & Carter (2004:6) om frågan ”do people make society or does society make people?”. Översatt till den här undersökningen blir frågan om man ska förhålla sig till universitetsmiljön – inklusive det språkliga uttrycket – som ett samhällseligt system med konsekvenser och effekter bortom individernas agerande eller som ett resultat av individernas sociala och språkliga handlingar. Ett integrerat perspektiv förenar synsätten och utgår från ett ömsesidigt förhållande mellan struktur och social handling. I delkapitlets sista avsnitt (2.2.3) beskriver jag perspektivets betydelse för undersökningen.

## 2.2.1 Två teoretiska perspektiv

Det första teoretiska perspektiv som Coupland finner i sociolingvistikens har alltså grund i strukturalismen. Strukturalismen utgår från att individers agerande bestäms av bredare regelbundenheter och mönster (jfr Coupland 2001:9). Samhälleligt betingande villkor, såsom social ordning och struktur, antas påverka, eller till och med styra, människors agerande. Fokus ligger på hur institutioner och/eller relationer mellan människor begränsar, men också möjliggör, människors handlande (Sealey & Carter 2004:7). Att en viss person till exempel är kvinna istället för man och uppvuxen i en viss miljö menar strukturalister har betydelse för hur hon agerar socialt.

I sociolingvistikens återfinns det strukturalistiska perspektivet i framför allt studier av språklig variation. I Labovs (se t.ex. 1972) numera klassiska variationsstudier korreleras variabler på gruppnivå (t.ex. socialgrupp och kön) med olika personers uttal och språkanvändning. Resultatet presenteras som ett förhållande mellan sociala och lingvistiska variabler (se vidare Hudson 1996:156). Ett annat exempel är Fishmans (1972) studie om språkval i flerspråkiga samhällen där *domäner* – situationer förknippade med särskilda samtalsämnen, platser och deltagare – antas påverka språkval och språkligt beteende (jfr Mondada 2007:297). Studierna utgår från ett makroperspektiv på så sätt att de söker generella mönster i språkbruk hos hela grupper, men också genom till exempel att variabeln socialgrupp hos Labov är formulerad på förhand utifrån sociologisk teori (Coupland 2001:8). Strukturalistiskt inspirerade studier har på senare tid kritiserats för att inte problematisera identitetsbegreppet samt för att tillskriva individer sociala variabler utan att pröva vilken betydelse variablerna har för de enskilda personerna. Behovet av att inkludera mer dynamiska aspekter av socialt liv har också gjort att fler forskare intresserat sig för ett aktörsorienterat perspektiv (Sealey & Carter 2004:7).

Det andra, aktörsorienterade teoretiska perspektivet, som Coupland finner i sociolingvistisk forskning är på många sätt en motsats till det första. Tidiga argument för perspektivet återfinns hos sociologerna Harold Garfinkel och Erving Goffman, som båda betonar att socialt liv skapas i interaktion. För Goffman (1983) är interaktion till och med en egen form av institutionell ordning med kopplingar också till en makrosocial kontext. Språkliga ritualer, såsom hälsningar och ursäkter, menar Goffman bevarar och bygger upp social ordning. Vidare hjälper olika ramar (se även avsnitt 2.3.1) talare att tolka samtalsituationen och hur de ska agera (Streeck & Mehus 2005:348). Genom inriktningen etnometodologi betonar Garfinkel (1967) att socialt liv skapas i interaktion och därför också ska studeras i faktiska, vardagliga samtal. Socialt liv uppstår genom att människor resonerar, argumenterar och diskuterar med varandra och samtal ska därför också vara utgångspunkt för sociologiska studier.

I språkvetenskapen förknippas det aktörsorienterade perspektivet kanske främst med inriktningen Conversation Analysis (CA), där synen på samtal som ett mikrokosmos av vad som händer mellan människor i det sociala livet har vidareutvecklats av särskilt Harvey Sacks och Emanuel Schegloff. CA tillämpas inte i denna avhandling, men är ändå intressant som ett exempel på det andra teoretiska perspektiv som Coupland lyfter fram. Analyserna tar avstamp i inspelningar av naturligt förekommande samtal och går ut på att i detalj studera hur samtalsdeltagare agerar samt beskriva de resurser som talarna använder för att skapa betydelse och uppnå gemensam förståelse (Heritage 1984, Goodwin & Heritage 1990:284). Drew (2005) lyfter fram aktörsperspektivet genom att konstatera att konversation är ”the primordial site of sociality” (s. 76) och att CA i första hand studerar interaktion som ”actions and activities through which social life is conducted” (s. 75). Forskningsinriktningen skiljer sig på flera punkter från tidigare (och efterkommande) studier av hur talare uttrycker social handling. Utmärkande är synen på samtal som en process där samtliga deltagare har del i att forma samtalet. Aktörernas betydelse betonas ytterligare genom att deltagarperspektivet är viktigt i analysen. Yttranden ses som både kontextberoende och kontextskapande och samtal studeras genom så kallad sekvensanalys, som tar hänsyn till föregående och efterkommande inlägg från andra deltagare (se t.ex. Goodwin & Heritage 1990:287, 294).

### 2.2.2 Integrerat perspektiv

I det tredje perspektiv som Coupland identifierar i sociolingvistisk forskning finns en dynamisk relation mellan social handling och social struktur. Synsättet återfinns enligt Coupland bland annat hos sociologen Anthony Giddens (1984) genom den så kallade *struktureringsteorin*. Nedan beskriver jag det integrerade perspektivet översiktligt med utgångspunkt i denna teori och i avsnitt 2.2.3 utvecklar jag perspektivets betydelse för den här undersökningen.

Enligt Giddens struktureringsteori kan social handling och struktur inte skiljas från varandra som två separata fenomen. Istället ses de två som ömsesidigt beroende och som en integrerad enhet (jfr Coupland 2001). Giddens (1984:25) skriver: ”The constitution of agents and structures are not two independently given sets of phenomena, a dualism, but represent a duality.” Ömsesidigheten kan liknas vid ett mynt med två sidor som inte går att separera från varandra.

I korthet menar Giddens att sociala strukturer uppstår genom mänskligt agerande (jfr Sealey & Carter 2004:8 ff.). Som sådana existerar de inte utanför människors behov och syften och de kan inte heller påverka människan som en separat kraft. Men individens agerande är för den sakens skull inte opåverkat av andra människor. Giddens menar att handling bygger på rutiner och erfarenheter av hur andra skulle ha agerat i liknande situationer och att



enskilda handlingar är länkade till tidigare handlingar genom rutiner och egna erfarenheter. Individens agerande är därmed i själva verket del av ett rutinmässigt handlingsmönster. När en person till exempel hälsar på en annan sker detta som en del av ett större handlingsmönster som han eller hon lärt sig av andra och upprepat i olika sociala sammanhang. Handlingsmönstret sträcker sig över tid och rum, och utgör närmast strukturer i ett samhälle (Giddens 1984:19). Individens handlingar kan också bryta mönstret och leda till förändring. Rutiner ska i struktureringsteorin därmed främst betraktas som resurser snarare än fasta normer för handling (Sealey & Carter 2004:9).<sup>6</sup>

I empirisk forskning innebär struktureringsteorin att man inte kan skilja handling och struktur från varandra. Språk, till exempel, är inte enbart resultat av strukturer, och yttranden är inte enbart handling. I struktureringsteorin kollapsar distinktionen mellan de mikro- och makroperspektiv som finns i de två tidigare teoretiska perspektiven. Handlingar måste alltid förstås i relation till andra händelser, också sådana som inte nödvändigtvis ligger inom individens kontroll. I en undersökning av en franskspråkig skola i Kanada poängterar Heller (2007:634) ömsesidigheten i struktureringsteorin, och resultaten av Hellers studie är ett bra exempel på vad empirisk forskning som utnyttjat ett integrerat perspektiv kan påvisa. Skolan riktar sig till en fransk-kanadensisk minoritet och har särskilda språkliga riktlinjer som anger att franska är skolans enda språk. Riktlinjerna speglar en institutionell nivå, men har kopplingar också till mer övergripande samhällsliga strukturer i till exempel synen på vad som kännetecknar en minoritet. Heller (s. 636) visar att lärare och elever återskapar riktlinjerna då de interagerar genom att till exempel bara tala franska med varandra i klassrummen. Genom språkvalet agerar de inom de institutionella riktlinjerna och stärker genom sina handlingar samtidigt de strukturer som omger institutionen – även om de skulle kunna ha agerat annorlunda och brutit mot de gemensamma förväntningarna. Det samband mellan institutionell och interaktionell ordning som framträder i undersökningen är, som Heller (s. 636, 650) också påpekar, antagligen särskilt tydligt i utbildningsmiljöer, eftersom dessa inte sällan fungerar som institutioner för social och kulturell reproduktion.

---

<sup>6</sup> Ett mer individbetonat perspektiv ryms i Bourdieus begrepp *habitus*. Med *habitus* avses system av vanor, erfarenheter och dispositioner som individer tillägnat sig i olika sociala miljöer (Månson 1988:314). *Habitus* fungerar som ett bestående, men ofta omedvetet, handlingsmönster och att vara aktör är att ha ett *habitus* (Broady 1988:6, Månson 1988:315). I en individs *habitus* ryms både individuella erfarenheter och kollektiva strukturer och liksom Giddens poängterar Bourdieu därmed att individens handlingar påverkas av andra, mer övergripande strukturer i samhället än dem som skapas i interaktionen mellan människor.

### 2.2.3 Undersökningens sociolingvistiska ram

Det integrerade perspektivet sammanfaller med min teoretiska förståelse av de nominellt engelskspråkiga kurserna. För det första gäller detta synen på universitetet som institution: Lärare och studenters handlingar producerar och reproducerar de strukturer som bildar den enhet som vi kallar universitet. När de agerar följer de existerande strukturer, både sociala och språkliga, genom att framför allt handla vanemässigt och utifrån erfarenheter från tidigare universitetslektioner. Deras handlingar kan leda till förändring, men bara om de agerar på ett sätt som står i kontrast till hur tidigare individer agerat. På så sätt kan nya handlingsmönster och rutiner uppstå och över tid kan de införlivas i universitetet och det sociala system som universitetet representerar.

För det andra gäller förståelsen mer specifikt språkbruket. Det integrerade synsättet tillåter att relationen mellan svenska och engelska fastställs i interaktion. Jag menar att det ytterst är studenter och lärare som skapar förutsättningar och regler för svenskan. De utgår från rutiner som rimligen till stor del kommer från den institutionella miljön, men också från andra strukturer kring utbildningssystemet.

Kombinationen med etnografi gör, trots den sociolingvistiska ramen, att avhandlingen har ett slags ”nedifrån-och-upp”-perspektiv. Analyserna börjar i bruket av svenska och genom den deltagande observationen undersöks inte andra aspekter än de som deltagarna själva orienterar sig mot i interaktionen, eller sådana som jag funnit vara relevanta i samband med mina observationer. Den valda utgångspunkten har stöd i Couplands (2001:16) påpekande om att Giddens struktureringsteori på många sätt förutsätter ett analytiskt fokus på de lokala praktikerna, där samtal antagligen är en av de mest synliga och lättillgängliga.

## 2.3 Språk och kontext

I både etnografiska undersökningar och studier av språk i användning är kännedom om sammanhanget, eller *kontexten*, viktig. Inte sällan diskuteras också relationen mellan struktur och social handling utifrån just begreppet kontext (se Duranti & Goodwin 1992). Liksom i aktörs/struktur-debatten finns det två skilda förhållningssätt. Antingen betraktas kontext som en färdig ram till en händelse (jfr strukturalismen), eller som en produkt av interaktionen (jfr aktörsperspektivet). Nedan beskriver jag de två synsätten (2.3.1) samt hur det perspektiv som Coupland benämner ett integrerat perspektiv kan föras över till Linells (1998) syn på kontext som resurser i interaktionen (2.3.2). Delkapitlet avslutas (2.3.3) med en beskrivning av hur jag förhåller mig till kontextbegreppet i avhandlingen.

### 2.3.1 Mot ett dynamiskt kontextbegrepp

Synen på kontext som ett ramverk till samtal kan exemplifieras med forskningsinriktningen kommunikationsetnografi. Enligt Duranti & Goodwin (1992:25) är kommunikationsetnografen en av de första inriktningarna i språkvetenskapen som inkluderar studier av det yttre sammanhanget i tolkningen av talat språk. I olika undersökningar av samtal, eller närmare bestämt talhändelser<sup>7</sup>, studeras hur människor använder sig av kulturella regler eller normer i interaktion (Hymes 1972:52, Bauman & Sherzer 1975:95 ff., Saville-Troike 2003).

Även om kommunikationsetnografen tar hänsyn till både aktören och det kulturella systemet måste inriktningen sägas representera en statisk syn på kontext. Synsättet kommer bland annat till uttryck genom att Hymes (1972:59–70) listar hela 16 kontextuella komponenter som antas ha betydelse för förståelsen av olika talhändelser. Som en minnesregel är komponenterna grupperade under bokstäverna ”S-P-E-A-K-I-N-G”: Situation, Participants, Ends, Act Sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genre. Modellen har uppmärksamats för att den frångår den klassiska dyaden talare–lyssnare och istället tillåter en talare att ta olika roller i ett samtal. I sin helhet representerar den ändå en statisk syn på kontext genom att kontexten rör sig inom de på förhand definierade ramarna.

Synen på kontext som en ram till språkliga händelser förknippas annars framför allt med Goffmans (1974) begrepp *frame* (*ram*, samtalsram). Begreppet syftar på den sociala och kulturella kunskap som en samtalsdeltagare behöver för att förstå hur ett visst yttrande ska uppfattas. Exempelvis kan en fråga från en matematiklärare till en student i ett klassrum vara svår att ta på allvar om man som betraktare inte känner till att det är brukligt att läraren ställer frågor som han eller hon redan vet svaret på. Ramarna kan liknas vid principer för social ordning och de hjälper deltagarna att tolka hur yttranden ska förstås. Ramarna bestäms utifrån deltagarnas orientering och en situation definieras utifrån det sätt som talaren själv ramar in händelsen. Att på detta vis avgöra kontexten i själva samtalet gör Goffmans rambegrepp mer dynamiskt än kommunikationsetnografen. Goffmans kontextbegrepp ligger också närmare ett renodlat aktörsperspektiv. Aktörsperspektivet hos Goffman synliggörs bland annat genom att deltagarna antas kunna omdefiniera ramverket under ett pågående samtal och förhålla sig på olika sätt till det som sägs. En person kan till exempel rapportera vad andra sagt eller själv uppträda som upphovsman. Att på detta vis växla perspektiv i samtalet benämner Goffman *footing*.

I Conversation Analysis, som redan tidigare har förts fram som exempel på aktörorienterad forskning, antas kontexten vara inbäddad i de diskursiva aktiviteterna och del av själva samtalet. Man använder därmed inga yttre,

---

<sup>7</sup> Talhändelse definieras av Hymes (1972:56) som ”activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech”.

kontextuella komponenter av det slag som finns i kommunikationsetnografin och kontexten existerar inte heller som en färdig ram. Istället träder kontexten fram genom det som deltagarna säger och gör. Samtalet betraktas som den enda relevanta källan till kontextuell information för deltagarna och därmed också för forskaren vid analysen (Goodwin & Heritage 1990:294, Pomerantz & Fehr 1997:66). Detta snäva, helt igenom aktörsorienterade perspektiv, är inte förenligt med den syn på kontext som återkommer i etnografiskt inspirerade studier. I etnografiskt inriktade studier anses det tvärtom vara viktigt att relatera språket till ett större sammanhang och inkludera också utomspråkliga aspekter i analysen (jfr Rampton 2007).

Ett viktigt begrepp i sammanhanget är *kontextualiseringssignal* (*contextualization cue*), vilket är det begrepp som Gumperz (1982) använder för att beskriva de språkliga drag i ett samtal som markerar en viss kontext. Begreppet står för ”any feature of linguistic form that contributes to the signalling of contextual presuppositions” (s. 131), det vill säga olika språkliga och samtalstekniska drag som signalerar kontextuella förutsättningar samt hur en aktivitet ska tolkas och förstås. Exempel på kontextualiseringssignaler är prosodiska drag (t.ex. intonation), paralingvistiska drag (t.ex. taltempo, pauser) och lexikala val. I flerspråkig interaktion kan också språkval fungera som kontextualiseringssignal. Språket i sig kan då synliggöra ett specifikt sammanhang eller specifika sociala funktioner. Växlingen har inte sällan en kontrasterande verkan.

### 2.3.2 Kontextuella resurser

På samma sätt som struktureringsteorin överbrygger skillnaden mellan struktur och aktör finns det förslag på hur de två kontextbegreppen kan integreras. Ett sådant förslag framför Linell (1998:128 ff.). Istället för att tala om kontext i singularis menar Linell att talare har tillgång till *kontextuella resurser*, vilka utgör potentiella kontextuella aspekter i ett samtal (s. 128). Vissa kontextuella resurser menar Linell (s. 135) är stabila över olika samtal och situationer, och de representerar närmast ett slags ram för deltagarna. Exempel på sådana resurser är socio-kulturell kunskap och tidigare erfarenheter, men också förväntningar kring situationen eller de andra deltagarna. Dessa abstrakta resurser behöver inte vara direkt synliga i samtalet, men existerar som en potentiell kontext för deltagarna (s. 129). Andra kontextuella resurser har framför allt bäring lokalt i samtalet och uppstår mer eller mindre oväntat eller oförutsägbart i interaktionen. Dessa kontextuella resurser är synliga, eller omedelbara, och rymmer till exempel tidigare yttranden i samtalet och deltagarnas kroppsspråk, men också externa omständigheter i samtalsituationen såsom tids- och rumsaspekter (s. 128). Ordagrant kallar Linell (s. 135) de senare för ”resources *actually constructed and deployed as contexts* by interlocutors in dialogue” (originalets kursiv).

Genom att på detta vis betrakta kontext som något som utifrån tidigare rutiner och erfarenheter byggs upp i interaktionen, överbrygger Linell (1998) skillnaden mellan kontext som en färdig ram till en händelse och kontext som något som enbart skapas i interaktionen. Kontext är med detta synsätt dels en relativt stabil yttre omständighet, dels en del av själva samtalet. Språk och kontext antas stå i ömsesidigt beroende till varandra (se s. 55 ff.). Samtidigt är Linell (s. 135) noga med att understryka att resurserna inte existerar "objektivt". Kontexter finns inte som färdiga ramar, utan som just resurser, och relevanta kontextuella aspekter måste realiseras av deltagarna i samtalet.

### 2.3.3 Kontextbegreppet i avhandlingen

Som en parallell till det som Coupland kallar för ett integrerat perspektiv använder jag Linells (1998) begrepp kontextuella resurser. Socio-kulturell kunskap, tidigare erfarenheter och rutiner betraktas som potentiella kontextuella resurser som talarna kan göra gällande i samtalen. De resurser som är synliga i samtalen, och som bidrar till att bygga upp en relevant kontext för deltagarna, betraktas som realiserade kontextuella resurser. Det senare kan bland annat utgöras av kontextualiseringssignaler, där också språkval ingår. Valet mellan till exempel svenska och engelska kan vara ett sätt för talaren att markera relevant kontext och ett sätt för lyssnaren att tolka det kontextuella sammanhanget.

Genom deltagarperspektivet och fokuseringen på de svenskspråkiga studenterna söker jag de kontextuella resurserna – både potentiella och realiserade – i de svenskspråkiga studenternas agerande och i de sammanhang som de ingår i eller gör gällande i interaktionen. Redan här kan två viktiga realiserade kontextuella resurser i undersökningen nämnas, även om jag utvecklar deras betydelse i kapitel 3. Först och främst rör det sig om de andra deltagarna i samtalen och deras uppvisade språkkunskaper. För det andra är det samtalets grad av institutionalitet. Utöver detta kan språkliga normer och attityder till språkval utgöra kontextuella resurser och jag återkommer till deras betydelse i delkapitel 2.4 samt i kapitel 3.

Utöver de lokalt realiserade kontextuella resurser som har betydelse för bruket av svenska skisserar jag i kapitel 4 en makrokontext till de nominellt engelskspråkiga kurser som undersöks i avhandlingen. Detta gör jag genom att beskriva tidigare forskning inom de två empiriska fält som avhandlingen knyter an till, nämligen engelska i Sverige och mer specifikt internationaliseringen av högre utbildning. Denna makrokontext består av potentiella kontextuella resurser som deltagarna sällan orienterar sig mot direkt i de engelskspråkiga kurserna. Ändå är det tydligt att bruket av engelska i det omkringliggande samhället har betydelse för studenternas språkbruk och makrokontexten utgör som sådan snarast andra ordningens konklusioner (jfr avsnitt 2.1.1), och en bakgrund till avhandlingens centrala forskningsuppgift.

## 2.4 Språk i grupper

Studier som undersöker språkbruk i relation till ett omkringliggande sammanhang förutsätter att talare har tillgång till gemensamma redskap och metoder för social praktik. I sociolingvistik används traditionellt termen *språkgemenskap* (*speech community*) för att beteckna den mer eller mindre sammanhållna grupp eller samling människor som delar en språklig repertoar. Definitionen av begreppet varierar. Vissa utgår från att språket är den enda gemensamma grunden medan andra även inkluderar krav på ömsesidiga sociala normer (se t.ex. Hudson 1996:24 för en översikt). Termen har ifrågasatts inom senare forskning och mer eller mindre ersatts av begreppet *praktikgemenskap* som ursprungligen utvecklats inom skolforskningen efter Lave och Wenger (Holmes & Meyerhoff 1999, Barton & Tusting 2005). Även praktikgemenskap står för en sammanhållen grupp människor, men betonar att gruppmedlemmarna själva bygger upp och skapar gemenskapen genom att bland annat utveckla särskiljande vanor och en gemensam erfarenhetsbas. Individerna betraktas som aktiva medskapare av normer.

Ett närliggande begrepp som kan nämnas är *discourse community* som bland andra Swales (1990:21 ff.) har använt för att betona att gemenskaper också kan uttryckas genom skrift. Swales diskuterar individer som delar kunskaper inom ett professionellt intresseområde (t.ex. ett akademiskt ämne eller en hobby) och påpekar att de kan bilda en enhet genom enbart skriftlig kommunikation, utan att träffas ansikte mot ansikte. Gunnarsson (se t.ex. 2009:148) poängterar i sin tur att skrift och tal är sammanvävda och förespråkar det mer övergripande begreppet *communicative community*. Det senare begreppet rymmer skriftlig och muntlig kommunikation, kommunikation på distans respektive ansikte mot ansikte samt kommunikationsprocesser såväl som resultat.

Kurserna i den här undersökningen kan med tanke på det integrerade perspektivet närmast betraktas som praktikgemenskaper. Studenterna ses som aktiva deltagare i kursgemenskaperna och genom samtal med varandra utvecklar de vanor och gemensamma erfarenheter för den sociala samvaron. Enligt det integrerade perspektivet har de tillgång till tidigare erfarenheter från till exempel andra utbildningsmiljöer och dessa fungerar som olika slags potentiella socio-kulturella resurser i praktikgemenskaperna.

Det är särskilt vissa vanor och gemensamma erfarenheter som är av intresse i den här undersökningen, nämligen sådana som rör språkval och användandet av svenska. Det är rimligt att tänka sig att erfarenheterna är av det slag att de sällan synliggörs direkt i interaktionen utan istället återfinns bland Linells (1998:129) potentiella kontextuella resurser. Deltagarna i ett samtal behöver nämligen sällan öppet diskutera hur man kan ställa en fråga eller vilka språk som kan användas i en viss interaktion (jfr t.ex. Haberland 2007:139). Men liksom samtalsforskaren Joseph Gafaranga menar jag att normer för språkval kan studeras i samtal och att attityder respektive normer

faktiskt görs gällande som lokalt realiserade kontextuella resurser. Nedan redogör jag först (2.4.1) för Gafarangas (se t.ex. 2000) teori om språkval i flerspråkig interaktion, sedan (2.4.2) för teoretiska perspektiv kring attitydbegreppet. Delkapitlet avslutas (2.4.3) med en redogörelse för hur jag menar att normer och attityder är relaterade till varandra och vad detta har för betydelse i avhandlingen.

## 2.4.1 Normer för språkval

Gafarangas (2000) teori kring språkval i flerspråkig kommunikation utgår från etnometodologin och betonar ett aktörsorienterat, interaktionellt perspektiv. Utgångspunkten är att talare delar erfarenhet om hur ett samtal och dess beståndsdelar hänger samman och att talare har gemensamma sociala regler för samtal. Dessa *normer* reglerar hur samtalet ser ut och vilka språk som kan användas i samtalet. Förståelsegrunden är sällan uttalad, men synliggörs enligt Gafaranga vid ett tillfälle, nämligen då deltagarna av en eller annan anledning bryter mot de gemensamma förväntningarna och samtidigt uppmärksammar avvikelserna som ett normbrott i interaktionen. Varje interaktionell handling betraktas på detta vis vara del av en gemensam förväntningshorisont eller ett avsteg från den samma och det är bara avstegen som uppmärksammas av deltagarna i interaktionen (jfr Gafaranga & Torras 2002:10). Förväntade handlingar är ”seen but unnoticed”, som Heritage (1984:116) skriver då han diskuterar etnometodologi, och de passerar utan vidare kommentarer. Normbrott uppmärksammas däremot av deltagarna och synliggör en socio-kulturell kontext också för en utomstående.

Istället för att utgå från att samtal har ett basspråk, som deltagarna växlar från, menar Gafaranga att interaktionen bör betraktas som enspråkig eller flerspråkig i sin helhet. Normen för samtalet är enspråkighet om växlingar till andra språk behandlas som avvikande. På motsvarande vis är normen flerspråkighet om samma växlingar behandlas som accepterat eller förväntat beteende. I det senare fallet, menar Gafaranga, kan endast en extern observatör med förutbestämda idéer om vad som är ett språk respektive ett annat avgöra att flera språk har använts. Deltagarna själva orienterar sig inte mot inskott från andra språk som avvikande, utan förhåller sig till interaktionen som flerspråkig (Gafaranga 2000:339).

För att komma från de associationer som begreppet basspråk ger, skriver Gafaranga att interaktion består av ett eller flera *medium* istället för språk, vilket definieras som ”the actually oriented-to linguistic code” (Gafaranga & Torras 2001:196). Att på detta sätt utgå från samtalets karaktär istället för att se till de ingående språken återkommer i Grosjeans (se t.ex. 2000) uppdelning i *monolingual language mode* och *bilingual language mode*. Grosjean (s. 430) tänker sig de två som ytterligheter i ett kontinuum och talaren respektive lyssnaren kan alltså vara mer eller mindre inriktad mot en enspråkig eller flerspråkig norm. En viktig skillnad mellan de två är att Gafaranga

betraktar samtalets medium som skapat av deltagarna gemensamt, alltså som ett interaktionellt fenomen, medan Grosjean står för ett mer statistiskt, strukturalistiskt synsätt där till exempel situation, språkhandling och andra deltagares språkkunskaper på förhand influerar valet av språkligt läge (jfr Grosjean 2000:432). Gafarungas aktörsorienterade teori passar bättre med Giddens struktureringsteori och Grosjeans teori används inte heller vidare i avhandlingen. Hur normbrott studeras i de nominellt engelskspråkiga kurserna beskrivs närmare i kapitel 3.

## 2.4.2 Attityder i samtal

Länkade till normer för samtal är *attityder*. Inom traditionell sociolingvistik likställs inte sällan attitydbegreppet med inre villkor för yttre beteende (Potter & Edwards 2001). Attityderna betraktas då som en form av mentala representationer. Genom att de är mentala antas de existera före språket, även om handlingar och språk är de medium genom vilka attityder blir synliga (Augoustinos & Every 2007:234). De inre villkoren ses vanligen som sammansatta av tre komponenter (Wingstedt 1998:11, Garrett m.fl. 2003:3): en kognitiv (tankar och åskådningar), en emotiv (känslor) och en handlingsinriktad (beteende). De tre leder inte nödvändigtvis till samma punkt: en person kan visa ett positivt beteende inför en företeelse om detta till exempel är det socialt väntade, samtidigt som han eller hon personligen kan ha dolda negativa känslor inför samma företeelse (se t.ex. Bijvoet 1998, Wingstedt 1998). Det öppna beteendet ses med detta perspektiv som en spegling – av flera möjliga – av en persons kognitiva processer.

Ett grundläggande ställningstagande inom språkattitydforskningen är att attityder till språk, dialekter, brytning etc. inte ska ses som en inställning till själva språket, utan till dess talare. Språk är en social markör och utgör som sådan en symbolisk representation av en viss grupp. Särskilt två sociala faktorer har visat sig ha betydelse för attityder till språk: dels språkgruppens sociala status, dels lyssnaren eller talarens grad av solidaritet eller identifiering med den aktuella gruppen. I attitydundersökningar är statusaspekten oftast lättast att upptäcka eftersom det vanligtvis är mer eller mindre förväntat att uttrycka positiva känslor inför talare som hör till statusgrupper i samhället (jfr Romaine 1995:294). Dessa varieteter säg ha *öppen prestige* och rymmer ofta språkets standardformer. Men även varieteter som talas av grupper med lägre social status i samhället kan utgöra en positiv social markör. Dessa varieteter sägs ha en lokal, *dold prestige* för talarna. En talare uttrycker nämligen sällan direkt – men däremot ofta indirekt – positiva attityder gentemot det egna lågprestigespråket och mot icke-standardiserade former. Begreppet dold prestige är emellertid problematiskt och har kritiserats för att vara motsägelsefullt; om prestige existerar för talarna själva kan den inte samtidigt vara dold.



Eckert (1989b:250) går i viss mån runt problematiken med dold prestige genom att urskilja tre typer av prestige: *global prestige*, som förknippas med standardspråk och dominerande grupper i samhället, *lokal prestige*, som förknippas med normer och dominerande grupper i det lokala samhället, samt den ovan nämnda termen dold prestige, vilken Eckert menar utgör en kontrast till den globala prestigen och de varieteter som talas av de dominerande grupperna i samhället. I brittiska undersökningar återfinns den dolda prestige inte sällan i arbetarklassen och i manligt språk (se t.ex. Trudgill 2000:75). Eckerts tredelade begrepp uppmärksammar att uppfattningar om status- respektive prestigespråk kan variera mellan olika grupper i ett samhälle och att regionala varieteter inte nödvändigtvis har lägre prestige än standardspråket för talarna själva. Snarare handlar det om vilken spridning varieteterna har i ett visst samhälle (jfr Eckert 2000:222).

Som begreppen ovan antyder är attityder på många sätt ett komplext fenomen och undersökningar är ofta förknippade med metodologiska svårigheter. Vid direkta frågor kan till exempel rådande samhällsnormer påverka hur informanter svarar och det egna språket kan rapporteras som mer prestigefyllt (Romaine 1995:288). Självrapporterat material, som enkäter, kan därför vara problematiskt i sådana attitydundersökningar som syftar till att undersöka hur människor förhåller sig till olika samhälleliga fenomen utanför en undersökningssituation.

En fördel kan istället vara att studera attityder i interaktion, vilket bland annat förespråkas av Potter & Edwards (2001) i den diskursiva psykologin. Forskarna tar avstamp i talaktsteorin samt i etnometodologin och argumenterar för att attityder och förhållningssätt ska studeras i vardagliga samtal. I samtalen återfinns attityderna i form av värderingar som skapar, förändrar och förmedlar olika hållningar hos talarna. Attityder är därmed något som både uppstår och studeras i interaktionen, och genom att de betraktas som ett interaktionellt fenomen kopplas de aldrig till fasta, mentala åsiktsbaser (Potter & Hepburn 2007:169). Genom att attityder studeras i specifika samtal menar Potter & Edwards (2001:90) också att forskaren kommer från problemet med öppna och dolda attityder. Att en person kan agera på ett sätt i en situation, men på ett motstridigt sätt i en annan, förklaras med att attityder är kontextbundna och att värderingar kan konstrueras på olika sätt i olika situationer (Potter & Wetherell 1987:45). Attityderna är i det interaktionella perspektivet därmed knutna till den interagerande individen snarare än till individen som person.

### 2.4.3 Normer och attityder i avhandlingen

Kurserna betraktas alltså som praktikgemenskaper. Studenter och lärare är medskapare av normer och själva del i att avgöra när svenska kan användas eller inte i kurserna. För att förstå och beskriva normer är kännedom om attityder också viktigt, och avhandlingens tredje forskningsfråga riktas speci-

fikt mot attityder. Attityder kan ge inblickar i deltagarnas egna förväntningar och principer för bruket av svenska och därmed i viss mån också förklara för utomstående betraktare varför svenska används i vissa sammanhang, men inte i andra.

Som framgår av genomgången ovan kan normer och attityder betraktas utifrån olika teoretiska synvinklar och därmed också studeras med hjälp av olika metoder. Med normer avser jag en gemensam – uttalad och outtalad – förväntningshorisont kring socialt och språkligt beteende (jfr Gafaranga & Torras 2001:198, 2002:10). De existerar på gruppnivå och sträcker sig över individer och enskilda tillfällen. De är vidare reglerande för individerna i en grupp på så sätt att avvikelser från förväntningshorisonten kan uppmärksammas och ifrågasättas av andra personer (jfr Gafaranga 2000, Gafaranga & Torras 2001, 2002 och Slotte-Lüttge 2007). Liksom Gafaranga (2000) utgår jag från att normer synliggörs i samtal och att de främst kan studeras genom markerade avvikelser eller normbrott. Med inspiration från Linells (1998) kontextuella resurser betraktas normer som potentiell socio-kulturell kontext och normbrott som realiserad, socio-kulturell kontext.

Attityder betraktar jag i sin tur som hemmahörande på individnivå i samtal mellan enskilda individer (jfr Potter & Edwards 2001). Som sådana studeras de också genom analyser av lokalt konstruerade värderingar i samtal (se även kap. 3) Attityder i kurserna kan handla om när svenska kan användas eller inte och de kan variera mellan olika personer men också mellan en och samma person i olika situationer. Beroende på hur attityderna konstrueras tror jag att de kan stärka normen (och då vara en del av normen), men de kan också ifrågasätta normen. Genom att attityderna konstrueras lokalt i interaktionen utgör de realiserade kontextuella resurser i materialet.

Normer och attityder är alltså inte samma sak. Snarare rör sig begreppen på olika nivåer: normer är gemensamma, återkommande och reglerande, medan attityder konstrueras mellan individer, i enskilda samtal och tillfällen. Attityder *kan* säga något om den gemensamma normen, men är inte nödvändigtvis en spegling av normen. Snarare tror jag att förhållandet mellan normer och attityder är av det slag att normer påverkar attityder, medan attityder – och särskilt avvikande attityder – kan influera och förändra rådande normer. Förhållandet mellan normer och attityder menar jag således påminner om förhållandet mellan struktur och aktör i det som Coupland kallar för ett integrerat perspektiv: de utgör två sidor av samma mynt, även om normerna är del av miljöernas mer stabila strukturer och attityderna är ett sätt att återskapa, men också omförhandla, rådande normer.

## 2.5 Syntes: definition av begreppet språkmiljö

I det här kapitlet har jag presenterat avhandlingens teoretiska ramverk. Ramverket innehåller både etnografisk och sociologisk teori. Avhandlingen har

till exempel en etnografisk ram även om frågeställningar, huvuddelen av den teoretiska anknytningen samt analyserna faller inom språkvetenskapen. Den förstnämnda ramen kännetecknas av ett etnografiskt förhållningssätt inför forskningsuppgiften, samt en etnografisk metod som jag återkommer till i kapitel 3. Sociologisk teori bidrar i sin tur till förståelsen av kursmiljöerna på ett övergripande plan. Jag betraktar kurserna – och språkbruket i kurserna – som ett resultat av både enskilda aktörers handlande och mer övergripande, återkommande mönster för social handling. Perspektivet sammanfaller med vad Coupland (2001) kallar för en integrerad syn på struktur och aktör. I detta betraktas människan som en social aktör som i mötet med andra bygger upp och återskapar en social vardag, men samtidigt är påverkad av mer övergripande sociala system och rutiner för social handling. Språk är i detta perspektiv både struktur och handling, även om strukturerna i första hand kommer till uttryck i rutinartade mönster för social handling (jfr Giddens 1984).

Mitt teoretiska ställningstagande kan sammanfattas genom begreppet *språkmiljö*. Som jag redan beskrivit i kapitlet kan kurserna närmast ses som en form av praktikgemenskaper, men detta begrepp täcker inte fullt min teoretiska förståelse av kurserna som just språkliga miljöer. Genom att tala om kurserna som språkmiljöer vill jag betona det integrerade perspektivet och påminna om min teoretiska förståelse av kurserna. Denna innebär att jag utgår från att studenter och lärares handlingar producerar och reproducerar de strukturer som bildar den enhet som vi kallar universitet, men också mer specifikt de mindre enheter som de nominellt engelskspråkiga kurserna utgör. Detta sker huvudsakligen i interaktion, alltså i vardagliga samtal mellan lärare och studenter men också mellan enbart studenter. När de agerar följer de rutiner, både språkliga och sociala, vilka de har tillgång till och konstruerar som kontextuella resurser (jfr Linell 1998). I samtal synliggörs vissa av rutinerna i form av lokalt realiserade kontextuella resurser, som alltså är direkt synliga också i samtalen för en utomstående betraktare. I form av till exempel kontextualiseringssignaler är resurserna ett sätt för deltagarna att markera och tolka den pågående aktiviteten samt att visa för varandra hur olika ämnen och perspektiv ska förstås i sammanhanget. Studenterna och lärarnas handlingar kan förändra institutionen och leda till nya rutiner (jfr struktureringsteorin, Giddens 1984). Sådant beteende bryter emellertid – i alla fall initialt – mot de andra deltagarnas förväntningar och behandlas då som avvikande. Avvikelser av sådant slag synliggör normer för samtal och kan i flerspråkig interaktion synliggöra deltagarnas förståelse av samtalet som enspråkigt eller flerspråkigt (jfr Gafaranga 2000). Normerna kan också speglas i attityder, vilka jag, till skillnad från normer, menar ska förstås på individnivå i samtal mellan enskilda personer som realiserade kontextuella resurser. Förhållandet mellan norm och attityd kan jämföras med struktur och handling: attityder är ett sätt att uttrycka och återskapa – men också omförhandla – den rådande förväntningshorisonten.

## 3. Undersökningen

I det här kapitlet presenteras undersökningen och det empiriska materialet närmare. Jag beskriver först (3.1) de sex kurser som undersökningen handlar om och hur språkbruket i dessa studerats genom deltagande observationer, video- och audioinspelningar samt genom intervjuer med lärare och studenter. Därefter (3.2) skildras materialbearbetningen, vad som betraktas som svenska respektive engelska samt hur mycket svenska som materialet innehåller. I nästkommande delkapitel (3.3) presenteras de tre realiserade kontextuella resurser som jag funnit särskilt relevanta för att förstå och beskriva studenternas muntliga användande av svenska i kurserna. Kapitlet (3.4) avslutas med ett exempel på hur analysen har genomförts.

### 3.1 Sex nominellt engelskspråkiga kurser

Hälften av de sex kurser som studerats hör hemma vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten och ämnesområdena teknik respektive datavetenskap. Hälften hör till den samhällsvetenskapliga fakulteten och ämnet företagsekonomi. Ämnesområdena valdes utifrån Gunnarsson & Öhmans (1997) undersökning av språkval vid Uppsala universitet där teknik-naturvetenskap utmärker sig som en fakultet med särskilt hög andel engelska i undervisningen medan samhällsvetenskaplig fakultet visar en mindre andel engelska i undervisningen. Samtliga kurser gavs våren 2007 vid Uppsala universitet som del av två olika utbildningsprogram. Samma termin listade universitetet 307 fristående kurser på engelska av totalt 1 800 kurser. Det är emellertid oklart hur många av dem som verkligen genomfördes på engelska. Till exempel fastställdes kursspråket för en av de sex kurser som ingår i den här undersökningen först vid kursstarten, även om kursen annonserats som engelskspråkig i katalogen.

Kurserna valdes ur universitetets kurskatalog med hjälp av tre kriterier: 1) kursen ska ges inom ämnets tredje eller fjärde termin, vilket motsvarar C- eller D-nivå i den äldre examensstruktur som rådde vid materialinsamlingen<sup>8</sup>, 2) läraren ska förstå och tala svenska så att kommunikation på

---

<sup>8</sup> Materialinsamlingen ägde rum månaderna före införandet av den nya utbildnings- och examensstruktur som har anpassat svensk högre utbildning till resten av Europa (den så kallade Bologna-processen, se även kapitel 4). Före den 1 juli 2007 bedrevs all högskoleutbild-

svenska mellan lärare och studenter är möjlig, samt 3) utbytesstudenter ska följa kursen. Det första kriteriet beror på att engelskspråkiga kurser sällan förekom före den tredje eller fjärde terminens ämnesstudier vid tidpunkten för materialinsamlingen (jfr Gunnarsson & Öhman 1997). Det andra kriteriet speglar den situation som är vanlig vid svenska universitet och högskolor, nämligen att lärarna som undervisar är svenskspråkiga forskare som genomfört hela, eller i alla fall stora delar av, sin utbildning och pedagogiska meritering i Sverige. Det tredje kriteriet uppställdes mot bakgrund av det pilotprojekt som genomfördes inför materialinsamlingen (Söderlundh 2008). I pilotprojektet visade sig deltagarna ha stor betydelse för vilka språk som kurserna slutligen innehöll och jag ville här vara säker på att kursspråket skulle vara engelska. Tabell 1 ger en översikt över de sex kurserna i undersökningen. De tre första kurserna i tabellen kommer från den samhällsvetenskapliga fakulteten och de tre sista från den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten. Som framgår skiljer sig kurserna särskilt från varandra ifråga om antalet utbytesstudenter. Kursnamnen är fingerade (se avsnitt 3.1.4).

Tabell 1. Kursöversikt.<sup>9</sup>

	Utländska studenter	Lärarens svenska
Business Planning (BP)	11 av 40	andraspråk
Management Studies (MS)	19 av 48	förstaspråk
Marketing (M)	15 av 56	andraspråk
Engineering Science (ES)	2 av 23	förstaspråk
Information Technology (IT)	7 av 20	förstaspråk
Technical Acoustics (TA)	2 av 24	förstaspråk

### 3.1.1 Studier genom deltagande observation

Antropologen Geertz (1973) ger ett illustrativt, om än möjligen något idealiserat, exempel på etnografisk metod och hur sådan bör genomföras. Geertz beskriver två pojkar. Pojkarna signalerar till varandra med en ögonblinkning. För en utomstående betraktare är signalen inte mer än ett ryck i ögat och man kan inte heller skilja den från en ofrivillig ögonrörelse. För pojkarna däremot är signalen en form av kommunikation, eller ”a speck of behaviour,

---

ning i form av kurser vars omfattning angavs genom ett poängsystem där ett poäng motsvarade en veckas heltidsstudier. Kurserna om fem poäng i den här studien motsvarar alltså fem veckors heltidsstudier. C-nivån återfinns idag på grundnivå och för att vara behörig till en C-kurs krävdes två terminers studier i ämnet. D-nivå finns i det nya systemets avancerade nivå och för att vara behörig till en D-kurs krävdes tre terminer i ämnet samt en uppsats motsvarande 10 veckors heltidsstudier. Kurserna i den här studien läses inom program och flera av dem har dessutom särskilda behörighetskrav.

<sup>9</sup> Av kurserna i studien gavs Management Studies, Marketing, Engineering Science och Information Technology på C-nivå. Business Planning kunde läsas på C- eller D-nivå och Technical Acoustics endast på D-nivå. Samtliga kurser utom Marketing var om 5 poäng. Marketing var om 10 poäng.

a fleck of culture, and – *voilà!* – a gesture”, som Geertz (s. 6) skriver. För den etnolog eller antropolog som ser pojkarna är målsättningen att förstå och beskriva vad som sker utifrån pojkarnas eget perspektiv. Forskaren måste förstå pojkarnas gemensamma kommunikationssystem och placera signalerna i ett bredare socialt sammanhang. Detta är också syftet med den deltagande observationen. Metoden går ut på att forskaren tillbringa en längre tid i den miljö som ska studeras och deltar i de sociala sammanhang som förekommer i miljön (se t.ex. Merriam 1994, Aspers 2007). Genom metoden blir forskaren en del av det studerade sammanhanget och det är mer korrekt att tala om genererade än insamlade data eftersom också forskarens personliga upplevelser präglar materialet (Saville-Troike 1997:133, Aspers 2007:15). Det som forskaren noterar i fältanteckningar, ser i observationer eller väljer att spela in är beroende av forskarens personliga erfarenheter, förväntningar och specifika frågeställningar (jfr Ambjörnsson 2004:44).

Att jag studerat kurserna genom deltagande observation innebär i praktiken att jag suttit med vid ett urval föreläsningar, lektioner, grupparbeten och liknande studiesituationer för att observera språket i sitt sociala sammanhang. Jag var inte registrerad på kurserna eftersom jag saknar förkunskaper i ämnena. Som observatör var jag således aldrig lika ”deltagande” som studenterna och benämningen deltagande observation ger delvis felaktiga associationer. Med tanke på graden av deltagande kan min roll i och utanför klassrummen snarast liknas vid *medföljande observatör* (jfr Ambjörnsson 2004:39).

Observationerna gick till så att jag utöver kursens vanligaste undervisningsform (i de flesta fall ”föreläsning” eller ”lektion”) följde studenterna under minst en laboration eller minst ett seminarium. Totalt har jag observerat 38 nominellt engelskspråkiga undervisningstillfällen i kurserna. Majoriteten av dessa varade i 2 x 45 minuter med en rast om 15 minuter däremellan. Under observationerna gjorde jag fältanteckningar som jag senare samma dag skrev rent på dator. Varje observation ledde till ungefär en datorskrivna A4-sida. Min målsättning var att göra så noggranna iakttagelser som möjligt även om jag särskilt uppmärksammade talad svenska i kurserna. Av de 38 tillfällena dokumenterades ungefär hälften (17) med digital videokamera, vilket resulterat i 28 timmar videomaterial från klassrummen. Ytterligare sex timmar klassrumsinteraktion har spelats in med digital ljudbandspelare (DAT-bandspelare). Jag upplever att ljudkvaliteten i inspelningarna överlag är god även om det ibland är svårt att höra vad som sägs eftersom personerna – liksom i alla naturliga samtalssituationer – kommer och går, hostar, nyser och talar i mun på varandra. Inspelningsdesignen bestämdes på plats. I klassrummen var vanligen kameran placerad på ett stativ intill en av sidoväggarna för att fånga både läraren och studenterna i bild. Två mikrofoner användes, varav den ena var placerad nära läraren och den andra längre bak i klassrummet för att inspelningarna skulle få bästa

möjliga ljudkvalitet. Antalet observationer i klassrummen, inspelningsteknik och kursernas tidsperiod framgår av tabell 2.

Tabell 2. Materialförteckning klassrumsobservationer.

	Observationer <sup>1</sup>	Video	Audio	Period
Business Planning	7/7	4 tillfällen (ca 7 h)	1 tillfälle (1 h)	v. 8–11
Management Studies	6/8	3 tillfällen (5 h)	-	v. 4–8
Marketing	8/18	3 tillfällen (ca 3,5 h)	2 tillfällen (2 h)	v. 4–12
Engineering Science	6/23	2 tillfällen (3,5 h)	2 tillfällen (2 h)	v. 5–11
Information Technology	5/11	2 tillfällen (ca 3,5 h)	-	v. 4–10
Technical Acoustics	6/19	3 tillfällen (ca 5,5 h)	1 tillfälle (1 h)	v. 12–23

1. Antal observationer i klassrummet av kursens totala antal undervisningstillfällen.

Förutom observationerna i klassrummen har jag följt studenterna mellan olika kursmoment och småpratad med dem om allt mellan himmel och jord för att sätta mig in i deras situation. Efter ett tag fick jag bättre kontakt med några studenter i varje kurs och när de skulle genomföra grupparbeten eller laborationer följde jag dessa i en typ av fallstudier, vilka traditionellt används inom etnografin för att ge djuplodande information (se Merriam 1994). Sammanlagt observerade jag grupparbeten av detta slag vid 13 tillfällen (se tabell 3). Att jag placerar även laborationer i denna kategori av studiemoment snarare än i klassrumsmaterialet beror på att laborationer sker under förhållandevis fria ramar och därför också liknar samhällsvetenskapens grupparbeten. Studenterna tilldelas en uppgift som de löser själva i grupp framför en dator eller med hjälp av annan elektronisk utrustning. Vid laborationen finns vanligen en lärare – sällan huvudläraren utan oftare en doktorand – som går runt i rummet och hjälper studenterna.

Studenterna som jag har följt utanför klassrumssituationerna är alla svenskspråkiga. Undersökningen utgår från deras agerande och utbytesstudenterna har enbart studerats i de sammanhang där också svenskspråkiga studenter deltar. De svenskspråkiga studenter som jag följt över flera situationer har givits fingerade namn och som framgår av de följande resultatkapitlen återkommer särskilt ett tiotal studenter i exempel och analyser.<sup>10</sup> Studenterna som jag följt på nära håll var alla mellan 20 och 25 år gamla då studien genomfördes. Studenterna presenteras närmare allt eftersom de förekommer i avhandlingen, men redan i tabell 3 anger jag det fingerade namnet på en student från respektive grupp för att grupparbetena inom de olika kurserna ska associeras med en viss student och därmed bli lättare att känna igen. Svenskspråkiga studenter som läser ekonomi och som återkommer i avhandlingen har fått svenskklingande namn med begynnelsebokstav E (som i ekonomi) och studenter i teknik respektive datavetenskap har fått namn på

<sup>10</sup> Svenskspråkiga studenter som endast förekommer en eller ett fåtal gånger i avhandlingen har givits förkortningen S (som i student). Utbytesstudenter har efter samma mönster givits förkortningen Us (som i utbytesstudent).

T (som i teknik). Utbytesstudenter som återkommer har givits namn med associationer till det språkområde som de ursprungligen kommer från (t.ex. är ”Mark” engelsktalande och ”Pavlos” grekisktalande). Lärarna har givits förkortade dubbelnamn (t.ex. ”K-G” och ”P-O”). Förkortningarna har inget att göra med deras riktiga namn.

Som medföljande observatör i grupparbeten och laborationer intog jag en avvaktande roll eftersom jag inte ville störa studenterna. Jag satt en bit från studenterna, även om jag alltid kunde höra vad de talade om. Men eftersom jag inte satt alldeles nära blev det svårare att observera språkbruket och efter en första observation av ett grupparbete i Marketing bestämde jag mig för att spela in alla gruppmöten för att inte missa något i samtalen. Andelen inspelat material är således mycket högre i grupparbetena än i klassrumsobservationerna. Därtill skiljer sig antalet observerade grupparbeten mellan kurserna, vilket framgår av tabell 3 nedan som visar de grupparbeten som jag följt. Detta beror i första hand på skillnader mellan själva kurserna. Marketing är till exempel en kurs där grupparbeten är centrala och därför blev det också naturligt att följa studenterna över flera grupparbeten. I samtliga fall handlar det om undervisningssituationer som skulle ha ägt rum även om jag inte varit närvarande. Samtalssituationerna är alltså inte konstruerade för min studie, utan är naturligt förekommande (jfr Lindström 2000).

Tabell 3. Materialförteckning grupparbeten.

Kurs och arbetsform	Video	Audio	Utbytesstudenter
BP grupparbete Erik	2 tillfällen (totalt 75 min)		Nej
MS grupparbete Emilia	2 tillfällen (totalt 105 min)		Ja
MS grupparbete Einar		1 tillfälle (60 min)	Nej
M grupparbete Elin <sup>1</sup>	1 tillfälle (totalt 95 min)	1 tillfälle (60 min)	Ja
ES labb Teo	1 tillfälle (105 min)		Nej
IT tentaplugg Tyko	1 tillfälle (55 min)		Nej
IT labb Tyko	1 tillfällen (115 min)	1 tillfälle (60 min)	Nej
TA projektarbete Teo	1 tillfälle (50 min)		Nej

1. Ytterligare ett grupparbete i Marketing har observerats, men utan tillhörande video- eller audioinspelning.

### 3.1.2 Deltagande observatör, vän eller spion?

Min närvaro i kurserna var tydligt knuten till forskningsuppgiften och detta var uppenbart för studenter och lärare från början. Studenterna var informerade om studien och det var ingen hemlighet att samspelet mellan engelska och svenska undersöktes, även om jag inte preciserade frågeställningen närmare. Att jag var närvarande som forskare – och inte student – var av förklarliga skäl tydligast vid inspelningarna. Jag satte själv upp kameran och placerade ut mikrofoner i klassrummen vilket skilde mig från de andra i rummet. Under föreläsningar och lektioner som inte spelades in var forskarrollen inte lika explicit. Jag satt på olika platser i klassrummet beroende på



var det fanns lediga stolar och förde anteckningar i ett kollegieblock på samma sätt som flertalet av studenterna. Med tanke på att studien avser muntligt språkbruk hade jag inte heller gärna kunnat delta mer i klassrumsaktiviteterna. I regel lät jag det gå några lektioner innan jag tog fram kameran så att studenterna först skulle vänja sig vid min närvaro.

Hur observationerna påverkat deltagarna är svårt att avgöra. Jag kände mig alltid välkommen i klassrummen även om jag särskilt i situationer utanför klassrummen ibland upplevde att jag var efterhängsen och påstridig. Liksom Ambjörnsson (2004:43) påpekar är deltagande observation en ”inställsam metod” och det är inte alltid lätt att finna balans i rollen observatör, vän eller ”spion” gentemot dem som man studerar (jfr även Aspers 2007:112 ff.). Flera studenter gav uttryck för att det var bra att någon studerade engelskspråkig undervisning och min närvaro accepterades tidigt av studenterna. Till exempel blev jag inte sällan behandlad som en av de ordinarie kursdeltagarna: Jag fick återberätta vad läraren sagt under tidigare lektioner för studenter som missat lektionstillfällena och ombads återge information om när arbeten skulle lämnas in eller hur de skulle utformas. Jag blev också tillfrågad om att vara med i grupparbeten, men avböjde. Mina chanser att smälta in i miljöerna var också goda. Jag kände till miljöerna sedan min egen tid som student vid universitetet, även om jag själv inte läst vid institutionerna. Åldersmässigt skilde det bara något eller några år mellan mig och studenterna. Antagligen var det också därför som en av lärarna i kursen Management Studies efter sin första lektion inte märkt att jag var i klassrummet och observerade – trots att vi hälsat på varandra tidigare. I ett e-postmeddelande skriver läraren att hon helt missat att jag var där och att hon måste ha varit väldigt fokuserad på undervisningen. Gerholm & Gerholm (1992) påpekar att det generellt sett är förvånansvärt lätt för en akademiker att samla in ett material från en akademisk miljö. Studenter och lärare är väl insatta i vad det innebär att genomföra ett forskningsprojekt. Inte vid något tillfälle blev jag ombedd att stänga av kameran eller lämna rummet och det var aldrig några svårigheter att få tillstånd för min studie, vare sig bland lärare eller bland studenter.

Att studera redan kända miljöer kan emellertid innebära problem (jfr Aspers 2007). Seder och vanor i kulturen riskerar att tas för givna och inte uppmärksammas. I fältarbetet handlar det därför om att försöka komma bort från invanda föreställningar eller redan känd kunskap om miljön och mer förutsättningslöst anamma deltagarnas perspektiv – även om detta kan vara svårt och ta tid. Vad gäller studier av språkbruk i närmiljön är målsättningen enligt Rampton (2007:584) att nå ”analytic distance on what’s close-at-hand” snarare än ”getting familiar with the strange”, vilket inte sällan var målsättningen med tidiga antropologiska studier.

Det är ändå troligt att tidigare kunskap om miljöerna har påverkat mina observationer. Efter inspelningarna har det slagit mig att jag på de ljud- och filmupptagningar där jag själv skymtar talar svenska med de svenskspråkiga

studenterna och lärarna. Språkvalet kan ha givit mig en speciell roll och kanske till och med påverkat studenterna att tala svenska. De gånger jag informerade hela grupper om min undersökning skedde detta i regel på engelska och den skriftliga information som jag delade ut, med bland annat förfrågan om samtycke till observationer och inspelningar, var på engelska. Det är vidare troligt att mina observationer har förändrats över terminen som ett resultat av att jag lärt känna miljöerna bättre. I tabell 2 anger jag vilken vecka som jag observerat de olika kurserna och som synes var Technical Acoustics den sista kursen på terminen. Antagligen har erfarenheter från de andra kurserna påverkat mina observationer av kursen ifråga.

En annan fråga är hur inspelningarna påverkat studenterna. Jag upplever ingen skillnad i det språkliga beteendet hos deltagarna mellan de tillfällen som jag enbart observerade och de tillfällen som jag spelade in (jfr *participant-observer paradox*, se t.ex. Duranti 1997:118). Men det är tydligt att deltagarna är medvetna om inspelningarna. Inför gruppredovisningar i klassrummet avslöjar några studenter inför varandra att de känner sig särskilt nervösa nu när de ska bli filmade. Vid ett annat tillfälle väljer en student att byta plats då han inser att kameran står mitt framför den stol han först valde. Därtill tycks särskilt två killar bland studenterna ha svårt att vänja sig vid inspelningarna. En av dem tittar in i kameran och gör segertecken då han passerar och den andra roar sig vid ett tillfälle med att leka med fingrarna framför linsen under en rast. Jag har mycket kontakt med just dessa två under mina observationer och jag betraktar orienteringen mot kameran som ett sätt att hantera att jag ständigt är dem i hasorna. Lindström (2000:185) påpekar också att det i de allra flesta fall är praktiskt taget oundvikligt att deltagarna orienterar sig mot inspelningen. Observationerna och inspelningarna är en del av situationen och att inte uppmärksamma forskarens närvaro vore snarast förvånande.

### 3.1.3 Kompletterande intervjuer

I slutskedet av materialinsamlingen genomförde jag intervjuer med studenter och lärare för att nå kunskap om hur de resonerar kring språkbruket i de sex språkmiljöerna. Intervjuerna kan karaktäriseras som tematiskt öppna genom att jag diskuterade avhandlingens tema med de intervjuade utan att använda på förhand konstruerade frågor (se Aspers 2007:137). Intervjusituationen påminde mer om ett samtal än en traditionell intervju. Sammanlagt genomförde jag sådana samtal med två lärare (en från respektive fakultet), två utbytesstudenter (en från respektive fakultet) samt med sju programstudenter som läst hela eller den huvudsakliga delen av sin utbildning i Sverige. Jag har därmed intervjuat fler svenska studenter än utbytesstudenter. Anledningen är att de senare inte talade svenska under observationerna. Samtliga intervjuade hade anknytning till en eller flera av de sex kurserna och varje samtal varade i 60–90 minuter.

För att låta deltagarnas upplevelser och intryck styra samtalen spelade jag i intervjuerna upp videoklipp från klassrumssituationer och grupparbeten ur materialet. De intervjuade fick kommentera klippen och jag bad dem associera fritt kring språkbruket. Metoden har hämtat inspiration från *stimulerad hågkomst* (*stimulated recall*, Haglund 2003) och *fotoelicitering* (Rasmussen 2004). Vid stimulerad hågkomst vill intervjuaren inte sällan veta hur den intervjuade tänkte när episoden ägde rum (Haglund 2003). Detta var inte aktuellt för mig, och knappast heller genomförbart eftersom det hade passerat flera veckor mellan det att klippen spelades in och själva intervjuerna. Fotoelicitering utgår i sin tur från foto- eller videomaterial för att skapa en konkret referenspunkt vid intervjun (Rasmussen 2004). Målsättningen är att få deltagarna att tala fritt kring det studerade fenomenet. Gemensamt för de båda är alltså att använda foto- eller videomaterial för att skapa en konkret referenspunkt och få höra spontana berättelser utifrån deltagarnas perspektiv. Metoden föll väl ut i studien och gjorde intervjuerna avslappnade. För att ytterligare minska min påverkan inledde jag varje samtal med att den intervjuade fick rita en tankekarta över temat svenska och engelska i den högre utbildningen. I mitten skrev deltagarna ”engelska som undervisningsspråk” och de fick sedan associera fritt kring samma tema. Detta var ett givande sätt att börja intervjuerna eftersom samtalen snabbt kunde komma in på deltagarnas upplevelser och erfarenheter.

Från analysynpunkt bör det påpekas att det inspelade materialet och intervjumaterialet skiljer sig från varandra ifråga om de värderingar som studenter och lärare ger uttryck för. Flera aspekter kring språk och språkval som nämns i intervjuerna är av negativ karaktär, medan detta inte är lika tydligt i det inspelade materialet eller i observationsmaterialet. I tankekartorna nämner fem av sju svenskspråkiga studenter spontant olika aspekter som kan kopplas till en försämrad prestation då undervisningen äger rum på engelska. Två av de intervjuade säger också självmant under intervjun att det blev förvånansvärt många negativa aspekter i tankekartan. Douglas (1996:45) påpekar att det många gånger är lättare att diskutera sådant man inte gillar, men svårare att tala om sådant man uppskattar och motivera varför. Kanske är det också därför som flera aspekter kring språk och språkval i intervjuerna är av negativ karaktär.

### 3.1.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (1990) rymmer fyra huvudkrav som alla uppfylls i undersökningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informations- och samtyckeskravet innebär att forskaren är ansvarig för att informera om undersökningen och inhämta samtycke från deltagarna. Detta har tillgodosetts på flera sätt. Vid den första kontakten med lärarna

fick jag godkännande att genomföra observationer i klassrummen under förutsättning att studenterna samtyckte. Jag informerade studenterna muntligt och skriftligt vid det första kurstillfället och fick ett muntligt godkännande. För att markera att jag inte stod i beroendeförhållande till läraren presenterade jag mig själv med namn och institution. Jag påpekade också att den som inte ville vara med i studien skulle meddela mig så snart som möjligt. Samtliga godkände undersökningen. Vid de tillfällen som spelades in med video bad jag om ett separat skriftligt godkännande.

Konfidentialitetskravet uppfylls genom att deltagarna fått pseudonymer i de exempel och transkriptioner som finns i texten. Jag har valt att nämna universitetets namn eftersom jag anser att detta är viktigt i den etnografiska beskrivningen och förståelsen av miljöerna. Av etiska skäl har jag likväl valt att inte ange de exakta kursbeteckningarna. Genom att jag genomfört videoinspelningar har anonymitet inte kunnat upprätthållas i materialinsamlingen. I det godkännande som studenter och lärare skrev under vid varje inspelningstillfälle framgick det därför att materialet skulle användas av mig personligen i min forskning. Med detta sista uppfylls också nyttjandekravet, vilken innebär att forskningsmaterialet inte får användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.

## 3.2 Bearbetning

Bearbetningen av materialet har skett i tre steg. I ett första steg gick jag igenom video- och audiomaterialet samt anteckningarna summariskt. Jag skrev ner vad som händer och sker i olika situationer i materialet, vilka deltagare som ingår och vilken plats som de befinner sig på. Ur översikten sorterade jag sedan ut alla de tillfällen där studenter eller lärare talar svenska samt de tillfällen där de talar om språksituationen eller valet av språk. Detta gav först 102 kortare och längre filmklipp samt sju ljudklipp med svenska, sedan 79 filmklipp respektive två ljudklipp där deltagarna på något sätt uppmärksammar språket.<sup>11</sup> Utöver detta finns i materialet 10 enskilda, längre filmer respektive ljudband där studenter och lärare talar svenska från det att de träffas till det att de skiljs från varandra. Excerpteringen beskrivs närmare i nästa avsnitt (3.2.1).

I ett andra steg spelade jag videoklippen och banden med svenska om och om igen för att leta efter mönster och möjliga analysingångar. Momentet kan jämföras med det som i etnografisk metod vanligen kallas *kodning* (Aspers 2007:160). Kodning är ett sätt att strukturera materialet och identifiera lik-

---

<sup>11</sup> 20 av de sekvenser där deltagarna uppmärksammar språket innehåller också svenska och räknas alltså två gånger med denna uppdelning. För de filmklipp som innehåller svenska har jag här räknat situationer där deltagarna växlar språk. Grupparbeten helt på svenska ingår inte i siffran utan redovisas separat.

heter och skillnader. Koderna är relaterade till första ordningens konklusioner, alltså aktörernas mening, men är naturligtvis styrda av forskarens intressen. Jag har skrivit ner olika aspekter knutna till samtalssituationerna, eftersom språkbruket är det som är i fokus för undersökningen. Rent konkret har jag antecknat vem som talar svenska, vad deltagarna gör och när attityder till språket synliggörs i materialet. Samma sak gjordes med fältanteckningarna.

I ett tredje steg transkriberade jag särskilt intressanta exempel ur video- och audiomaterialet. Transkriberingen beskrivs närmare i avsnitt 3.2.3, men redan här kan konstateras att transkriptioner är noggranna illustrationer av samtal. De fyller flera syften och är ett bra sätt att i detalj lära känna materialet. Genom att transkribera vad som sägs kan man se det studerade fenomenet – svenska i det här fallet – i sitt språkliga, sekventiella sammanhang och relatera det till vad som händer före och efter i samtalet, vilket gör transkriptioner till ett viktigt redskap också i analysen (jfr Duranti 1997:137, 247, Hutchby & Wooffitt 1998:15). Transkriptioner är också ett sätt att återge det studerade fenomenet i text och flertalet exempel i avhandlingen återges som just transkriptioner.

### 3.2.1 Svenska i en flerspråkig miljö: språkväxling och lån

Att undersöka svenska i ett sammanhang där engelska annars används förutsätter att man kan skilja språken från varandra. Detta kan verka som ett banalt faktum, och i de flesta fall har det också varit lätt att avgöra när studenter och lärare talar svenska och när de talar andra språk. För enskilda ord har jag i bearbetningen avgjort vad som är svenska respektive engelska genom att se till ordens uttal och böjning. Ord som följer svenskt uttal och svensk böjning har excerperats som exempel på svenska i materialet. På meningsnivå har jag förutom uttal tagit hänsyn till syntax. De flesta meningar som de svensktalande studenterna uttalar följer engelsk *eller* svensk syntax och ett svenskt *eller* engelskt uttal. I tveksamma fall har jag rådförat kollegor.<sup>12</sup>

Många av de ord eller meningar i materialet som sägs på svenska förekommer i ett för övrigt engelskspråkigt samtal. För att benämna förekomsten av flera språk i en och samma konversation använder jag i avhandlingen begreppet *språkväxling* eller *växling av språk*. Definitionen är bred i jämförelse med många andra studier av flerspråkig interaktion och utgår från Gumperz (1982:59) precisering av vad han kallar *konversationell kodväxling*, nämligen ”the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems”. Kodväxling i Gumperz mening avser växlingar mellan varieteter, eller koder,

---

<sup>12</sup> Jag vill här rikta ett särskilt tack till Erik MacQueen som gått igenom alla transkriptioner och bland annat hjälpt mig att avgöra när studenter och lärare talar svenska och när de talar engelska.

på olika språkliga och stilistiska nivåer. Det kan till exempel handla om växlingar mellan dialekt och standardspråk, men också om växlingar mellan olika språk. Vad som menas med kod måste alltid preciseras. I undersökningen har det inte varit min avsikt att relatera resultaten till den omfattande litteraturen om kodväxling, och när jag talar om språkväxling istället för kodväxling är det en medveten förenkling.<sup>13</sup> Att diskutera materialet utifrån ett kodväxlingsperspektiv vore också intressant – även om det inte ryms i den här undersökningen – och jag hoppas kunna återkomma till detta i ett annat sammanhang.

Gumperz understryker att kodväxling är ett socialt fenomen och betraktar växlingar som exempel på kontextualiseringssignaler, alltså markeringar för hur talaren förhåller sig till det sagda. Bredvid konversationell kodväxling, eller *metaforisk kodväxling* som fenomenet kallats i en tidigare studie av Blom & Gumperz (1972), talar Gumperz om *situationell kodväxling*. Begreppet härleds, precis som det låter, till situationen och till en ändring av de yttre betingelserna. Språkvalet ses som ett medel att strukturera samtalet i förhållande till den omkringliggande aktiviteten och Gumperz menar att språkvalet i sig kan markera vilken aktivitet det handlar om. Det är också detta samband mellan språk och aktivitet som gör att en talare genom att växla kod kan anspela på andra innebörder och användningar. Kodväxlingsbegreppet har vidare diskuterats av bland andra Myers-Scotton (se t.ex. 2006:158 ff.), som genom den så kallade *Markedness-modellen* fokuserar på särskilt talarens motiv bakom valet av språk. Myers-Scotton väljer att tala om *markerad* respektive *omarkerad kodväxling*. Omarkerade val är förväntade, medan markerade val bryter mot det förväntade valet av språk i en viss situation. Genom att använda markerat språkbruk kan talaren förändra situationen och till exempel visa hur hon förhåller sig till det sagda eller till de andra deltagarna i samtalet. Gafaranga (se t.ex. Gafaranga & Torras 2002), som jag redan presenterat i samband med normer för språkval i kapitel 2, lägger i sin tur in ytterligare andra aspekter i begreppet (jfr Slotte-Lüttge 2007:106). Istället för att betrakta kodväxling som förekomsten av två språk i ett och samma samtal (jfr t.ex. Gumperz 1982:59) anlägger forskaren ett strikt deltagarperspektiv och inkluderar endast de växlingar som talarna själva uppmärksammar som inskott från andra språk. Gafaranga & Torras (2002:19–20) skriver: ”Codeswitching is, not any occurrence of two languages within the same conversation, but rather any instance of deviance from current medium which is not oriented to by participants themselves as

---

<sup>13</sup> Ett exempel kan nämnas. I exempel 7:2, Jag passar (MS 0206v), konstateras att studenten Erik växlar till svenska då han ska svara på en fråga från läraren. Han säger *jag passar* med svenskt uttal och repliken betraktas som språkväxling i analysen. Ur ett kodväxlingsperspektiv är även ordvalet intressant eftersom det inte bara medför att han talar svenska, utan även tillför ett metaforiskt element. Repliken har hämtats från kortspelets värld, vilket säkert bidrar till den effekt som talaren uppnår och de fnissningar i klassrummet som följer Eriks kommentar.

requiring any repair.” Kodväxling kan med denna sista definition alltså endast äga rum i samtal som deltagarna själva behandlar som flerspråkiga och ett krav är att de främmande orden inte översätts eller ”repareras” av någon annan deltagare.

Liksom Gumperz utgår jag från att växlingarna fyller sociala funktioner i interaktionen och att de kan utgöra kontextualiseringssignaler. I övrigt utnyttjar jag inte Gumperz (se t.ex. 1982) terminologi, även om vissa funktioner i materialet påminner om de olika funktioner som Gumperz diskuterar inom ramen för konversationell kodväxling. En anledning till denna begränsning är att jag inte velat styra analysen i någon särskild riktning. Jag vill istället se till de funktioner och användningsområden som studenterna själva utnyttjar. En andra anledning är att jag vill studera alla förekomster av svenska, och inte bara de språkväxlingar som deltagarna själva ramar in som just svenska. Jag utnyttjar alltså inte heller Gafarangas funktionella definition av begreppet – även om jag inspirerats av hans teorier kring flerspråkiga samtal i andra avseenden (se kap. 2). Gafarangas begrepp passar också möjligen bäst i studier av språkval i stabilt flerspråkiga miljöer, vilket kurserna i den här undersökningen inte är exempel på. Studenterna delar inte kunskaper i samma språk utan sluter upp kring engelskan som ett *lingua franca* (jfr Haberland 2007:136).

En fråga som har stötts och blötts inom kodväxlingsforskningen är hur man ska skilja mellan kodväxling och *lånord*. Lånord är främmande ord som införlivats mer permanent i ett visst språk och som nått en allmän spridning i språksamhället. I praktiken är det dock svårt att avgöra vad som är kodväxling respektive lån i ett empiriskt material. Enligt Myers-Scotton (2006:253 ff.) bör uttal, böjningsmönster och grad av integration i det omkringliggande språket avgöra om enstaka ord hör till den ena eller andra varietet. Men frågan är kontroversiell och Gardner-Chloros (1995:73) betonar svårigheterna i att skilja mellan kategorierna. Till exempel kan både lån och kodväxling fylla lexikala luckor och integreras i det omkringliggande språket. Etablerade lånord har också ofta börjat användas som kodväxlingar innan de sprids i samhället och skalan är därför glidande. I ett empiriskt material menar Myers-Scotton (2006:259) att antalet förekomster till slut kan vara det som avgör ordens status; ord som förekommer ofta kan betraktas som lån, medan ord som används enstaka gånger kan betraktas som kodväxling. Andra har valt att kalla kortvariga lån i tvåspråkiga samtal för *nonce borrowings* (se t.ex. Sankoff m.fl. 1990). Dessa *tillfälliga lån* används, till skillnad från *etablerade lån*, bara temporärt. De är fonetiskt och morfologiskt integrerade i det omkringliggande språket, men används endast tillfälligtvis. De liknar alltså vanliga lånord, men har inte en vidare spridning i språksamhället och behöver inte nödvändigtvis vara möjliga att känna igen ens för en enspråkig talare.

Samma avgränsningsproblem har jag själv stött på, och förutom språkväxling samt varianten växling av språk, använder jag begreppet *lokala lån-*

ord. Den övervägande andelen svenska i materialet utgörs av språkväxlingar, alltså av tillfälliga – icke återkommande – inskott av svenska i för övrigt engelsk interaktion. Samtidigt används vissa svenska ord upprepade gånger i varje kurs och de har enligt min bedömning närmast karaktär av lånord, om än just lokala lånord. Orden är knutna till universitetsmiljön, såsom *studie-rektor*, *inlämningsuppgift* och *tenta*. De klingar svenskt och uttalas med signaler som betonar den språkliga kontrasten (genom pauser, tvekljud och tydligt uttal). Enspråkigt engelska talare skulle inte känna igen orden och i miljöer där begreppen inte förekommer lika ofta vore det rimligt att betrakta dem som språkväxlingar eller möjligen tillfälliga lån. Deltagarna i kurserna behandlar dem emellertid som etablerade lånord i språkmiljöerna och med tanke på att orden återkommer i materialet benämner jag dem alltså lokala lånord.

### 3.2.2 Hur mycket svenska innehåller materialet?

Även om jag inte gör statistiska beräkningar av omfattningen svenska är det naturligtvis intressant att veta ungefär hur mycket svenska som finns i observationerna och inspelningarna. I kapitel 5 beskriver jag när, var och med vem som svenska förkommer i kurserna och denna beskrivning är tänkt att ge en illustrativ bild också av omfattningen svenska i varje kurs. Redan här vill jag emellertid göra ett försök till helhetssyn, även om den blir något svepande.

För det första kan konstateras att samtal helt på svenska förekommer i materialet före, mellan och efter klassrumsundervisningen. Även grupparbeten, gruppdiskussioner och laborationer genomförs i regel på svenska. Samtliga grupparbetssituationer som listas i tabell 3, och som inte inkluderar utbytesstudenter, äger rum på svenska och detta utgör åtta enskilda tillfällen. Studenterna talar svenska från det att de träffas till det att de skiljs åt. Vidare genomförs en lektion i Technical Acoustics samt början av en lektion i Information Technology på svenska då kursens utbytesstudenter är frånvarande. Sex undervisningstillfällen av 38 innehåller ingen svenska alls.

För det andra förekommer språkväxlingar och lokala lånord insprängda i de engelska samtalen i samtliga kurser. Totalt har jag, som redan nämnts, sorterat fram 102 filmklipp och sju ljudklipp med svenska. Siffran inkluderar såväl rastprat på svenska som enstaka växlingar till svenska under lektionstid. De enstaka växlingarna passerar mycket snabbt och kan betraktas som ett slags inskott i den för övrigt engelska interaktionen. I kursen Information Technology växlar läraren som mest till svenska fyra gånger under en föreläsning. I samtliga fall är det enstaka ord som sägs på svenska. Två tillfällen i kursen innehåller ingen svenska alls under lektionstid. I Engineering Science förekommer frågor från studenterna på svenska under tre lektioner, vilka också besvaras på svenska. Därtill lägger läraren relativt ofta in svenska termer parallellt med engelskan. Alla lektioner i kursen utom en inne-



håller svenska och som mest kan jag räkna till sju växlingar under en lektion från lärarens sida. Technical Acoustics är den kurs som innehåller störst andel svenska under lektionstid. Som mest växlar läraren till svenska vid åtta tillfällen under en lektion. Lektionen är den första i kursen och de flesta inskott av svenska har karaktär av lokala lånord. Mot slutet av kursen ska studenterna genomföra redovisningar och några grupper genomför då spontant sina presentationer på svenska.

I ekonomikurserna står läraren i Marketing för flest växlingar; omkring tre korta växlingar per lektion. Studenterna i kursen växlar sällan (fyra gånger under mina observationer) till svenska i klassrummet. I Business Planning förekommer två till tre ordväxlingar till svenska varje lektion, men liksom i Technical Acoustics är det betydligt fler den första lektionen (sju stycken). Flertalet har anknytning till det institutionella sammanhanget. I den sista kursen, Management Studies, saknas svenska helt i klassrumsinteraktionen under tre lektioner. Ett tillfälle innehåller fem växlingar till svenska och särskiljer sig från de andra. De flesta växlingarna har formen av enstaka ord, men det förekommer också att hela frågor till läraren från studenterna sägs på svenska.

Sammantaget innehåller det inspelade materialet inte särskilt mycket svenska. De flesta inspelningar är gjorda i klassrummen, där svenskan främst förekommer i form av språkväxlingar eller lokala lånord i den talade engelskan. Utanför klassrummen är svenska däremot det huvudsakliga kommunikationsmedlet bland de svenskspråkiga studenterna och de inspelningar som gjorts utanför klassrummen visar sammanhängande samtal på svenska. Om jag hade genomfört fler observationer av studiesammanhang utanför helklassundervisningen hade materialet troligen innehållit en större andel svenska.

### 3.2.3 Kategorisering och näranalys av talat språk

För att göra materialet mer lätthanterligt har jag delat in de längre video- och audioinspelningarna i mindre enheter. Men det är inte helt enkelt att skilja olika samtal eller samtalsenheter från varandra. I klassrummen och i arbetet utanför klassrummen ingår studenter och lärare i en mängd olika samtalskonstellationer. Samtal inleds, avslutas och överlappar varandra, samtidigt som deltagare kommer och går. Vad som hör ihop och inte är ytterst en tolkningsfråga och en kort begreppsutredning kan därför behövas: Vad är ett samtal, vilka delar innehåller ett samtal och hur kan man skilja dem från varandra?

Jag använder mig av ordet *samtal* då jag beskriver sammanhängande interaktionella utbyten mellan minst två deltagare (jfr Goodwin & Goodwin 2004). Samtal kan delas in i mindre delar, vilka benämns *sekvenser* och – ännu mindre enheter – *episoder*. Sekvenser och episoder är tematiskt sammanhållna och avgränsas i första hand genom samtalsämnet. I materialet

talat till exempel deltagarna först om ett ämne för att sedan växla till ett annat, även om syftet med samtalet och samtalsdeltagarna är samma. Melander Marxtala (1995:44 ff.) identifierar tre sätt att avgränsa ämnesövergångar i samtal och i bearbetningen har jag använt samma metoder för att urskilja sekvenser och episoder samt för att avgöra var en transkription lämpligen ska inledas respektive avslutas. Det första är språkliga markörer (t.ex. deltagarnas egna metakommentarer: *för att tala om en annan sak; har du hört att; ska vi gå vidare*, men också mer tvetydiga markörer som *jaha* och *okej* samt pauser). Det andra är referenssystemet och eventuella förändringar i vad eller vem som är huvudreferent (om deltagarna först talar om hur de ska referera till kurslitteraturen under en gruppredovisning och sedan börjar tala om vem som ska inleda eller avsluta presentationen har de bytt huvudreferent och inlett en ny sekvens). Den tredje metoden som tas upp är samtalsstrukturella och samtalsanalytiska begrepp (t.ex. hälsning–hälsning eller fråga–svar, vilka med samtalsanalytisk terminologi kallas närhetspar). I bearbetningen har jag särskilt sett till det första och andra tillvägagångssättet i avgränsningen av ämnesgränser.

Jag har transkriberat särskilt intressanta exempel i materialet.<sup>14</sup> Med särskilt intressanta menar jag sådana som antingen representerar ett återkommande fenomen i bruket av svenska eller som illustrerar utmärkande aspekter i språkmiljöerna och användandet av svenska. Transkriptionerna i avhandlingen följer i stort en transkriptionsnyckel av Gail Jefferson som presenteras av Hutchby & Wooffitt (1998) och som återges i bilaga 1. Transkriptionsnyckeln är en mall för hur man i detalj kan beskriva ett samtal. De aspekter som transkriptionen visar rör sig på samtalets mikronivå. Bland annat anges pauser, tvekan och fördröjningar. De tre fenomenen kan alla säga något om hur deltagarna uppfattar interaktionen och hur samtalet löper vidare samt vad som är förväntade, prefererade handlingar och vad som bryter mot den gemensamma förväntningshorisonten (Norrbj 1996:115). Även skratt återges i transkriptionerna. Skratt kan fylla många olika funktioner. Gemensamma skratt kan till exempel visa att två personer kommit överens och att de två har ett gemensamt perspektiv. Skratt kan vara ett sätt att minska spänningen i ett samtal och skapa välvilja och samförstånd. Ensamma skratt kan i sin tur kommentera uttryck eller attityder och ibland riktas mot egna utsagor eller den egna personen (Adelswärd 1991:82 ff.). I transkriptionerna anges också vissa icke-verbala beteenden, som yviga gester, blickar och rörelser, eftersom dessa kan säga något om till exempel adressering av ett yttrande. I stavningen av enskilda ord har jag utgått från svensk respektive

---

<sup>14</sup> I resultatkapitlen presenteras transkriptioner och exempel med beskrivande namn. Namnen följs av en hänvisning till vilken kurs som exemplet kommer från, den observationsteknik som använts samt datum för observationen eller inspelningen. Videoinspelningar markeras med bokstaven V och observationer med bokstaven O. Audioinspelningar markeras med förkortningen DAT. Beteckning BP 0305v står sammantaget för en videoinspelning från kursen Business Planning den 5 mars.

engelsk skriftspråksnorm, även om vissa typiska och återkommande talspråkliga drag har skrivits ljudenligt (t.ex. ”a” istället för ”ja”). I fråga om grammatik och ordföljd har jag i enlighet med gängse konventioner återgivit det som talarna säger och gör, utan att ändra eventuella avvikelser från skriftspråksnormen.

Med tanke på detaljrikedomen kan man lätt få intryck av att transkriptioner är exakta återspeglings av allt som sagts och gjorts i ett samtal. Men även om forskaren är noggrann finns det flera faktorer som påverkar möjligheten att göra precisa återgivningar. Vid inspelningar i ett klassrum pågår många parallella samtal och en kamera kan omöjligt fånga allt som sker samtidigt. Ibland såg jag till exempel att studenter viskade med varandra, men deras viskningar hörs sällan på videoinspelningen och kan därmed inte heller dokumenteras i transkriptionen. För att dokumentera bänkprat och viskningar krävs ytterligare, separat inspelningsutrustning. Jag provade detta några gånger, men det var fortfarande svårt att höra studenterna. Transkriptionen speglar på detta sätt ett perspektiv – kameran och forskarens perspektiv. Deltagarna kan mycket väl ha en annan förståelse eller tolkning av händelserna (Duranti 1997:114, 137–144).

### 3.3 Analys

Analysarbetet har på ett övergripande plan präglats av en strävan mot dels ett etnografiskt helhetsperspektiv, dels ett deltagarperspektiv (jfr kap. 2 samt Rampton 2007, Creese 2008). För att närma mig helhetsperspektivet har jag låtit analysen pendla mellan enskilda samtal och kännedom om det större sammanhang där samtalen ägt rum. Rent konkret har jag ställt enstaka samtal med svenska mot observationer, intervjuer och mina egna erfarenheter från miljöerna för att se språkvalet i det större sammanhang där det en gång fått sin betydelse. I arbetet har jag sökt likheter och skillnader i de sammanhang och kontexter som finns i samtalen och som omger bruket av svenska. Svenska är därmed det som kontextualiseras, medan andra aspekter i miljöerna ofrånkomligen utgör en bakgrund (se diskussionen om ”focal event” i Duranti & Goodwin 1992:3).

I jakten på likheter och skillnader är särskilt Linells (1998) kontextuella resurser betydelsefulla. Som framgår av kapitel 2 skiljer Linell mellan potentiella kontextuella resurser och resurser som görs gällande i interaktion. De senare konstrueras och synliggörs av deltagarna i samtalen, och i analysen har särskilt två sådana resurser framträtt som speciellt betydelsefulla för bruket av svenska. De två har en övergripande karaktär och återfinns i hela materialet, varför jag presenterar dem redan här. Den första är kopplad till deltagarna och deras uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter (se 3.3.1). Den andra hör samman med det större sammanhang där deltagarna interagerar och kan mer specifikt knytas till samtalets grad av

institutionalitet (se 3.3.2). Även om de presenteras som åtskilda fenomen bör sägas att de två är nära sammanlänkade och att det i materialet inte alltid är möjligt att säga vilken av dem som har störst betydelse för bruket av svenska. Delade språkkunskaper kan till exempel vara en förutsättning för att språket överhuvudtaget används, men samtidigt tycks särskilt samtalets grad av institutionalitet påverka när svenskan används.

Deltagarperspektivet uppfylls i sin tur genom att jag utgår från de svensktalande studenternas agerande och genomgående skiljer mellan deltagarnas förståelse och min egen förståelse av de studerade fenomenen. Deltagarnas förståelse framträder särskilt i analysen av attityder och jag betraktar attityder till svenska som en tredje realiserad kontextuell resurs i materialet. Som nämnts studerar jag attityder genom analys av lokalt konstruerade värderingar i samtal. Analysmetoden presenteras närmare i avsnitt 3.3.3. Det bör också sägas att deltagarkontroller har genomförts både under fältarbetet och senare under arbetet. I praktiken har ett urval studenter och lärare läst artiklar och texter som jag skrivit i anknytning till avhandlingsarbetet och kommenterat innehållet.

I samband med deltagarkontrollerna blev det tydligt att det deltagarperspektiv som eftersträvas i etnografisk forskning inte är helt oproblemiskt. Kommentarer som jag fick visar att man inte kan tala om ett enda deltagarperspektiv. För det första rymmer gruppen svenskspråkiga studenter olika individer och de har inte sällan uppfattat situationer och händelser på olika sätt. För det andra behöver inte en och samma individ uttrycka samma åsikter eller attityder vid observationerna som vid efterkontrollen – eller ens under den tid som observationerna varar. Således är det deltagarperspektiv som betraktas som singular i etnografisk litteratur i själva verket ett spektrum av perspektiv och inställningar. Som sådant ska deltagarperspektivet också främst förstås som ett insiderperspektiv – alltså ett perspektiv från deltagarens horisonter och erfarenheter – snarare än ett perspektiv från enskilda deltagare, och det är ett sådant insiderperspektiv som jag eftersträvar i analysen.

### 3.3.1 Språkkunskaper som kontextuell resurs

En första realiserad kontextuell resurs med övergripande betydelse i analysen är alltså deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. Förhållandet beskrivs i avhandlingen med hjälp av Zimmermans (1998:90) begrepp *transportabel identitet*. Med begreppet uppmärksammar Zimmerman att vissa identitetsuttryck kan göras gällande oavsett situation eller sammanhang. Som exempel nämns kön och ålder, vilka en talare bär med sig över olika situationer. Ofta är den transportabla identiteten direkt synlig i form av fysiska eller kulturella kännetecken, men de behöver inte uppmärksammas av de andra deltagarna i interaktionen. En talare kan vara medveten om att en samtalsdeltagare kan klassificeras som svensk, ung och av manligt

kön, men utan att själv tillskriva identitetsaspekterna betydelse i interaktionen. En flerspråkig talare kan i sin tur undvika att tala ett visst språk för att inte kategoriseras som talare av det specifika språket eller för att hon vill använda ett språk inom vilket hon har större kompetens (jfr Auer 1984, 1995:125).

I analysen utgår jag från att språkkunskaper är en transportabel identitet som konstrueras och visas upp i interaktion. När deltagarna talar svenska kategoriserar de sig själva som svenskspråkiga. Inte sällan anpassar de också valet av språk efter de andra deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter genom att adressera vissa talare och utesluta andra. Då detta sker får den gemensamma transportabla identiteten ”svensktalande” betydelse i interaktionen. Det bör emellertid sägas att språkkunskaper och språkliga identiteter närmast behandlas statistiskt av deltagarna. Studenternas transportabla identiteter rymmer rimligen flera språk, men de språkval som görs i kurserna visar i regel två språk. Man kan tänka sig att de svenska studenterna talar svenska, engelska och dessutom har kunskaper i andra språk sedan skoltiden. Men franska och spanska, som kan läsas som främmandespråk i Sverige, förekommer bara mellan utbytesstudenter. Svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter försöker aldrig tala svenska med varandra och i materialet är språkkunskaper som kontextuell resurs närmast en spegling av stereotypa uppfattningar om språk och språklig kompetens. Om begreppet därmed behandlas statistiskt i vissa aspekter i analysen är detta i själva verket en spegling av deltagarnas agerande.

I analysen beskriver jag sambandet mellan språkval och deltagarnas språkkunskaper och språkliga identiteter genom begreppet *språklig konvergens*, det vill säga en tillnärmelse till lyssnarens språkkunskaper och språkliga identitet. Begreppet är hämtat från *ackommodationsteorin* (*Speech Accommodation Theory* och senare *Communication Accommodation Theory*) som beskriver hur människor i samspråk närmar eller fjärrar sig från varandra, verbalt eller icke-verbalt, och därigenom också uttrycker attityder gentemot varandra (Giles & Coupland 1991). Teorin har grund i socialpsykologin och ställer inte sällan talarnas motiv och strategier bakom ackommodationen i centrum. Att anpassa språkvalet efter de andra deltagarnas sätt att tala kan göra talarna mer lika, minska det sociala avståndet och göra kommunikationen mer effektiv (Sachdev & Giles 2004). Motsvarande perspektiv återfinns i Gumperz (1982:66) uppdelning mellan *we code* och *they code*. Den förra associeras med den ”egna gruppen” medan den senare förknippas med mindre personliga relationer. I avhandlingen diskuterar jag inte motiv bakom ackommodationen annat än då studenter och lärare själva omtalar språkval i just dessa termer.

I materialet anpassas vidare språkvalet inte sällan efter de andra deltagarnas samtalsroller. Därför har också Zimmermans (1998) begrepp *diskursiv identitet* betydelse i analysen. Med begreppet visar Zimmerman att samtalsrollerna varierar i den pågående interaktionen. Den som för tillfället innehar

den diskursiva identiteten talare berättar saker, ställer frågor eller svarar på frågor från andra. I samtalet anpassar hon sig efter lyssnarna och den situation som de gemensamt befinner sig i. Också lyssnaren är aktiv och orienterar sig mot talaren genom blickar, mimik och eventuella lyssnarsignaler (Goodwin & Goodwin 2004:229). Samtal är därmed som Goodwin & Goodwin (s. 223, 226, 239) påpekar en samkonstruktion mellan talare och lyssnare. I flerspråkig kommunikation kan språkvalet med liknande resurser bli ett sätt att hantera deltagande i interaktionen. Till exempel visar Cromdal & Aronsson (2000) genom en studie av lekande flerspråkiga barn att kodväxling dels kan vara ett sätt att förhålla sig till det sagda som till exempel uppavsman eller återberättare, dels ett sätt att adressera olika talare. Genom att växla till ett gemensamt språk kan barnen låta nya deltagare ingå i samtalet (s. 441 ff.). Resultatet återkommer hos Mondada (2007:303) som genom analys av ett samtal mellan en opererande läkare, hans assistent och en publik visar att läkaren använder olika språk beroende på om han för tillfället agerar föreläsare eller kirurg samt beroende på vem han tilltalar inom de olika aktiviteterna.

I analysen beskriver jag deltagarnas diskursiva identitet utifrån två kategorier: *samtalsdeltagare* och *potentiell samtalsdeltagare*. Liksom Goodwin & Goodwin (2004:223, 226, 239) menar jag att en samtalsdeltagare visar sin diskursiva identitet i interaktionen genom att tala – och bli lyssnad till – eller genom att lyssna och orientera sig mot den som talar. En lyssnande samtalsdeltagare är därmed inte bara adresserad eller tilltalad, hon måste också bekräfta den diskursiva identiteten lyssnare. På detta sätt kan till exempel lyssnarens uppvisade språkkunskaper eller språkliga identitet inte i sig självt avgöra om personen ingår i samtalet eller inte. Personen måste aktivt delta i samtalet och i materialet betyder detta att svensktalande studenter inte per definition ingår i ett svenskspråkigt samtal bara för att de förstår språket. På motsvarande vis kan en utbytesstudent utan kunskaper i svenska delta i samma samtal om hon orienterar sig mot talaren – även om denna talar ett för henne främmande språk. Genom orienteringen gör studenten anspråk på att delta i samtalet och påverkar genom sin orientering rimligen också den fortsatta utgången av samtalet, och möjligen valet av språk.

De personer som närvarar, men som inte agerar aktiva lyssnare, benämner jag potentiella samtalsdeltagare. Beteckningen potentiell samtalsdeltagare gäller bland annat de utbytesstudenter som aktivt lämnar samtalsrummet då en svenskspråkig student börjar tala svenska, men också personer som förstår språket utan att agera aktiv lyssnare i samtalet. Anledningen till uppdelningen i samtalsdeltagare och potentiella samtalsdeltagare står att finna i materialets karaktär. De samtal som jag transkriberat äger i de flesta fall rum i klassrum, laborationssalar eller gruppum. Samtliga personer i rummet är registrerade på kursen och som sådana legitima deltagare, även om de inte agerar aktivt i det samtal som jag för stunden koncentrerar mig på i analysen. Med Goffmans (1981) terminologi kan man säga att de är ratificerade del-

tagare i den institutionella verksamheten även om de inte deltar i samtalet som pågår för stunden.

De två begreppen samtalsdeltagare och potentiell samtalsdeltagare gör särskilt lyssnarkategorin mer nyanserad. Men det bör påpekas att det inte alltid är enkelt att empiriskt avgöra vem som är aktiv lyssnare. Till exempel tillhör det i alla samtal god ton att se ut som om man lyssnar även om tankarna egentligen befinner sig på annat håll. För att se talarens respektive lyssnarens orientering krävs videoinspelningar och jag använder begreppen samtalsdeltagare och potentiell samtalsdeltagare endast för samtal som spelats in med video och för de deltagare som är synliga i bild.

### 3.3.2 Institutionalitet som kontextuell resurs

En andra realiserad kontextuell resurs med övergripande betydelse är samtalets grad av institutionalitet. Samtalen i materialet ingår i en undervisningssituation och de flesta präglas av ut- och inläring av universitetsämnena företagsekonomi, teknik respektive datavetenskap. I interaktionen visar deltagarna en orientering mot uppgifter och identiteter som är förknippade med institutionen och som tillsammans med samtalsämnet ger samtalen en institutionell karaktär.

Drew & Heritage (1992:22 ff.) beskriver vad som kännetecknar ett institutionellt samtal. Grundläggande är att minst en av deltagarna orienterar sig mot uppgifter, ämnen och identiteter som är förknippade med institutionen – vilket i materialet alltså kan definieras som inläring och utläring av ett universitetsämne och synliggörande av en lärar- respektive studentroll. Vanligen representerar någon av deltagarna institutionen och han eller hon deltar i samtalet genom sin yrkesroll. Samtalen präglas av ett asymmetriskt förhållande där institutionsrepresentanten (vanligen kallad expert) är den som leder samtalet, har tolkningsföreträde och avgör det nästa steget i processen (Sundberg 2004). Beslut eller rekommendationer påverkar de andra deltagarna i deras ställning och status vid institutionen, men också i samhället i stort. Lärare avgör till exempel om studenter svarar rätt eller fel på frågor i klassrummet och bestämmer vilket avgångsbetyg som de ska få från sin tid vid institutionen.

I sin form är institutionella samtal inte sällan formella. Samtalsämnen som förknippas med institutionen är förväntade och den institutionella representanten förväntas hålla en neutral ton och inte visa förundran, sympati eller medhåll (Drew & Heritage 1992:24). Kanske beror det formella intrycket på att samtalen också ofta har en speciell fasstruktur, eller ett återkommande innehållsmönster (se t.ex. Linell 2007<sup>15</sup>). Lektionerna har till exempel alltid en mer eller mindre formell inledning och avslutning, vilka

---

<sup>15</sup> Linell 2007 utgörs av ett manus med titeln Samtalskulturer. Analys av samtal och språkliga möten som kommunikativa verksamheter. Versionen är daterad 2007-03-20.

omger diskussionen av själva studieämnet. Det är också egentligen bara de samtal som rör studieämnet, alltså institutionens så kallade kärnverksamhet (jfr Linell 2007), som helt präglas av institutionens uppgifter, syften och roller. Andra kortare sekvenser eller episoder av icke-institutionell interaktion skapar vad Linell (kap. 11) kallar avbrott eller insprängda ”time outs” från den institutionella uppgiften. Det är med andra ord bara samtal eller sekvenser där deltagarna orienterar sig mot institutionen ifråga som är institutionella, oavsett om de äger rum utanför eller innanför institutionens byggnader (Drew & Heritage 1992).

I analysen relaterar jag bruket av svenska till en institutionell eller icke-institutionell kontext och kallar detta för *situationskontext*. Avgörandet sker utifrån de kriterier som Drew & Heritage (1992:22 ff.) fastställer och som jag presenterat ovan. I korthet är ett samtal institutionellt om det kretsar kring syftet in- och utläring av studieämnet, om samtalsämnet rör datavetenskap, teknik eller företagsekonomi samt om deltagarna orienterar sig mot uppgifter och identiteter som är förknippade med institutionen. Institutionalitet är därmed en kontextuell resurs i miljöerna som deltagarna gör gällande genom olika kontextualiseringssignaler. Om svenska till exempel återkommande används i icke-institutionella sammanhang blir språket ett sätt bland flera att konstruera just icke-institutionella sammanhang (jfr Auer 1995:125, 127).

Att språkval och kontext påverkar varandra är väldokumenterat i studier om flerspråkighet. Fishmans (1972) studie om språkval kopplade till olika domäner är ett tidigt exempel på sambandet mellan situation och språkval. Sambandet är också tydligt i studier som tillämpar ett mer dynamiskt kontextperspektiv, såsom Gumperz 1982 respektive Auer 1995, där växlingar betraktas som kontextualiseringssignaler som synliggör specifika sammanhang eller sociala aspekter i interaktionen (Gumperz 1982:131). Att detta också är en mer fruktbar väg att gå bekräftas av nyare studier av flerspråkiga klassrum. Till exempel visar Nikula (2005) att finska lärare och elever i undervisning av engelska som främmandespråk ofta växlar språk för att signalera en ny aktivitet eller kontext i klassrummet. Inte sällan används förstaspråket finska för samtal som förbereder själva undervisningen medan engelska används för studiearbetet. Växlingarna är därmed ett av flera sätt att strukturera klassrumssituationen.

I resultatkapiteln benämner jag, med inspiration från Linell (2007), institutionella samtal i materialet som *samtal i sak*. På motsvarande vis benämner jag icke-institutionella samtal som *samtal utanför sak*. De senare kännetecknas i materialet av att deltagarna orienterar sig mot privata eller sociala ämnen, uppgifter och situationsidentiteter (Linell 2007). Detta betyder att inlärar- respektive utläraperspektivet saknas och likaså saknas den målorientering som präglar de institutionella samtalen. Ämnesmässigt handlar samtalen om livet utanför universitetskurserna. Under inspelningarna koncentrerade jag mig på studierelaterade uppgifter och mycket få samtal i det



inspelade materialet är därför icke-institutionella till sin karaktär. Däremot har jag före och efter föreläsningar, i korridorer och under raster observerat en mängd icke-institutionella samtal och samtalstypen är vanlig i observationsanteckningarna.

Men alla samtal i materialet kan inte placeras in under samtal i sak eller samtal utanför sak. Det finns också ett stort antal samtal och samtals-sekvenser som förbereder den institutionella kärnverksamheten inläring och utläring av studieämnet. Syftet i dessa är institutionellt på så sätt att samtalen organiserar och administrerar den institutionella verksamheten. Tillika är rollerna institutionella genom att personerna agerar studenter respektive lärare. Men ämnet skiljer dem från samtal i sak. Ämnet är om man så vill ”utanför sak” genom att deltagarna inte talar om teknik, datavetenskap eller företagsekonomi. Detta sker till exempel vid upprop, frågor om gruppredovisningar eller obligatorisk närvaro samt test av bildspel inför olika redovisningar. Jag kallar denna typ av samtal för *procedurinriktade samtal*. Språket i denna typ av kontext är inte sällan svenska och en indelning av samtalen efter ytterligare ett begrepp har således god täckning i materialet.

Sammantaget utnyttjar jag tre begrepp då jag beskriver bruket av svenska i förhållande till den situationskontext som deltagarna gör gällande i interaktionen:

- Samtal i sak. Institutionella, målorienterade samtal, sekvenser eller episoder som syftar till inläring eller utläring av ämnena teknik, datavetenskap respektive företagsekonomi. Samtalsdeltagarna synliggör rollerna student och lärare.
- Procedurinriktade samtal. Institutionella samtal, sekvenser eller episoder som handlar om undervisningsprocessen. Syftet är att organisera undervisningen som sådan och samtalen skiljer sig från samtal i sak genom ämnet. Ämnet rör inte pensum, utan till exempel hur ett grupparbete ska organiseras eller vilken grupp i klassrummet som ska redovisa först.
- Samtal utanför sak. Icke-institutionella samtal, sekvenser eller episoder där deltagarna orienterar sig mot privata eller sociala ämnen, uppgifter och situationsidentiteter. Inlärar- respektive utläraperspektivet saknas och likaså den målorientering som präglar institutionella samtal. Ämnet är inte knutet till undervisningen.

I vissa samtal och sekvenser i materialet finns inslag av *hybriditet* (jfr Linell 2007). Med hybriditet menas här att samtalet eller sekvensen inte entydigt har karaktär av samtal i sak, procedurinriktat samtal eller samtal utanför sak. I Management Studies, till exempel, diskuterar läraren och en student den kommande tentamen under en rast (MS 0206v). Studenten ställer frågor om hur tentan kommer att se ut och hur hon ska förbereda sig. Detta hör ämnesmässigt hemma inom ett procedurinriktat samtal. Läraren i sin tur svarar genom att beskriva aspekter av studieämnet och hur det kommer att testas

under tentamen. Läraren visar därmed ett annat fokus, som ligger på själva studieämnet. Samtalet blir från ett analytiskt perspektiv en blandning mellan ett procedurinriktat samtal och ett samtal i sak.

Att hybriditet på detta vis förekommer i hela samtal är ovanligt i materialet. Oftast är det tydligt om deltagarna talar i sak, utanför sak eller om samtalet har karaktär av procedurinriktat samtal eftersom ämnena mellan de tre situationskontexterna är så pass åtskilda. Hybriditeten antyder emellertid att det finns ett samband dem emellan. Samtal i sak och procedurinriktade samtal står också i en sådan relation till varandra att de egentligen inte kan fungera fristående; det är meningslöst att diskutera hur en lektion ska läggas upp eller genomföra en kontroll av närvaro bland studenterna om man inte samtidigt har den institutionella kärnverksamheten inläring och utläring av ett studieämne i åtanke. Det är också svårt att tänka sig att de institutionella samtalen skulle kunna existera som samtal i sak utan en eller annan form av procedurinriktade samtal. Institutionella samtal präglas som redan nämnts av en viss formalitet och en återkommande struktur, vilket skulle vara svårt att upprätthålla utan procedurinriktade inslag.

I materialet är det också rimligt att tänka sig ett samband mellan de institutionella samtalen och de icke-institutionella samtalen. De deltagare som ibland samtalar i en icke-institutionell kontext har kommit samman för att genomföra en institutionell uppgift. Även om deltagarna inte orienterar sig mot det institutionella sammanhanget i samtalet finns institutionaliteten ständigt närvarande som en gemensam potentiell kontextuell resurs och som en gemensam erfarenhet (jfr Linell 1998). Om lärare och studenter samtalar om ämnen utanför det institutionella sammanhanget är det till exempel troligt att de maktskillnader som finns i relationen också förs över till det icke-institutionella samtalet. Sådana omständigheter är naturligtvis svåra att bedöma empiriskt, men det är troligt att sambandet har betydelse för deltagarna.

Relationen mellan kontexterna illustreras i figur 1. I analysen betraktas de tre situationskontexterna som mer eller mindre separerbara enheter. Men som beskrivits ovan finns ett samband dem emellan och i figuren illustreras detta genom den linje som förbinder institutionella och icke-institutionella samtal. Som framgår av bilden har samtal i sak starkast institutionell prägel genom att de uppfyller samtliga kriterier som Drew & Heritage (1992) listar: syfte, ämne och deltagarroller är alla inriktade mot inläring och utläring av studieämnet. Förhållandet markeras med tre plustecken i figuren. De procedurinriktade samtalen uppfyller två av tre kriterier: syfte och deltagarroller rör inläring och utläring av studieämnet, men ämnet är inriktat mot undervisningsprocessen som sådan och faller om man så vill "utom sak". Förhållandet markeras med två plustecken och ett minustecken i figuren. Det ena plustecknet har placerats inom parentestecken eftersom jag bedömer att syftet i de procedurinriktade samtalen är mindre institutionellt än syftet i samtal i sak, där institutionens kärnverksamhet återfinns. Procedurinriktade

samtal placerar sig allt som allt något till höger om samtal i sak och närmare samtalen av icke-institutionell karaktär. Samtal utanför sak, slutligen, är inte på något vis inriktade mot syftet inläring och utläring av studieämnet och placerar sig i figurens högra del. Samtalet är överhuvudtaget inte institutionellt, vilket markeras av de tre minustecknen i figuren. Det finns en koppling mellan ytterligheterna i figuren genom att institutionalitet i materialet är en potentiell kontextuell resurs för deltagarna och del av deras gemensamma erfarenheter.

	Institutionella samtal		Icke-institutionella samtal
	Samtal i sak	Procedurinriktade samtal	Samtal utanför sak
Ämne	+	-	-
Syfte	+	(+)	-
Roller	+	+	-

Figur 1. Relationen mellan samtal i sak, procedurinriktade samtal och samtal utanför sak.

### 3.3.3 Attityder och normer i interaktion

Attityder är en tredje viktig realiserad kontextuell resurs i avhandlingen. Som redan nämnts i kapitel 2 betraktar jag attityder som lokalt konstruerade värderingar i samtal (jfr Potter & Edwards 2001). Detta betyder att jag utgår från att attityder skapas och förändras i samtal, men också från att attityder kan studeras och förstås genom analyser av just samtal.

I avhandlingen studerar jag attityder antingen direkt genom påpekanden och kommentarer från studenter och lärare, eller indirekt genom metakommentarer och subtila interaktionella markeringar. De senare kan till exempel komma till ytan då en talare uttrycker distans till något som just sagts eller gjorts i samtalet. Jag analyserar attityder i både video/audio-, intervju- och observationsmaterialet, även om jag är noga med att skilja materialkällorna från varandra. I texten markerar jag skillnaden mellan materialen genom att transkribera de exempel som jag hämtat ur video- och audiomaterialet, men återge attityder så som de konstrueras i intervjumaterialet efter vanlig skriftspråksnorm. I den löpande texten anges sådant som sagts under observation-

erna med kursiv stil, medan sådant som sagts under intervjuerna skrivs inom citattecken. Anledningen till att just samtal mellan individer i grupperna transkriberats är att jag betraktar de konstruerade värderingar som deltagarna skapar inom grupperna som mer intressanta.

Genom att attityder är länkade till normer kan de konstruerade värderingarna säga något om deltagarnas socio-kulturella förväntningar på språkval. Jag betraktar attityder som realiserade kontextuella resurser, men normer som potentiella kontextuella resurser. Om – eller när – normer görs gällande i materialet, går normerna från möjliga resurser till realiserade kontextuella resurser. Liksom Gafaranga (se t.ex. 2000) menar jag att normer för språkval synliggörs i samtalen och att detta sker då deltagarna behandlar ett språk som avvikande.

I analysen har Gafaranga inspirerat mig på så vis att jag konstaterar om deltagarna orienterar sig mot samtalet som enspråkigt svenskt/engelskt (genom att uppmärksamma det ena språket som avvikande), eller om deltagarna orienterar sig mot samtalet som flerspråkigt (genom att acceptera t.ex. både svenska och engelska i interaktionen). Avvikelserna kan enligt Gafaranga (2000:344) visas – och studeras – på flera sätt. Till exempel kan deltagarna översätta ord och inskott från andra språk och därmed visa att yttrandet rymmer flera språk (jfr ”other-languageness” hos Auer 1984:9, Gafaranga 2000:344 och Slotte-Lüttge 2007:106). Ibland förekommer även det fenomen som inom samtalsforskningen kallas *reparationer*, där en samtalsdeltagare visar att det finns ett problem av något slag i samtalet som påverkar produktionen eller förståelsen. I Gafarangas fall handlar det om problem med valet av språk. Genom att uppmärksamma språkvalet som avvikande säger Gafaranga att språkvalet ”repareras”.<sup>16</sup> Vid reparationer ökar deltagarnas chanser att förstå varandra och de kan fortsätta samtalet. Reparationer är på detta vis ett verktyg som talarna använder för att arbeta upp en gemensam förståelse (ten Have 1999:116).

I materialet synliggörs attityder – men också normer – för språkval bland annat i vad Swain & Lapkin (1998) kallar *Language-Related episodes* (hädanefter *språkrelaterade episoder* efter Gröning 2006). Swain & Lapkin använder begreppet som utgångspunkt för att diskutera inläring av ett andraspråk, och det definieras som ”any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others” (s. 326). Studenterna som jag följer deltar inte primärt i språkundervisning, men intressant nog använder de svensk-

---

<sup>16</sup> Inskott från andra språk i ett enspråkigt medium kallas med Gafarangas (2000) terminologi för *medium repair*. Vid *medium repair* förhåller sig talaren till inskottet som ett avsteg från det gemensamma mediet. Markeringen synliggör de språkliga skillnaderna och fasthåller ett gemensamt enspråkigt medium. Växlingar till andra språk i ett flerspråkigt medium kallas *other-language repair* och kännetecknas av att talaren gör ett avsteg från det gemensamma mediet utan att samtidigt markera avsteget. Avsaknaden av markering innebär att ett annat språk accepteras i interaktionen. Se även avsnitt 7.1.2.

språkiga studenterna sitt förstaspråk på ett sätt som påminner om inlärarna hos Swain & Lapkin. I de språkrelaterade episoderna stannar deltagarna upp, uppmärksammar produktionen eller förståelsen av språket och återgår sedan till det ämne som diskuterades före uppehållet (se t.ex. s. 330). Antagligen kommer personen för tillfället inte på vad ordet heter på engelska, även om hon eller han kanske skulle kunna ordet i ett annat sammanhang. Lexikala luckor kan mycket väl uppstå även när det rör sig om ett språk som talaren behärskar mycket väl (Edlund & Hene 1996:91). Växlingen kan markeras genom metakommentarer, tvekljud eller pauser som antyder att det skett ett brott eller ett problem i kommunikationen.

I avhandlingen använder jag begreppet språkrelaterad episod för de tillfällena då studenterna eller lärarna uppmärksammar problem med produktionen eller förståelsen av kursspråket engelska.<sup>17</sup> Episoderna visar dels hur svenska kan vara ett hjälpspråk för studenterna i det engelska klassrummet (kap. 6), dels attityder och normer till språkval i det pågående samtalet (kap. 7). I det senare fallet betraktas episoderna inte bara som en tillfällig problemlösning utan också som en orientering mot det pågående samtalet som enspråkigt eller flerspråkigt.

### 3.4 Analysexempel

Nedan illustrerar jag hur begreppen samtalsdeltagare och situationskontext tillämpas i avhandlingen. Jag visar också hur attityder studeras i interaktion och hur attityder kan synliggöra normer för språkval i kurserna. Utgångspunkten är ett exempel från ekonomikursen Marketing. I exemplet sitter fyra ekonomstudenter i en korridor på campus och arbetar med en gruppuppgift. Två av studenterna (Elin och Erika) har läst sin utbildning i Sverige, de andra två (Mark från England och Pavlos från Grekland) är utbytesstudenter. Tillsammans sitter de framför en dator och jobbar med en kursuppgift om marknadsföring. I sekvensen diskuterar de vilka eventuella problem som klädföretaget Zara kan möta i framtiden.

*Exempel 3:1. English (M 0212v).*

```

1   Mark:      any other problems? ((skriver på datorn, övriga
2               tittar på skärmen))
3   Elin:      yeah (.) e:: ((tittar på sina papper)) (3)
4               ((suckar)) (1) e::

```

<sup>17</sup> Språkrelaterade episoder av detta slag följer mönstret för reparationssekvenser av typen *självinitierad annan-reparation* (se t.ex. Hutchby & Wooffitt 1998:61, jfr även Gröning 2006:20). I dessa är det talaren som markerar att det sagda innehåller en problemkälla och själv initierar en reparation (självinitiering). Problemkällan repareras därefter av en andra samtalsdeltagare (annan-reparation). För avhandlingens syfte föredrar jag emellertid begreppet språkrelaterad episod eftersom diskussionen avser svenskans funktion i relation till ett annat språk, och inte reparationsstrukturer som sådana.

5 Pavlos: ((läser på skärmen)) oh whether it should be  
 6 (1)  
 7 Elin: because  
 8 Pavlos: de (.) decentralised?  
 9 Elin: yeah ((tittar på skärmen, Mark skriver)) (2.5) yeah  
 10 em yeah this has ((pekar på sina papper)) (.)  
 11 I mean det här har ju med de här att göra ((Mark  
 12 tittar ner i tangentbordet)) (.) om man ska använda  
 13 arbetskraft och tyger ((vänder sig mot Erika)) då  
 14 blir det lite med de också  
 15 Erika: English ((lyfter armen och pekar på Elin. Mark  
 16 tittar upp))  
 17 Elin: yeah (.) I mean this has this it has yeah I  
 18 wrote something (.) this is kind of the same  
 19 thing (.) if they should use em (.)em (.) em if  
 20 they should use (.) em (1) (viftar med handen  
 21 i luften) e (.) arbetskraft (vänd mot Erika)  
 22 em employ=  
 23 Erika: =workers  
 24 Elin: workers from abroad and use garments from abroad  
 25 it's kind of [in the same thing  
 26 Erika: [the same thing  
 27 Elin: yeah (.) ((tittar ner i sina papper))

I sekvensen synliggör samtalsdeltagarna en institutionell kontext. De orienterar sig mot en uppgift som är kännetecknande för institutionen ifråga, nämligen ett grupparbete i marknadsföring. Frågan *any other problems* som Mark ställer i början av sekvensen (rad 1) är målorienterad och leder diskussionen vidare. Särskilt Elin synliggör ett inläraresperspektiv, eller en roll som student, genom att referera till egna anteckningarna som hon förberett hemma samt genom att komma med förslag till hur de ska vidareutveckla den text som de ska lämna in till läraren (rad 10–25). Även den svenska som förekommer i sekvensen är alltså del av ett institutionellt samtal och en institutionell kontext. Kontexten ändras i exemplet inte genom språkbytet.

På rad 11 byter Elin språk och börjar tala svenska. Även om hon växlar språk är ämnet, syftet och rollen som student fortfarande institutionell och svenska används alltså här i samtal i sak. När Elin talar svenska orienterar hon sig mot Erika och en gemensam språklig identitet som svensktalande. Orienteringen förstärks av att hon efter ett tag också vänder kroppen mot Erika. Samtidigt som Erika växlar språk ändrar Mark, som är den enda av de två utbytesstudenterna som syns i bild, sitt beteende från att ha tittat på Elin till att titta ner i tangentbordet. Detta, tillsammans med Elins orientering, kan tolkas som att han inte längre aktivt deltar i samtalet som samtalsdeltagare utan intar en ställning som potentiell deltagare.

I exemplet synliggörs deltagarnas attityder kring språk och språkval då Elin första gången växlar till svenska (rad 11). Det som Elin säger på svenska har relevans för hela gruppen, även om Elin är vänd mot Erika då hon avslutar turen. Erika uppmanar henne utan omsvep att tala engelska. Hon lyfter armen, pekar på Elin och säger *English* (rad 15). Påpekandet visar en attityd som framställer det tidigare språkvalet – svenska – som avvikande och det namngivna språket – engelska – som förväntat. Elin bekräftar för-

väntningen genom att kort säga *yeah* (rad 17), växlar till engelska och fortsätter att tala om samma ämne. Genom att Elin växlar språk fungerar Erikas påpekande som ett uppmärksammande av gemensamma socio-kulturella förväntningar kring interaktionen som engelskspråkig. Engelska är som bekant det angivna kursspråket och tillika gemensamt arbetspråk i uppgifter som inkluderar utbytesstudenter. För att samarbetet i den grupp som läraren placerat dem i ska fungera måste de svenskspråkiga studenterna i princip tala engelska. Att Elin tar emot uppmaningen utan synbar irritation, säger *yeah* (rad 17) och fortsätter på engelska, kan bero på dessa omständigheter. I ett privat, icke-institutionellt samtal, hade möjligen uppmaningen upplevts som näsvis eller ansiktshotande (jfr Drew & Heritage 1992:24). När Erika uppmanar Elin att byta språk lyfter Mark blicken och återgår till att vara aktiv lyssnare. Erikas uppmaning blir därmed också ett sätt att hantera deltagande i situationen. Genom att inte betona sin egen språkliga identitet som svenskspråkig inkluderar Erika utbytesstudenterna i samtalet.

Efter växlingen till engelska hittar inte Elin de ord som hon behöver, och initierar en språkrelaterad episod (rad 19). I episoden orienterar sig Elin själv mot engelska som det förväntade språkvalet för samtalet. Tvekljuden, upprepningarna och pauserna före växlingen till svenska markerar tydligt att ordet *arbetskraft* inte hör hemma i interaktionen, men att hon för tillfället inte kommer på det engelska ordet. Den språkrelaterade episoden är därmed en bekräftelse från Elins sida på att samtalet ska föras på just engelska. Det är också intressant att jämföra Erikas agerande vid Elins första och andra växling till svenska. I det första läget, då Elin bryter mot gemensamma förväntningar på hur interaktionen bör gå till, påpekar Erika abrupt att Elin brutit mot en förväntad norm. I det andra läget, då Elin agerar inom en språkrelaterad episod hjälper hon Elin att fullfölja meningen på engelska. Interaktionen flyter helt enkelt smidigare då svenskan förpackas som en språkrelaterad episod – även om svenskan i båda fall är ett avvikande språkval.

Med denna exempelanalys vill jag betona att samtalets institutionalitet kommer till uttryck i deltagarnas agerande. Institutionaliteten finns i lokalerna som en potentiell kontextuell resurs men för att få betydelse i samtalen måste kontexten realiseras av deltagarna. I materialet samverkar inte sällan förändringar i kontexten med att studenter växlar till svenska, men så sker alltså inte i exemplet. Jag vill också betona att uppvisade kunskaper i svenska betraktas som en transportabel identitet som deltagarna kan göra relevant genom att tala svenska. Som Erika gör i exemplet ovan kan deltagarna också orientera sig mot identiteten som mindre viktig i situationen. Inte sällan blir växlingarna då ett sätt att hantera deltagarnas diskursiva identitet i samtalen. Exemplet visar utöver detta hur deltagarna synliggör attityder, men också normer för språkval, i samtalen med varandra. Genom att tillsammans behandla engelska som ett förväntat språkval i situationen och svenska som ett avvikande språkval konstrueras interaktionen som enspråkigt engelsk.

Genom språkvalet visar studenterna att grupparbetet med utbytesstudenterna bara har utrymme för ett språk, vilket ytterligare betonar att deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter har betydelse för bruket av svenska.



## 4. Samhällelig och institutionell kontext

I det här kapitlet ger jag en samhällelig och institutionell inramning till de nominellt engelskspråkiga kurserna. Den samhälleliga bakgrunden skisseras i de två första delkapitlen (4.1 respektive 4.2) genom att jag presenterar tidigare forskning från de två empiriska fält som avhandlingen knyter an till, nämligen dels engelska i Sverige och den samtida språkkontaktsituation som råder mellan språken, dels språkval vid internationellt orienterade universitet. Delkapitlet innehåller ingen primärforskning, men genom den tidigare forskningen framträder en makrokontext också för kurserna i den här undersökningen. Deltagarna orienterar sig sällan direkt mot makrokontexten, den utgör snarast andra ordningens konklusioner och en form av potentiella, abstrakta kontextuella resurser (jfr Linell 1998:129). Efter resultatkapitlet i avhandlingen, i kapitel 8, återkommer jag till kursernas makrokontext och diskuterar frågan en andra gång utifrån mina erfarenheter från undersökningen.

Den institutionella bakgrunden har ett något snävare perspektiv. I delkapitel 4.3 presenteras hur det universitet där de undersökta kurserna hör hemma uppfattar språkfrågan samt hur relationen mellan engelska och svenska omtalas i den språkplan som finns vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten i undersökningen. Jag redovisar också hur företrädare för de undersökta institutionerna talar om bruket av engelska och hur man på institutionsnivå motiverar valet av undervisningsspråk. Till grund för den makrokontext som framträder ligger bland annat ett frågeformulär som jag gav till de programansvariga lärarna i början av materialinsamlingen. Jag ville genom formulären veta varför man hade undervisning på engelska och hur kurserna placerar sig i förhållande till andra kurser som studenterna läst. Liknande frågor kom upp under intervjuerna och jag redogör därför också för hur särskilt lärarna talar om det officiella kursspråket i intervjuerna.

### 4.1 Engelska i Sverige

I det här första delkapitlet beskriver jag översiktligt engelskans framväxt som internationellt kontaktspråk samt vad som kännetecknar bruket av engelska i Sverige. Även den samhällsdebatt som omgivit bruket av engelska i de nordiska länderna skildras i korthet.

#### 4.1.1 Internationellt kontaktspråk

Engelska är idag ett utbrett kontaktspråk, eller *lingua franca* som det också kallas. Funktionen uppstår då talare av olika förstaspråk använder ett tredje språk för att kommunicera med varandra, till exempel då en svensk och en fransman utnyttjar gemensamma kunskaper i engelska. Att just engelska är ett dominerande kontaktspråk beror på samhällsliga förhållanden. Enligt Svartvik (1999:13) kan språkets ställning förklaras med särskilt två omständigheter: dels den geografiska spridningen av engelskan under kolonialtiden, dels de anglosaxiska ländernas ekonomiska, kulturella och politiska inflytande från tiden efter andra världskriget. Ett exempel på det senare kan ges från vetenskapsområdet. Vid sekelskiftet 1900 var engelska, franska och tyska i stort sett likvärdiga internationella vetenskapliga språk och vid de europeiska universiteten användes i första hand nationalspråken efter latinets tillbakagång (Teleman 2003:224). Efter ett ekonomiskt uppsving i de anglosaxiska länderna och genom större anslag till forskningen särskilt i USA stärktes engelskan i förhållande till tyskan och franskan. Under 1960-talet minskade de ledande universiteten i USA kraven på förkunskaper i främmandespråk, och det fanns enligt Ammon & McConnell (2002:11) efter detta få incitament för de europeiska forskarna att fortsätta publicera sig på sina respektive nationalspråk. På liknande sätt har engelskan blivit allt mer betydande också i andra samhällsområden utanför de anglosaxiska länderna.

Bredvid de anglosaxiska ländernas ökande inflytande nämns ofta 1990-talets internationaliserings- och/eller globaliseringstrend som en andra viktig förklaring till engelskans spridning (se t.ex. Ljosland 2008:40 för en diskussion). Via internationaliseringen har företeelser som tidigare varit inom nationella flyttats till en mellan- eller överstatlig nivå och genom globaliseringen har stater och samhällen över jorden blivit allt mer integrerade. Internationalisering är naturligtvis inget nytt fenomen, men det postmoderna samhällets stegrande intresse för det globala har ökat kontakterna mellan olika språkområden och gjort att behovet av ett internationellt kontaktspråk blivit större. Internationaliseringen har gynnat engelskans spridning ytterligare och genom de anglosaxiska ländernas ekonomiska, politiska och kulturella dominans är engelska idag framträdande också i länder som inte ingick i det tidigare brittiska kolonialväldet.

I takt med engelskans ökade inflytande har språket uppmärksammats på nya sätt. Det finns till exempel en omfattande litteratur om engelska som kontaktspråk (se t.ex. Graddol 1997, Crystal 2003, Phillipson 2003, Graddol 2006) och under 2000-talet har flera forskningsprojekt om engelskans spridning och användande initierats.<sup>18</sup> Därtill har förhållandet mellan engelska

---

<sup>18</sup> I Norden kan nämnas forskningsenheten VARIENG och projektet ”English in Finland”, med säte i Jyväskylä, som studerar bruket av engelska i det finska samhället samt nätverket CALPIU (Cultural and Linguistic Practices at the International University), med säte i Roskilde, som undersöker kulturella och språkliga praktiker vid internationella universitet.

som första- respektive andra eller främmandespråk undersökts i olika språk-områden (för det svenska språkområdet se t.ex. Plejert 2004, Ädel 2006) och den globala engelskans användning och särdrag har studerats i olika länder (t.ex. Mortensen 2008, Björkman 2010). På senare tid har det också uppstått en diskussion om den globala engelskan ska betraktas som en varietet med egna normer och användningssätt eller som en avspiegling av den normerade engelska som förstaspråkstalare orienterar sig mot. I det första fallet ses talaren som deltagare i en lingua franca-interaktion (English as a lingua franca – ELF), vilken enligt House (2003:557) bland annat präglas av varierande språkkunskaper hos talarna och öppenhet inför influenser från andra språk. I det andra fallet betraktas talaren som deltagare i en främmandespråksinteraktion (English as a foreign language – EFL), där förstaspråkstalaren utgör norm eller rättesnöre ifråga om exempelvis uttal, pragmatik och form.<sup>19</sup> Frågan har belysts bland annat av Björkman (2010) som undersökt engelskan hos ett antal studenter i en teknisk, engelskspråkig universitetsutbildning i Sverige. Björkman sluter sig till att studenterna orienterar sig mot samtalen som en typ av lingua franca-interaktion. Samtalen innehåller flera icke-standardiserade former, men formerna behandlas som en accepterad del av interaktionen – vilket alltså talar för en ELF-variant med egna normer och användningssätt.

#### 4.1.2 Engelska i samhällets alla skikt

Flera forskare har konstaterat att engelskan har en stark ställning i Sverige (Berg m.fl. 2001, Murray & Dingwall 2001, Teleman 2003, Josephson 2004). Dessutom menar Hyltenstam (1999:212), med referens till Phillipson (1992), att engelska kan ses som ett andraspråk snarare än ett främmandespråk i de skandinaviska länderna eftersom kunskaperna är goda och attityderna till språket positiva. Enligt Oakes (2005:160) är detta en uppfattning som har stor utbredning och som närmast kan ses som en del av den svenska identiteten.

Engelskans spridning i samhället bekräftas av en attitydundersökning av importörd i svenskan av Nyström Höög (2005). Bland Nyström Höögs informanter rapporterar alla, oavsett yrkesgrupp, att deras egen språkbehärskning är god samtidigt som majoriteten uppger att de kommer i kontakt med språket varje vecka i sitt arbete (s. 59, 173). Detta stämmer i sin tur överens med undersökningar av Berg m.fl. (2001) respektive Hult (2003) som tillsammans demonstrerar att engelskan är viktig i samhällets alla skikt: dels är engelskan utbredd i mer prestigefyllda samhällsdomäner som utbildning och

---

<sup>19</sup> I avhandlingen använder jag begreppet lingua franca för att beteckna det gemensamma språk som talare av olika förstaspråk använder med varandra. Jag kopplar därmed inte begreppet närmare till diskussionen om huruvida interaktionen visar en orientering mot normer förknippade med förstaspråkstalare eller andra- respektive främmandespråkstalare.

yrkesliv, dels förekommer språket i det vardagliga livet i Sverige. Språket har dock störst spridning i prestigefyllda domäner och diglossi<sup>20</sup> har förts fram som ett möjligt scenario (Josephson 2004). Berg m.fl. (2001:314) går så långt att de beskriver Sverige som ett ”pre-diglossiskt” land.

En tvåspråkig verksamhet i de prestigefyllda domänerna behöver dock inte leda till en funktionsuppdelning mellan språken. Med erfarenhet i den schweiziska universitetsutbildningen menar Murray & Dingwall (2001:106) att förstaspråket mycket väl kan användas parallellt med statusspråket. Till exempel tycks universitetsstuderande inte ha problem att använda ett vardagligt språk (”vernacular language”) i informella studiesammanhang, såsom laborationer eller genomgångar, samtidigt som de använder ett annat, ämnesbärande språk (”vehicular language”), under föreläsningar, seminarier och i skriftlig produktion (s. 106). Schweizertyska forskare verkar inte heller ha problem att diskutera specialiserade ämnen på schweizertyska och ofta anpassas ord från högtyskan till det schweizertyska ljudsystemet (s. 107). Språken ligger emellertid ljudmässigt nära varandra, och det är tveksamt om resonemanget kan föras över till språkkontaktssituationer med språk som skiljer sig mer än så.

Annan forskning ifrågasätter om diglossibegreppet överhuvudtaget kan användas för att beskriva det mångspråkiga Sverige. Lindberg (2009) påpekar att språk i 2000-talets flerspråkiga samhällen sällan låter sig delas upp i olika funktionsdomäner. Snarare överlappar, samverkar och genomskär språken varandra och språkbruket kan inte liknas vid diglossi. Den forskning som Lindberg utgår från baseras på ungdomar med olika etnisk och språklig bakgrund i storstadsmiljöer och förhållandena är inte direkt överförbara till det som Berg m.fl. (2001:314) benämner prestigefyllda domäner. Lindbergs (2009:14 ff.) påpekande är ändå intressant eftersom det uppmärksammar att särskilt ungdomar i Sverige tycks vara vana vid en ”flerspråkig hybriditet” och öppna för en flerspråkig interaktion.

Vilken användning har då engelskan i dagens Sverige? Med viss förenkling kan man säga att engelska används på tre sätt (jfr t.ex. Höglin 2002). För det första importerar länder som Sverige ord från engelskan, liksom svenskan i tidigare epoker lånat ord från latin, lågtyska, franska och högtyska (se t.ex. Edlund & Hene 1996). Undersökningar om engelska lånord i svenska dagstidningar från 1980-talet visar att andelen kvantitativt sett är låg, i snitt mindre än 1 % av antalet löpord (Chrystal 1988, Ljung 1988). Vid

---

<sup>20</sup> Diglossi står för att två varieteter eller skilda språk används parallellt inom ett samhälle, men för olika situationer och med olika funktioner. Ursprungligen användes termen bara för samhällen med två närbesläktade varieteter (så som Schweiz och exemplet hög- respektive lågtyska), där den ena förknippas med statusanknutna sammanhang och den andra med vardagliga, informella sammanhang (Trudgill 1992:27). Begreppet har senare vidareutvecklats till att gälla också flerspråkiga samhällen där hög- och lågprestigevarianterna inte är varieteter av samma språk (se Fishman 1967:29 f.). I de fall olika individer i ett samhälle inte behärskar högstatusvarianten lika väl omtalas diglossi inte sällan i termer av språklig ojämlikhet (jfr Teleman 2003:232 för relationen mellan svenska och engelska).

2000-talets början uppskattas frekvensen vara några tiondels procent högre (Josephson 2004:9) och skillnaden över tid är alltså liten. För det andra förekommer en typ av kodväxling där hela engelska ord och fraser sätts in i svenskan (t.ex. *No problems*). I de samtal som Sharp (2001) analyserar i en undersökning av engelska i talad svenska är liknande växlingar mycket vanligt förekommande, även om andelen engelska fortfarande är låg jämfört med andelen svenska. Vanligast är att talarna lägger in enstaka engelska ord i en för övrig svensk mening, som i Sharps (s. 162) exempel ”Han har aldrig varit riktigt *cool-minded*”. Ungdomarna i Sharps (s. 193) studie använder även längre engelska fraser parallellt med svenskan och fraserna tillskrivs då en stilistisk funktion.

Det tredje användningssättet präglas av att så gott som all kommunikation inom ett område sker på engelska. Detta kan vara då ett företag har engelska som koncernspråk eller, som i den här undersökningen, då universitetskurser nominellt sett genomförs på engelska. I ett tidigt utredningsuppdrag från Nordiska ministerrådet redogör Falk (2001) för bruket av engelska i skola, högre utbildning och forskning, arbetsliv, konsumtion och marknad, politik och förvaltning samt kultur. Områdena finns också beskrivna i den parlamentariska utredningen Mål i mun (2002) samt hos Höglin (2002). I utredningarna har särskilt politik (med tonvikt på EU-medlemskapet), högre utbildning och näringsliv pekats ut som områden med stor förekomst av engelska (se t.ex. Teleman 1992, Teleman & Westman 1997, Hyltenstam 1999, Dahl & Boyd 2006, Melander & Thelander 2006). De olika kartläggningarna visar att engelskan har en stark ställning inom respektive samhällsområde, men att bruket skiljer sig mellan olika nivåer och sammanhang. Till exempel konstaterar Melander (2004) att svenska i EU-sammanhang huvudsakligen används på de högre nivåerna i parlamentet, medan tjänstemännen i första hand använder engelska eller franska. På motsvarande sätt visar Josephson & Jämtelid (2004) i en enkätundersökning av engelska i näringslivet att språket främst används på chefsnivå medan de anställda i huvudsak använder svenska. Samtidigt är engelskan vanligare i skrift än i tal (jfr Hollqvist 1984). Lønsmann (se t.ex. 2010 samt under arbete), i sin tur, konstaterar genom etnografiska observationer och ljudinspelningar av ett engelskspråkigt företag i grannlandet Danmark att språkvalet i första hand kan knytas till de interagerande deltagarna och deras språkkunskaper. Normen är sådan att de dansktalande anställda talar danska med andra danskar och engelska till internationellt rekryterade personer som inte förstår danska. Koncernspråket engelska används alltså till personer som inte förstår tillräckligt mycket danska. Lønsmann härleder bruket till språklig ackommodation, alltså en form av anpassning efter de andra talarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. För engelskans del konstaterar Lønsmann (2010:3) intressant nog att de dansktalande anpassar sitt språkbruk både uppåt, till infödda talare, och nedåt till personer med lägre kompetens i engelska.

Språksituationen i Sverige är naturligtvis inte unik. Bland de europeiska länderna är engelskan föga överraskande bäst integrerad i småspråksländerna, medan till exempel Tyskland och Frankrike har en mer exkluderande hållning till språket (Ammon & McConnell 2002:100). EU:s officiella språkpolitik betonar flerspråkighet, även om kritik har riktats mot att unionens alla språk inte ges samma utrymme i praktiken (Phillipson 2003). Flera länder har också lyft frågan om en nationell språkpolitik och utredningar av liknande slag som Mål i mun finns i Norge (Norsk i hundre! 2005), Danmark (Sprog på spil 2003) och för svenskan i Finland (Tänk om ... 2003).

Mer unikt är att man i Sverige så sent som år 2009 instiftade en språklag i landet. Arbetet började år 1997 då regeringen gav Svenska språknämnden i uppdrag att utarbeta ett förslag till handlingsprogram för att främja svenska språket. Något senare, år 2005, antog den svenska riksdagen nationella språkpolitiska mål och år 2009 instiftades en allmän språklag. Lagen fastställer svenskans användande och ställning i Sverige, men också de nationella minoritetsspråkens ställning och användning. I förarbetet till lagen, som har titeln Värna språken (SOU 2008:26), framkommer det att en lagstiftning blivit aktuell av den anledningen att ”språksituationen blivit mer mångfasetterad” och att svenskans ställning inte längre är lika självklar som den tidigare varit (Värna språken s. 15). Inflytandet från engelskan anges vara en av de viktigaste orsakerna. I sammanfattningen (s. 15) kan man läsa: ”Det som haft den största inverkan på svenskans ställning i Sverige är den tilltagande internationaliseringen. Denna har bland annat lett till att det inom flera områden används engelska i allt större utsträckning i stället för eller vid sidan av svenska.” Internationaliseringen, som stärker engelskans position, anses alltså på motsvarande vis försvaga ställningen och användningen av det nationella språket svenska. I linje med detta framgår också av lagen att svenskan ska vara huvudspråk i Sverige och att språket ska kunna användas inom alla samhällsområden. Det allmänna, vilket kan likställas med sådana organ i samhället som bedriver offentlig verksamhet, har enligt lagen ett särskilt ansvar för att svenskan används och utvecklas. Det är på detta vis till exempel kommuner, landsting och myndigheter som har ett särskilt ansvar för att svenskan i framtiden inte försvinner från universitet eller beslutande politiska församlingar.

Även om språklagen fortfarande är ung konstaterar Salö (2010) efter att ha granskat anmälningar till Justitieombudsmannen att lagen tycks ha liten betydelse för faktiska språkval i till exempel högre utbildning. Salö (s. 13) lyfter fram ett beslut från 2009 som innehåller en hänvisning till språklagen där JO konstaterar att merparten av verksamheten inom universitets- och forskarvärlden – såsom undervisning och forskning – inte hör till det kärnområde som lagen reglerar. Det kärnområde som regleras av lagen avser istället främst universitetsförvaltningens verksamhet. Svenska måste enligt lagen användas för till exempel beslut, protokoll och annan dokumentation, medan språkval i undervisning och forskning inte följer samma regelverk.

Med detta konstaterar Salö (s. 13) att det tycks vara svårt att påverka dagens språksituation genom språklagen och menar att det skulle krävas ytterligare bestämmelser om språkval för att till exempel förändra språksituationen i undervisningen vid svenska universitet.

#### 4.1.3 Samhällsdebatten

De ökade användandet av engelska har varit föremål för diskussion både i och utanför Sverige. Kritiken riktas genomgående mot engelskans dominans och inte sällan har debatten varit emotionellt laddad. Till exempel kan nämnas att tidens globalisering har liknats vid en anglifiering snarare än internationalisering (Phillipson 1992, Skutnabb-Kangas 2000) och språket har av kritiska röster jämförts med rovdjuret ”Tyrannosaurus Rex” (Swales 1997) eller beskrivits som ”a killer language” (se Coleman 2006). Inte sällan omtalas utvecklingen i termer av språklig likriktning utifrån argumentet att engelska används på bekostnad av andra språk (se t.ex. Phillipson 1992, Skutnabb-Kangas 2000). I de länder där man diskuterat engelskans utbredning i termer av hot kan konstateras att engelskan har en stark ställning också utanför de rent internationella sammanhangen (jfr Berg m.fl. 2001, Hult 2003).

I särskilt Sverige, Danmark och Norge har debatten kommit att förknippas med så kallade domänförluster, vilket är en vidareutveckling av det teoretiska begreppet *domän* som lanserats av språksociologen Joshua Fishman. I Fishmans (1972) definition är domäner återkommande situationer i flerspråkiga samhällen. Domäner skiljer sig från varandra genom att de associeras med specifika ämnen, platser och samtalsdeltagare, men också med specifika språk. Domänförluster diskuteras inte av Fishman, men termen har i den språkpolitiska debatten använts för att beteckna att ett visst språk (t.ex. svenskan) slutar att användas i en viss domän till förmån för ett annat språk (t.ex. engelskan). Det språk som inte längre används antas tappa uttrycksmedel och försvagas i samhället (jfr Salö 2010:16).

Begreppet domänförlust har granskats av bland annat Simonsen (2002) och Haberland (2005) med utgångspunkt i språksituationerna i Norge och Danmark. Simonsen (2002) påpekar att begreppet i den skandinaviska debatten har givits andra innebörder än vad som kan utläsas i Fishmans ursprungliga domänbegrepp. Den största skillnaden menar Simonsen (s. 7) är att Fishman avser språkval i stabilt flerspråkiga samhällen, såsom Schweiz (schweizertyska respektive högtyska) eller Egypten (egyptisk arabiska eller klassisk arabiska). En annan skillnad är att Fishman utgår från talarnas upplevelser av vilket språk som är mest lämpligt att använda i en viss språkvalssituation, medan begreppet i den språkpolitiska debatten kommit att handla om faktiska språkval i olika situationer och sammanhang. I tillägg till detta påminner Haberland (2005) om att begreppet ursprungligen är en övergripande term som avser parametrar för språkval och att språk i det ur-

sprungliga domänbegreppet varken kan äga eller mista domäner. I dagsläget saknas också konkreta utredningar om var en domän skulle sluta och börja eller när en domänförlust slutligen inträffat. Fishman diskuterar inte hur språkliga domäner uppstår och det är, som också Simonsen (2002:6) påpekar, svårt att avgöra hur en domänförlust skulle se ut i praktiken.

Inte desto mindre har samtidigt mer eller mindre omfattande domänförluster från svenskan förts fram som en trolig framtida utveckling (se t.ex. Falk 2001, Telemann 2003). Diskussionen har rört de samhällsområden som omnämns i till exempel utredningen Mål i mun 2002 eller i Höglin 2002, och som nämnts ovan. Forskning och högre utbildning förekommer bland dessa. Om vetenskapen bedrivs på engelska antas också en svenskspråkig utbildning vara svår att upprätthålla eftersom svenska facktermer inte längre utvecklas av de verksamma forskarna (se t.ex. Melander & Thelander 2006). Påståendet om domänförluster har kritiserats av bland annat Boyd (1999), och Pennycook (1999) avvisar helt uppfattningen om att engelskans spridning skulle skapa språklig likriktning. Påståendet representerar enligt Pennycook en förenklad bild av språkbruk i olika språkkontaktsituationer och tar inte hänsyn till de diskursivt dynamiska relationer som uppstår mellan lokala, regionala och globala identiteter. Språk och kultur anammats inte passivt av olika grupper, utan omtolkas och omdefinieras lokalt i olika kontexter. För att förstå förhållandet kring engelskan behövs enligt Pennycook undersökningar av enskilda kontexter och tillhörande beskrivningar av hur engelska används – eller inte används – i olika sammanhang.

På motsvarande vis antyder Robertson (1995:30) genom begreppet *glokalisering* att internationalisering inte per definition behöver leda till språklig eller kulturell likriktning. Glokalisering är en sammansmältning mellan orden *global* och *lokal* och står för att nationella värden och identiteter inte sällan ges ny vikt vid samhälleliga förändringar. Ett ofta använt exempel på glokaliseringen är McDonalds anpassning av hamburgare efter lokala önskemål och smaker. Även om hamburgerkedjan är en global aktör säljer de produkter med nationell prägel i olika länder, som till exempel fiskburgare i Norge. Glokalisering torde därtill vara applicerbart på studentutbyten, eftersom lokala värden inte sällan framhålls i det globala samarbetet genom till exempel kurser i samhällets språk och kultur.

## 4.2 Språk i högre utbildning

Det andra forskningsområde som avhandlingen knyter an till behandlar språk och språkval vid internationellt orienterade universitet. Delkapitlet handlar om hur engelska blivit ett allt vanligare språk i undervisningen och vilka förändringar detta skapat i särskilt Sverige.



## 4.2.1 Internationellt attraktiva utbildningar

Att svenska universitet numera erbjuder kurser på engelska kan härledas till språkets ökade betydelse som kontaktspråk. Utbyte, internationella samarbeten och förbättrade kontakter mellan lärosäten har sedan 1990-talet betonats av nationella regeringar, universitet och olika intresseorganisationer. I den svenska regeringens regleringsbrev, där lärosätenas uppdrag preciseras, stod till exempel år 2001 att universitet och högskolor ska erbjuda internationellt attraktiva utbildningar. Sedan dess har ökad rörlighet ytterligare betonats (En gränslös högskola? 2005:19). Ljosland (2008:321) visar, med utgångspunkt i norsk högre utbildning, att utvecklingen styrs både ”ovanifrån”, genom politiska beslut, och ”underifrån”, genom att anställda lärare och forskare vid universiteten själva arbetar för en ökad internationalisering och ett ökat användande av engelska. Även Frølich (2006) visar att universitetet som institutioner passar väl in i de tankesätt som präglar dagens internationaliseringstrend och att det finns en överensstämmelse mellan samhällets ideal och universitetens inre ideal. Möjligen kan detta också förklara att utvecklingen mot mer engelska vid universiteten har gått snabbt framåt.

I Europa har internationaliseringsarbetet präglats av den så kallade Bolognadeklarationen, som fått sitt namn efter ett möte i Bologna år 1999. Bolognadeklarationen syftade till att anpassa nationella kurser efter en internationell standard och göra det lättare för studenter och arbetsökande akademiker att röra sig över nationsgränserna. Målsättningen är att Europa från år 2010 ska vara ett sammanhållet område för europeisk högre utbildning. En viktig ingrediens är utbildningar på ett internationellt gångbart språk och i praktiken har Bolognadeklarationen inte sällan inneburit att universiteten ändrat kursspråk – från ett nationellt förankrat språk till engelska – i ett antal kurser och program (Ljosland 2008, jfr även En högskola i världen 2008:63). Engelska betraktas därmed som ett viktigt verktyg i internationaliseringen av universiteten. Enligt företrädare för engelskspråkiga universitet kan utbildningarna attrahera utländska studenter, men också öka de internationella perspektiven i kurserna (Wächter & Maiworm 2008:13). När utländska studenter följer undervisningen kan perspektiven i kurserna bli mindre lokala och mer globala i sin karaktär (jfr En högskola i världen 2008:36). Men fortfarande utgör de engelskspråkiga programmen en låg andel av det totala antalet utbildningar i Europa. Nederländerna (774 program), Tyskland (415 program) och Finland (235 program) är de tre länder som numerärt sett erbjuder flest engelskspråkiga studieprogram (Wächter & Maiworm 2008:10). Sverige kommer på fjärde plats med 123 program i samma undersökning (s. 11). En kartläggning från 2001 som redovisas av Coleman (2006:7) visar att de flesta engelskspråkiga studieprogram inrättats efter 1998, alltså efter införandet av Bolognadeklarationen.

Internationaliseringen och de engelskspråkiga kurserna har gjort att universitet inte längre kan betraktas som enbart lokala institutioner (Graddol

2006). Bull (2006) menar att det har skett en förändring i universitetens värdegrund och att utvecklingen kan knytas till nationalstaternas minskade betydelse. I de framväxande nationalstaterna var universiteten viktiga kulturinstitutioner och det omkringliggande samhällets språk hade en självskriven plats i undervisningen. Under 1990-talet minskade betydelsen av det nationella sammanhanget och som en effekt av internationaliseringen blev de olika nationalspråken mindre viktiga i undervisningen. Som Coleman (2006:3–4) påpekar är införandet av engelska ändå framför allt en ekonomisk fråga. Genom ett globalt perspektiv kan universiteten bredda rekryteringen och öka volymen studenter. Undervisning på engelska har av samma anledning liknats vid en marknadsanpassning i internationaliseringens fotspår – om än till en engelskspråkig marknad.

#### 4.2.2 Grader av internationalisering

Enligt Roberts (2008:9) kan man inte tala om en enda typ av internationella universitet. Universiteten kan, förutom att ändra kursspråket, arbeta med multikulturella perspektiv i kursplaner och policydokument, eller skapa öronmärkta utbildningsplatser för utländska studenter. Internationalisering beskrivs som en dynamisk process och som Knight (1999:21) anmärker är det ytterst enskilda intresser som avgör vilka mål, strategier och resurser som är lämpliga. Montgomery (2008:20) påpekar att resultaten därför också är svåra att mäta och att det är problematiskt att avgöra när effektiv internationalisering har uppnåtts. Kursplaner som anger att utbildningen äger rum på engelska kan ge sken av en verklighet medan utförandet i klassrum och undervisningslokaler visar en annan.

I Sverige och övriga Norden tycks internationaliseringen till stor del handla om utbildning på engelska (Ljosland 2005). Den första större kartläggningen av engelska vid svenska universitet genomfördes vid Uppsala universitet år 1993/94 av Gunnarsson & Öhman (1997). Resultatet visar att i stort sett alla ämnen har undervisningsmoment på engelska, men att omfattningen varierar mellan olika discipliner och utbildningsnivåer. Språket har störst utbredning inom teknik, naturvetenskap samt inom medicin och förekommer främst på högre utbildningsnivåer. Engelskan återfinns i undervisningens olika moment: på föreläsningar, seminarier och disputationer men också i läromedel och egenproducerat material (se även Falk 2001). År 1997 var däremot användningen sällan genomgående, ofta kombinerades undervisning på svenska med engelskspråkig litteratur (Gunnarsson & Öhman 1997:39). En uppföljning av Melander (2006) från år 2004 visar att bruket ökat något över tiden. Skillnaden mellan undersökningstillfällena är dock inte särskilt stor. Däremot bekräftar Melander (s. 34) att engelska används i mer renodlade vetenskapliga sammanhang samt längre fram i utbildningen, medan svenska främst används för popularisering och undervisning på lägre nivåer.

Hösten 2009 dokumenterade Verket för Högskoleservice hur många engelskspråkiga kurser respektive program som erbjöds vid landets universitet och högskolor. 18 % av kurserna och 25 % av programmen annonserades som engelskspråkiga (Salö 2010:35–36). Salö (s. 36 ff.) konstaterar att programformen är särskilt vanlig på avancerad nivå och att 65 % av landets magisterprogram och masterprogram erbjöds på engelska. Hur många som kom till stånd och hur många som verkligen genomfördes på engelska saknas uppgifter om.

De utländska studenter som kommer till Sverige kan följa de engelskspråkiga kurserna och programmen som utbytesstudenter eller på egen hand, som så kallade free-movers. De förra kommer till landet inom utbytesavtal och söker kurserna via sitt hemuniversitet, medan de senare ordnar sin utbildningsplats själva. Enligt statistik från Högskoleverket & Statistiska centralbyrån (2010) studerade 36 600 utländska studenter i Sverige läsåret 2008/2009. De flesta stannar en eller två terminer. Utbytesstudenterna läste i första hand fristående kurser inom samhällsvetenskap, juridik, handel och administration. Gruppen studenter som sökt sig till landet på egen hand läser oftare studieprogram och den vanligaste inriktningen läsåret 2008/2009 var teknik och tillverkning. Under det aktuella läsåret följde de flesta (över 80 %) ett studieprogram på avancerad nivå och deltog alltså antingen i ett magister- eller masterprogram. Omkring hälften av studenterna som började ett masterprogram i Sverige år 2007 var utländska, hälften svenska (Utländska studenter i Sverige 2008:7). Från och med höstterminen 2011 införs studieavgifter för utländska studenter i Sverige och detta har lett till spekulationer om att antalet utländska kursdeltagare skulle minska i framtiden (se t.ex. Tenfält 2010).

Flera svenska lärosäten har på senare år uppmärksammat det ökade användandet av engelska genom att anta policydokument som reglerar undervisningsspråket. Göteborgs universitet, Kungliga tekniska högskolan och den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet var år 2006 tidiga med att anta dokument som reglerar bruket av engelska och svenska inom verksamheterna. Liknande planer antogs vid Oslo universitet samma år och vid Helsingfors universitet år 2007. I Danmark antogs redan år 2003 en nationell språkpolicy för undervisningsspråk i högre utbildning, där man bland annat fastslog att universiteten har ett ansvar för att nationalspråken används i den högre utbildningen bredvid engelskan (Sprogpolitik på de danske universiteter 2003:2). Sedan 2006 har fler svenska lärosäten antagit egna språkdokument och enligt en rundfrågning som genomförts av Språkrådet hade ytterligare sju lärosäten och en enskild fakultet egna policydokument om språk år 2009 (Salö 2010:42). Dokumenten har alla olika omfång och fokus, men Salö (s. 43 f.) konstaterar att de till stor del verkar vara framtagna för att reglera förhållandet mellan svenska och engelska. Ett allmänt förhållningssätt tycks vara att svenska ska vara det dominerande

språket på grundutbildningen, och att omfattningen engelska ska öka på avancerad nivå (s. 45).

#### 4.2.3 Det engelskspråkiga klassrummet

Även om statistiken visar att det är mycket engelska i den högre utbildningen används inte språket nödvändigtvis i undervisningens alla situationer och sammanhang. I sin avhandling *Lingua franca, prestisjespråk og forestilt fellesskap* visar Ljosland (2008) att lärare och studenter i ett engelskt masterprogram i Norge har en pragmatisk inställning till det officiella kursspråket engelska. Istället för att genomgående tala engelska anpassar de språk-användningen efter vad de involverade deltagarna förstår och känner sig bekväma med (s. 209). Anpassningen återfinns i samtal mellan studenter, men också mellan lärare och studenter. Bruket påminner om den ackommodation som Lønsmann (2010) funnit i sin undersökning av språkval vid ett danskt engelskspråkigt företag och som presenterats ovan. Ljosland (2008) skriver:

Den direkte kontakten mellom foreleser og student foregår også på pragmatisk vis, ved at man velger språk alt etter hva de involverte partene forstår og føler seg komfortable med. Mye av den direkte kontakten, så som spørsmål på tomannshånd, foregår derfor på norsk, siden både de fleste studentene og de fleste foreleserne er norske. (Ljosland 2008:209)

Resultaten påminner om de språkval som framträder i ett engelskspråkigt gymnasieprogram i Sverige, vilket undersökts i en avhandling av Lim Falk (2008). Lim Falk (s. 275) konstaterar att eleverna med få undantag väljer att tala svenska även om undervisningen äger rum på engelska. Miljön är snarast tvåspråkig, även om gymnasieprogrammet nominellt sett är engelskspråkigt. Språkvalet tycks vara knutet till att det officiella kursspråket engelska är svårare att hantera för studenterna än förstaspråket svenska. Lim Falk (s. 131) sammanfattar: ”Generellt gäller att både svenska och engelska får användas i alla sammanhang, både i tal och skrift. Språket skall inte hindra eleverna från att delta i klassrumsinteraktionen [...]. Ämnet och innehållet är ändå det viktigaste.” En central skillnad mellan Ljoslands och Lim Falks undersökningar är att samtliga studenter i den senare är svenskspråkiga, medan Ljoslands studie rymmer både norska studenter och utländska kursdeltagare.

Högskolestuderandes agerande på svenska respektive kursspråket engelska har i sin tur undersökts av Airey (2009). Genom videoinspelningar av lektioner samt djupintervjuer med 22 fysikstudenter vid två svenska lärosäten konstaterar Airey att det finns skillnader i studenters erfarenheter och inlärningsmönster när de undervisas på svenska respektive engelska. Stud-

enterna säger själva att språket spelar liten roll för ämnesinläringen, men samtidigt finner Airey att studenterna i undervisningen ställer färre frågor och har svårare att anteckna och samtidigt följa undervisningen då lektionerna är på engelska. Som kompensation har studenterna utvecklat nya strategier i klassrummet: de ställer frågor efter lektionen, ändrar sina studievänor och arbetar mer med föreläsningmaterialet hemma än vad de normalt gör då undervisningen är på svenska.

En annan intressant aspekt som framhålls av Ljosland (2008:208 ff.) är att situationens formalitetsgrad påverkar valet av språk. I Ljoslands undersökning dominerar engelska i muntliga formella situationer, så som till exempel föreläsningar, medan andra språk är särskilt vanliga i muntliga informella situationer. Även i situationer som kan karakteriseras som halvformella, som till exempel grupparbeten, finns utrymme för andra språk. I dessa tycks framför allt ämnet, och om samtalet rör studierna eller inte, avgöra om språket blir engelska. De norska studenterna kan alltså tala engelska med varandra även om utbytesstudenter inte deltar i interaktionen. Engelskan innehåller inte sällan kodväxling till norska, vilket Ljosland (s. 246 f.) härleder till att studenterna tycks ha svårt att hitta motsvarande ord på engelska. Bytet av språk kan också vara ett sätt för deltagarna att rama in en situation eller adressera en viss mottagare (s. 252 ff., 256 ff.).

Att språkval är ett sätt att strukturera interaktionen i undervisningen framkommer också i en undersökning av en muntlig tentamen vid en internationellt orienterad kurs i Danmark. Med hjälp av ett samtalsanalytiskt perspektiv visar Nevile & Wagner (2008) att språkval är en lokal fråga som fortlöpande förhandlas i interaktionen. Under examinationen accepteras officiellt sett två språk, nämligen tyska och engelska. Det finns inga särskilda regler för hur språken kan användas och under tentamen utvecklar deltagarna två konkurrerande principer för språkval. Antingen talar studenterna ett språk genomgående, eller så använder de det språk som föregående talare brukat och växlar på så vis språk fortlöpande (s. 154–168). En viktig funktion hos den senare praktiken tycks, precis som hos Ljosland (2008), vara att adressera yttrandet till en viss mottagare. En talare kan till exempel växla språk som ett sätt att utse kommande talare eller som ett sätt att undgå att en annan talare utses. Språkval, konstaterar Nevile & Wagner (2008), är därigenom knutet till deltagande i interaktionen och ett sätt att markera vem som kan delta, när detta kan ske och hur ett bidrag ska besvaras (s. 171). Valet av språk är inte något som sker ”simply and easy [sic.], once and for all, and subsequently taken-for-granted, but rather is oriented to by participants throughout, and is dependent on moment-to-moment interactional contingencies for speaker designation and participation” (s. 168).

Klassrumsstudierna visar alltså att också andra språk än engelska kan förekomma i samband med undervisningen. Språkvalet är knutet till de interagerande individerna och tycks bygga på ett pragmatiskt förhållningssätt (Ljosland 2008) samt ackommodation till de andra deltagarnas språkkun-

skaper (jfr Lønsmann 2010). I förhållande till de tidigare undersökningar som jag presenterat har den här avhandlingen likheter med särskilt Lønsmanns (se t.ex. 2010 samt under arbete) undersökning av språkval vid ett internationellt företag i Danmark samt med Nevile & Wagners (2008) studie av språkliga praktiker i faktisk interaktion i ett muntligt studiesammanhang. Metoden är liksom i Ljoslands (2008) fallstudie etnografisk, även om jag breddar perspektivet genom att också i detalj analysera samtal som innehåller svenska och samtal som handlar om språkval. Inslaget av etnografi skiljer undersökningen från Nevile & Wagner. Som framgår av de kommande resultatkapitlen har flera av de slutsatser som Ljosland (2008) presenterar giltighet också för de nominellt engelskspråkiga kurser som den här undersökningen handlar om.

### 4.3 Universitetets syn på engelskspråkig utbildning

I det här delkapitlet skisserar jag en institutionell makrokontext. Jag redogör för hur universitetet där de undersökta kurserna hör hemma förhåller sig till valet av undervisningsspråk och hur representanter från fakulteterna resonerar om kursspråket.

#### 4.3.1 Riktlinjer om undervisningsspråk

Vid materialinsamlingen fanns det vid det aktuella universitetet inga särskilda riktlinjer eller bestämmelser om undervisningsspråk.<sup>21</sup> Likväl kan man i universitetets verksamhetsplan för år 2007, alltså samma år som materialet samlades in, läsa att ”internationalisering bör prioriteras” och att detta ska ske genom fortsatta utvecklingsinsatser inom ramen för Bologna-processen, masterutbildningar och genom en ökad internationell rörlighet bland lärare och studenter. Kurser på engelska passar väl in i de övergripande målen och i verksamhetsplanen står att det är ”angeläget att utvidga universitetets kursutbud på engelska, i synnerhet inom det humanistiska området”. I universitetets engelska kurskatalog för läsåret 2006/2007 kan man vidare läsa att universitetet genom undervisningen på engelska specifikt riktar sig till utländska studenter utan kunskaper i svenska. Syftet med engelskan så som det framställs av universitetet är alltså att internationalisera verksamheten och erbjuda undervisning till utländska studenter.

Vid materialinsamlingen fanns ett program för internationalisering vid universitetet (Uppsala universitet, diariern UFV 2000/1907). Programmet

---

<sup>21</sup> I juni år 2007 föreslår Akademiska senaten vid Uppsala universitet i en skrivelse till rektor att universitetet bör överväga att formulera en språkpolicy och ett handlingsprogram för språkanvändningen inom undervisning och forskning. Frågan har inte behandlats vidare. Universitetet saknar i augusti 2010 fortfarande en specifik språkpolicy.

antogs 1996 och reviderades år 2001. I programmet står att universitetet bör eftersträva ett ökat studentutbyte och erbjuda fler kurser på engelska. Målet ska vara att ge fler sammanhängande studieprogram på engelska i synnerhet på högre nivåer. Undervisningsspråket ska vara inskrivet i kursplanen och anges i utbildningskatalogen.

Ifråga om svenska språket står det följande i en bilaga med rubriken Åtgärder och anvisningar:

Även om universitetet naturligtvis skall förbli ett svenskspråkigt universitet skall målet vara att [varje längre utbildningsprogram och institutioner med längre fristående kurser] skall erbjuda sammanhängande utbildningsavsnitt på engelska om minst en termins längd reguljärt varje läsår.

Formuleringen kan vara intressant att jämföra med en omarbetad version från år 2009 (diariet UFV 2008/2064), där språkfrågan ges en mer framträdande plats. Under rubriken Utgångspunkter för internationaliseringsarbetet (s. 3) står det:

I en globaliserad värld ska Uppsala universitet vara ett svenskspråkigt universitet men med ett betydande antal kurser och utbildningsprogram på andra språk som i första hand avser utbildning på avancerad nivå och forskarnivå. Inresande forskare och studenter ska ges möjlighet att lära sig svenska.

Universitetet ska alltså även åtta år senare vara svenskspråkigt, men andra språk ska förekomma särskilt på avancerad nivå och forskarnivå. Även år 2009 är engelska prioriterat och i de efterföljande strategierna kan man läsa att ”utbildning på avancerad nivå ska bedrivas på engelska där det är möjligt och lämpligt” (s. 4). Svenskspråkig undervisning nämns inte specifikt och kurser på svenska omtalas endast som rena språkkurser för inresande studenter utan kunskaper i språket.

Vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten, där kurserna i teknik och datavetenskap hör hemma, finns vid materialinsamlingen utöver dokumenten ovan en språkplan. Motsvarande dokument fanns inte vid den samhällsvetenskapliga fakulteten eller vid den företagsekonomiska institutionen. Planen utgör med svenska mått också ett tidigt exempel på en språklig strategi. Planen godkändes år 2006, alltså året före materialinsamlingen, och har som mål att främja ”hög språklig kvalitet” och ”höja medvetenheten om konsekvenserna av språkval i olika situationer”. En viktig bakgrund anges vara det ökade användandet av just engelska inom fakulteten och planen präglas av en vilja att stärka bruket av svenska inom utbildning och forskning. För utbildning på grundnivå anges specifikt att ett parallellt användande av engelska och svenska antas stärka studenternas engelskkunskaper och underlätta deras inläring av studieämnet. Huvuddelen av utbildningen på grundnivå

ska därför vara på svenska, men med inslag av engelska eller andra språk. Intressant nog står också att utbildning på magisternivå, det vill säga dagens avancerade nivå, måste ha inslag av svenska ”för att säkerställa att de svenskspråkiga studenterna behärskar sitt ämne också på detta språk”. I avhandlingens avslutade kapitel, kapitel 8, diskuterar jag om, och i sådana fall hur, den teknisk-naturvetenskapliga fakultetens språkplan påverkar språkval och bruket av svenska i den faktiska undervisning som jag observerat.

#### 4.3.2 Varför har man kurser på engelska?

Hur förhåller sig då lärarna på kurserna till bruket av engelska? Genomgående framhåller de två lärare som jag intervjuat att undervisning på engelska framför allt är ett sätt att erbjuda utländska studenter plats vid institutionerna. Genom att ha engelska som kursspråk kan institutionerna delta i utbytesprogram och dels göra det möjligt för utbytesstudenter att delta i undervisningen, dels ge de egna, inhemska, studenterna en chans att studera utomlands. A-L, som jag kallar den lärare som undervisar i Information Technology, säger ”vill vi få hit utbytesstudenter måste vi undervisa på engelska” och också de programansvariga lärarna nämner utbytesstudenter som en viktig anledning till att ge undervisning på engelska. Även Tyko, som är student vid samma fakultet, framhåller utbytesstudenternas betydelse för valet av språk när han säger att ”du ska vara beredd att läsa [en kurs] på engelska om det är utbytesstudenter som väljer den också, men om det inte är några så hålls den på svenska”. Studenter och lärare är således överens om att engelskan i första hand är kopplad till utbytesstudenterna. Endast en lärare, E-B som undervisar i Management Studies, nämner specifikt ordet internationalisering: ”Ska vi vara med och slåss på den internationella arenan måste vi ha undervisning på engelska.” I övrigt motiveras alltså kursspråket med utbytesstudenter.

Beslutet att undervisa på engelska ser något olika ut mellan fakulteterna. E-B säger att man vid företagsekonomen först och främst utgår från om man ska ha utbytesstudenter eller inte på kursen. Om man gör bedömningen att så är fallet, blir kursspråket engelska. A-L beskriver i sin tur en omvänd arbetsordning vid teknisk-naturvetenskaplig fakultet och menar att redan färdiga kurser anpassas språkligt efter om deltagarna förstår svenska eller inte. Om bara svenskspråkiga studenter följer undervisningen blir språket svenska, men om utbytesstudenter vill följa kurserna ger lärarna undervisningen på engelska istället för på svenska. Språket anpassas därmed vid den senare fakulteten oftare gradvis och det officiella valet av språk är beroende av vilka studenter som vill läsa kurserna.

Två av de intervjuade teknikstudenterna, som jag kallar Tyko respektive Teo, ger en alternativ förklaring till språkvalet. De menar att vissa ämnen vid särskilt den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten, såsom Information Technology i den här undersökningen, skulle vara kopplade till engelska genom



att terminologin i stort sett uteslutande kommer från detta språk. I dessa ämnen, menar studenterna, har det ingen betydelse om man väljer svenska, engelska eller kanske något annat språk – det blir ändå mycket engelska eftersom terminologin kommer från språket. Också en utbytesstudent i samma kurs, Iken, knyter under intervjuerna engelskan till vetenskapen som sådan och gör detta i bestämda ordalag: att använda svenska är samma sak som att ”killing the research [...] you can’t function as an engineer outside this small place”. Liknande värderingar återfinns inte i kurserna i ekonomi.

Som jag redan redovisat följer utbytesstudenter undervisningen och både de undersökta kurserna och de program där de hör hemma ingår i utbytesavtal. Av svaren i det frågeformulär som jag gav till de programansvariga lärarna under materialinsamlingen framgår att särskilt ekonomiprogrammet tog emot och skickade ut ett stort antal studenter. Den ansvariga för ekonomiprogrammet berättar att programmet har 400 årsstudieplatser och att man under läsåret 2006/2007 tog emot omkring 200 inresande utbytesstudenter från främst Frankrike och Tyskland. Samtidigt reste omkring 150 studenter utomlands, främst till England. Civilingenjörsprogrammet bedrev i sin tur ett mindre omfattande utbyte. Den ansvariga för civilingenjörsprogrammet berättar att programmet har 568 årsstudieplatser och att man läsåret 2006/2007 tog emot 15 studenter från främst Tyskland och Frankrike. Lika många studenter sändes ut, främst till anglosaxiska men också ryska lärosäten.

Våren 2007 kunde de utländska ekonomistudenterna välja mellan 15 kurser på engelska enligt information på företagsekonomens hemsida. Alla hörde hemma på C- eller D-nivå. På samma nivå erbjöds samtidigt 12 kurser på svenska. Kurserna på engelska respektive svenska överlappade inte ämnesmässigt och de svenska studenter som ville läsa en viss kurs fick alltså anpassa sig efter det språk som institutionen bestämt. De svenskspråkiga studenterna är emellertid vana vid engelska i utbildningen genom särskilt engelskspråkig kurslitteratur. Den programansvariga läraren för ekonomiprogrammet berättar i frågeformuläret att det förekommer mycket engelska också i de svenska kurserna, omkring 90 % av kurslitteraturen är engelskspråkig. Samtidigt kan man konstatera att svenska verkar vara ett viktigt språk för de svensktalande studenterna. I stort sett alla examensarbeten inom ekonomiprogrammet läsåret 2006/2007 skrevs på svenska.

Utbytesstudenterna inom civilingenjörsprogrammet kunde enligt den ansvarige för programmet i sin tur välja mellan kurser i elektronik i årskurs 1–2 samt kurser i årskurs 3–5. Av svaren i frågeformuläret framgår att de första alltid ges på engelska, medan de senare ges på engelska efter begäran av utbytesstudenterna. Inte heller vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten överlappar de engelska och svenska kurserna varandra ämnesmässigt. Den student som vill läsa en specifik kurs är hänvisad till att läsa ämnet på det språk som institutionen fastställt. Liksom i ekonomiprogrammet förekommer engelska också i de svenskspråkiga utbildningarna. Föreläsningar är på sven-

ska under programmets första år samtidigt som ca 75 % av kurslitteraturen är på engelska. I årskurs 3–5 är all kurslitteratur (100 %) på engelska liksom hälften (50 %) av föreläsningarna. Civilingenjörsstudenterna tycks därmed möta mer engelska i de svenska utbildningarna än ekonomistudenterna. Fler examensarbeten skrivs också på engelska enligt svaren från den programansvariga läraren. Lsåret 2006/2007 skrevs omkring hälften (45 %) av examensarbetena på svenska, resterande på engelska.

### 4.3.3 Samlade intryck

Tidigare forskning visar sammantaget en makrokontext som framför allt är formad av den internationaliseringstrend som präglat samhället sedan 1990-talet. Internationaliseringsaspekten återkommer i argument hos universitetet centralt, men också hos de intervjuade lärarna. I båda fallen motiveras språkvalet med en möjlighet att samarbeta med utländska universitet. Studentutbyten och möjligheten att ta emot utländska studenter anges vara den viktigaste anledningen till att kurserna ges på engelska. Kurserna kan därmed ses som en form av det som kallas internationalisering på hemmaplan (En högskola i världen 2008:36) och universitetet faller inom en kategori internationella universitet som Roberts (2008:9) i sin diskussion om grader av internationalisering menar tänker lokalt men agerar globalt: utbildningarna riktar sig till världens engelsktalande studenter genom valet av språk, men innehåll, pedagogik och läroplaner är fortfarande i stor utsträckning nationella produkter.

Genomgången visar också att det vid materialinsamlingen inte fanns några särskilda riktlinjer eller bestämmelser om undervisningsspråket vid universitetet. Språkfrågan omnämns i universitetets program för internationalisering, men samtidigt saknar universitetet specifika språkdokument. Det är istället varje fakultets eller institutions sak att bestämma omfattningen engelska samt hur den engelska undervisningen bäst ska bedrivas. Den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten har antagit en språkplan som var ett år gammal vid materialinsamlingen. I kapitel 8 återkommer jag till utfallet av språkplanen och diskuterar om, och i sådana fall hur, dokumentet påverkar språkval och bruket av svenska i undervisningen.

## 5. Med vem, om vad och när talar deltagarna svenska?

I det här kapitlet behandlas den första frågan i syftesbeskrivningen. Den lyder: *Med vem, om vad och när talar deltagarna svenska? Vem* rör samtalsdeltagarna, särskilt studenterna, och deras uppvisade språkliga identiteter. *Vad* avser den situationskontext som svenskan är del av och mer specifikt om svenska används i sak, utanför sak eller i procedurinriktade samtal. *När* täcker tidpunkt och eventuella fysiska omständigheter.

Jag besvarar frågorna genom att analysera bruket av svenska så som det ser ut under ett undervisningstillfälle i varje kurs. Jag beskriver lektionen, föreläsningen eller seminariet från början till slut och ringar in och analyserar bruket av svenska i detalj. Varje kurstillfälle presenteras efter samma mönster: först ges en kort beskrivning av kursens innehåll och uppläggning, sedan beskrivs kurstillfället och inslagen av svenska. Texten ger därmed också en karaktärisering av varje enskild kurs och bruket av svenska i den samma. Tillfällena är valda för att ge en representativ bild av kurserna, men eftersom mängden svenska varierar mellan olika lektioner är genomgången inte nödvändigtvis representativ för hur mycket svenska som talas i kurserna. Representativitetsfrågan diskuteras efter hand i kapitlet.

### 5.1 Företagsekonomi

Redogörelsen för svenska i de tre kurserna i företagsekonomi utgår från ett seminarium i Management Studies, ett seminarium i Business Planning samt en föreläsning med inslag av grupphandledning i Marketing. Alla tre tillfällen är representativa ifråga om bruket av svenska för de aktuella grupperna studenter.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Studenterna i Management Studies är delade på två grupper och i kapitlet redovisas ett seminarium med den ena gruppen (grupp A). Under motsvarande seminarium med den andra gruppen (grupp B) förekommer ingen svenska i helklassundervisningen och bruket av svenska kan alltså se olika ut mellan två studentgrupper som läser samma ämne med samma lärare. Skillnaden mellan seminariegrupperna diskuteras vidare i avsnitt 6.1.2.

## 5.1.1 Kurs 1. Management Studies

*Kortfakta Management Studies*

*Studenter: 29 svenskspråkiga studenter, 19 utbytesstudenter. 2 grupper*

*Lärare: M-L, E-B (svenska som förstaspråk)*

*Nyckelstudenter: Einar, Erik, Emilia*

*Karakteristika: många utbytesstudenter, internationell och inomvetenskaplig prägel på diskussioner och exempel, aktiva studenter, hög ambitionsnivå*

I kursplanen för Management Studies är utländska studenter en särskilt angiven målgrupp och under rubriken Undervisning står att kursen ges på engelska. Studenterna är delade i två grupper (A och B) och varje grupp innehåller nästan lika många utländska som svenska studenter. Majoriteten utländska kursdeltagare kommer från engelsktalande länder (USA, Kanada, Australien) och dessa utmärker sig bland gruppen utbytesstudenter på så sätt att de ofta tar initiativ i helklassdiskussioner och frågestunder. Gruppens spanska och franska studenter är tillsammans med tre till fyra svenskspråkiga studenter tysta i klassrummet.

Innehållsmässigt handlar Management Studies om organisationer och organisationers uppbyggnad. Studenterna måste delta aktivt i seminarier och föreläsningar och som en del av kursexaminationen antecknar lärarna namnet på dem som yttrar sig i klassrummet. Studenterna är överlag pålästa och villiga att diskutera. Kursseminarierna präglas av effektiva, inomvetenskapliga ämnesdiskussioner och lärarnas ambitionsnivå är hög. Flera av kursens gästföreläsare har höga positioner inom svenskt näringsliv och en av dem föreläser inom temat *rules for being successful and have a successful life* (MS 0129o), vilket placerar in studenterna i en möjlig framtida yrkeskarriär som framgångsrika företagare.

Jag redovisar kursens tredje seminarium med grupp A och läraren M-L. Videoinspelningen startar samtidigt som M-L börjar lektionen. Kameran står i ett hörn framme vid svarta tavlan och filmar studenterna där de sitter och lyssnar på läraren. Bänkarna är placerade i en hästskoform och det är trångt och lite stimmigt på det sätt som det kan vara då många människor sitter tätt tillsammans med papper, kollegieblock, väskor och jackor nära till hands. Med mig och läraren inräknade är vi 26 personer. Tio är utbytesstudenter.

Svenska förekommer i videoinspelningen av seminariet vid följande tidpunkter: under två gruppdiskussioner i klassrummet (17 respektive 4 minuter), i frågor till läraren under gruppdiskussionerna, som språkväxling före rasten (mindre än 1 minut) och efter rasten (mindre än 1 minut), under rasten mellan studenter (7 minuter) och mellan lärare och studenter (8 minuter), i två frågor till läraren i helklassundervisningen efter rast (mindre än 1 minut) samt efter seminariet (7 minuter).

**Svenska under en gruppdiskussion.** Läraren börjar på engelska med att gå igenom en del praktiska frågor och inleder sedan själva seminariet. Studenterna får i uppgift att i smågrupper resonera kring CSR (Corporate Social Responsibility), det vill säga företags etiska, miljömässiga och sociala ansvar, utifrån dagens kurslitteratur. Som utgångspunkt för diskussionen har läraren skrivit ner frågor om varför CSR blivit populärt samt om CSR kan – eller ens bör – betraktas som en ny idé inom management. Studenterna bildar grupper om tre utifrån hur de sitter i bänkarna. I fyra av åtta grupper ingår både svenskspråkiga och icke-svenskspråkiga studenter. En grupp i klassrummet består av enbart engelskspråkiga utbytesstudenter och tre av enbart svenskspråkiga studenter.

Diskussionen kommer snabbt igång och när studenterna talar är de tydligt orienterade mot studieämnet samt det institutionella målet inläring och utläring av företagsekonomi. Situationskontexten kan karaktäriseras som samtal i sak. Grupperna med bara svenskspråkiga studenter talar svenska och i klassrummet hör man både svenska och engelska beroende på gruppernas sammansättning. Att flera språk på detta sätt används i gruppdiskussioner är karaktäristiskt för lektionerna i materialet. Kontakten mellan internationella och svenska studenter är låg och grupperingarna består oftast av personer från samma land. Särskilt svenskspråkiga studenter som känner varandra sedan tidigare sitter ofta för sig själva och diskuterar liknande uppgifter med varandra på svenska. Flerspråkiga samtalssituationer uppstår sällan och gruppdiskussionerna är närmast parallella samtal på olika språk.

Under smågruppsdiskussionen spelar kameran även in två samtal med läraren i klassrummet. Först söker en av klassens mer aktiva och ambitiösa svenskspråkiga studenter lärarens uppmärksamhet genom att säga *ursäkta?* varpå hon lämnar över den skriftliga uppgift som alla studenter ska förbereda inför seminarierna. M-L svarar på svenska: *perfekt (paus) bäst att jag samlar in dom annars kommer jag att glömma bort det* och börjar samla in studenternas texter. Genom att säga *ursäkta* och lämna över sin text introducerar studenten – medvetet eller inte – en procedurinriktad ordväxling. De två är orienterade mot det institutionella sammanhanget men ämnet är inte relaterat till studieämnet utan till administrationen runt undervisningen. Genom att tala svenska orienterar sig studenten och läraren mot en gemensam språklig identitet som svensktalande.

Det andra samtalet initieras av studenten Elias som hejdar läraren och ställer en fråga. Han har kommit för sent och frågar vad gruppdiskussionen går ut på. Han sitter bredvid tre utbytesstudenter (två från Spanien och en från Kanada) och borde bilda diskussionsgrupp med dessa, men verkar inte förstå att detta är lärarens intention. I exempel 5:1 nedan presenteras hela samtalet.

Exempel 5:1. Fråga från Elias (MS 0206v).

1 Elias: ((räcker upp handen)) ursäkta?  
2 M-L: m ((går mot Elias))  
3 (3)  
4 Elias: ja tror jag sabba: ordningen här lite grann genom  
5 att komma sent ((M-L lutar sig ner mot Elias)) men  
6 (0.5) hur gör vi nu för det verkar som att allihop  
7 sam- har samlats i tregrupper  
8 M-L: ja precis ((reser sig)) (0.5) so if you could form  
9 a group of three (0.5) or are you [four ((ser sig  
10 omkring))  
11 Elias: [men men ja  
12 precis det blir fyra [för  
13 M-L: [a: that's okay  
14 Elias: får man jaga runt och hitta nån  
15 M-L: >no no no but you can< sit there it's okay  
16 Elias: ja  
17 Us1: ((nickar))  
18 M-L: m yeah (1) ((vänder sig som om. Vänder sig  
19 tillbaka)) so you yeah you got the message what  
20 you're supposed to discuss ((pekar på Us1)) or  
21 Us1: ((nickar))  
22 M-L: yeah you understood that (0.5) good great  
23 Elias: are we gonna (.) present it orally up there?  
24 M-L: no I'm gonna ask you in groups so you can present  
25 (1) [sitting here=  
26 Elias: [groups?  
27 M-L: =yeah so together you discuss-  
28 Us2: ( )  
29 M-L: hm?  
30 Us2: the attendance list (0.5) he needs  
31 M-L: o yeah I'm gonna give it to him (0.5) no so just  
32 discuss how how you reflected upon CSR together and  
33 then (0.5) we will discuss it (.) yeah ((går))

Att tala svenska till andra svenskspråkiga studenter eller till läraren i liknande procedurinriktade sekvenser är typiskt för språkbruket i kursen. Men som transkriptionen visar byter studenten språk under dialogen. Han talar först svenska till läraren (till och med rad 16) sedan engelska. Hur kan man förstå språkbytet?

Som jag ser det är växlingen kopplad till ett perspektivbyte där Elias går från ett enskilt perspektiv till ett grupperspektiv (jfr change of footing, Goffman 1981). När han inkluderar utbytesstudenterna växlar han till kursspråket engelska genom att orientera sig mot också deras språkliga identiteter. Det enskilda perspektivet (fram till rad 16) kretsar kring Elias och hans grupptillhörighet. Han talar svenska och agerar som om det vore en konversation mellan enbart honom och läraren genom att räkna upp handen och påkalla lärarens uppmärksamhet. Han säger att han kommit sent och kanske *sabbat ordningen* genom att sätta sig i en grupp som redan består av tre personer. Innehållet (*allihop har samlats i tregrupper*) markerar avstånd till den grupp som han sitter med och valet av språk (svenska) visar att han inte riktar sig till utbytesstudenterna.

Läraren svarar Elias på svenska (rad 8), men växlar snart till engelska. Samtidigt reser sig läraren och öppnar kroppsligen upp samtalsrummet för utbytesstudenterna. Hon tilltalar hela gruppen: Elias, spanjoreorna och kanadensaren. Men Elias står fast vid ett enskilt perspektiv. I svaren på rad 12 och 14 (*det blir fyra* och *får man jaga runt och hitta nån*) utgår Elias från sig själv och frågan om grupptillhörigheten. Först efter flera förklaringar och efter att också en av utbytesstudenterna bekräftat att han kan delta i gruppen (rad 17) accepterar Elias att han kan vara med. Att han accepterar, och dessutom ser sig själv som en del av gruppen, tydliggörs i frågan på rad 23: *are we gonna present it orally up there*. Elias talar gruppspråket engelska, använder pronomenet *we* och närmar sig därmed gruppen språkligt. Språkväxlingarna är exempel på språklig konvergens, som i sig innebär en tillnärmelse till de tilltalade deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. Elias talar svenska när han vänder sig till läraren utifrån ett enskilt perspektiv (rad 1–16), men engelska då han talar med läraren i egenskap av grupprepresentant och då man talar om hur gruppen ska agera (rad 23–26). Språkväxlingen blir i sekvensen därmed ett sätt att hantera deltagande i situationen.

**Svenska under en ämnesdiskussion.** Efter smågruppsdiskussionerna går M-L igenom frågorna som studenterna just talat om i helklass. Studenterna är påfallande aktiva. Tolv studenter uttalar sig (varav två tar ordet två gånger) under de 16 minuter som diskussionen pågår. Till en början refererar studenterna mestadels sådant som uppenbarligen sagts i smågruppsamtalen, men efter hand blir åsikterna mer självständiga. Läraren är drivande och håller ett högt tempo. Inte sällan utmanar hon studenternas åsikter genom att ställa följdfrågor och varje student tar oftast flera turer i följd. Tre av de tolv studenter som yttrar sig är amerikanska eller kanadensiska utbytesstudenter. Övriga kommer från Sverige.

En kort växling till svenska förekommer under ämnesdiskussionen. En student argumenterar för att CSR skulle kunna vara en management-idé eftersom det måste sägas vara en konkurrensfördel för företag och organisationer (se exempel 5:2).

*Exempel 5:2. Konkurrera (MS 0206v).*

1	M-L:	<u>what</u> is- <u>why</u> would it be a management idea?
2		((tittar mot gruppen))
3		(1)
4	S1:	°e:° (1) ((tittar mot S2)) it it can be a way
5		to: (0.5) >I don't know how to say it in English<
6		((vänder snabbt huvudet mot läraren sedan mot S1)
7		konkurrera ((tittar mot S2))
8		(1.5)
9	S3:	co[mpete
10	M-L:	[°compete°
11	S2:	[compete hh

12 S1: ja: ((tittar mot läraren)) to compete because now  
 13 it's e:: so many f- firms and ( ) between so many  
 14 things e: (1.5) so you need ((viftar med händerna))  
 15 so (0.5) maybe the CSR can be a way for the  
 16 cooperations to: >ja< to compete [with each other  
 17 M-L: [m: (1) so it's  
 18 like a competitive advantage  
 19 S1: yes ((nickar)) I think so

Studenten börjar på engelska (rad 4) men avbryter snart sig själv med att påpeka att hon inte kan det engelska ordet för *konkurrera*, varpå hon lägger in ordet på svenska och tittar upp mot först läraren, sedan sina två bänkggrannar. De tre svarar genom att säga ordets engelska motsvarighet och studenten bekräftar att hon uppfattat ordet genom att säga *ja* (rad 12) och fortsätter på engelska med att upprepa *to compete* innan hon ger sin motivering. Senare i svaret, på rad 16, återkommer hon till ordet och kopplar då samman det med den tidigare episoden genom ett förnyat kort *ja*. Uppenbarligen är studenten inte helt bekväm med den nya glosan. Detta är också det enda tillfälle som studenten uttalar sig under seminariet och jag får intryck av att hon tycker att det är svårt, eller till och med jobbigt, att använda engelska i klassrummet.

Svenskan ingår i vad jag i avhandlingen benämner språkrelaterad episod, vilket är en episod där deltagarna stannar upp, uppmärksammar produktionen eller förståelsen av språket och sedan återgår till det ämne som diskuterades före uppehållet (se även avsnitt 3.3.3). Före växlingen förekommer nästan alltid metakommunikativa kommentarer (rad 5, *I don't know how to say it in English*). Kommentaren gör att episoden blir ett slags språkligt mellanspel som för en kort stund flyttar fokus från den sakrelaterade diskussionen till en språkrelaterad fråga. Men episoden är kort och samtalet mister inte sin institutionella karaktär. Svenskan blir istället ett tillfälligt inslag i den institutionella situationskontexten. Eftersom metakommentaren är på engelska inbegriper situationen samtliga deltagare i klassrummet.

Liknande, kortare inskott av svenska är i stort sett de enda tillfällen under seminarierna i Management Studies då andra språk än engelska förekommer vid samtal i sak. I övrigt talar studenter och lärare engelska så länge som samtalsämnet är företagsekonomi och så länge som deltagarna kommer från olika språkområden (jfr dock exempel 7:2, Jag passar MS 0206v).

**Svenska under rasten.** Efter 20 minuter avbryter M-L diskussionen och meddelar att det är tid för rast. Under rasten pågår flera samtal i klassrummet och många studenter passar på att ställa frågor till läraren. Till exempel frågar en student hur många seminarier som man kan missa och ändå bli godkänd. En annan säger att han försovit sig och frågar om han istället kan komma till eftermiddagsgruppen. En tredje lämnar in en kompletteringsuppgift och kommenterar inlämningen i korthet. Samtliga är orienterade mot en procedurinriktad situationskontext och språket är svenska. Ett ytterligare



svenskspråkigt samtal har inslag av hybriditet på så vis att det inte entydigt har karaktär av samtal i sak eller procedurinriktat samtal: Läraren och en student diskuterar den kommande tentamen. Studenten ställer frågor om hur tentan kommer att se ut och hur hon ska förbereda sig, vilket ämnesmässigt hör hemma inom ett procedurinriktat samtal. Läraren i sin tur svarar genom att beskriva aspekter av studieämnet och hur det kommer att testas under tentamen, vilket fokuserar själva studieämnet. Samtalet blir från ett analytiskt perspektiv en blandning mellan ett procedurinriktat samtal och ett samtal i sak.

Under rasten ställer studenterna i klassen också två frågor om studieämnet till läraren. Först frågar en av de kanadensiska utbytesstudenterna om innehållet i kurslitteraturen, sedan säger en svenskspråkig student att hon inte riktigt förstått en del av den bok som de ska läsa och försöker få läraren att förklara innehållet på plats. Det senare samtalet på svenska har karaktär av samtal i sak. Under rasten är det sammantaget tydligt att samtalsdeltagarna och deras uppvisade språkkunskaper – snarare än till exempel graden av institutionalitet – påverkar när svenska används i klassrummet.

**Svenska under en ämnesdiskussion.** Efter rast fortsätter diskussionen. Sammanlagt yttrar sig nu 14 av de 24 studenterna. Också läraren tar större del av talutrymmet än tidigare. Till exempel visar M-L två OH-bilder och argumenterar för att CSR faktiskt ska ses som en management-idé. Två av bilderna visar tidningsartiklar skrivna på svenska och har titlarna *Socialt ansvar kan vara lönsamt* respektive *Gör ansvar till företagsidé*. När M-L tar fram den första bilden säger hon snabbt *for you who doesn't understand Swedish you won't understand this, but I will translate* (skratt). Hon sammanfattar innehållet på engelska.

Tidigt under diskussionen växlar en av studenterna till svenska i en andra språkrelaterad episod. Studenten saknar det engelska ordet för *reglera enligt lag*, eller *lag* (paus) *reglera* som han säger då han påpekar att myndigheter kan spela en viktig roll i utvecklingen av företags sociala ansvarstagande. Till skillnad från exempel 5:2, Konkurrera (MS 0206v), föregås växlingen inte av någon kommentar. Istället säger studenten det svenska ordet långsamt och extra tydligt i den engelska meningen. Läraren ger honom översättningen *regulate* varpå studenten upprepar ordet och fortsätter. Under de sex seminarier som jag observerar på kursen förekommer liknande episoder vid sex tillfällen. Två äger alltså rum under detta seminarium.

**Fråga i helklass.** När det återstår ungefär 20 minuter av seminariet får studenterna en ny uppgift av läraren. De ska formulera en fråga kring ett ämne som de upplever vara särskilt svårt och som de talat om under dagens seminarium. Läraren står vid svarta tavlan och studenterna sitter tysta i sina bänkar med uppmärksamheten riktad mot läraren. När M-L introducerar momentet blir hon avbruten av studenten Einar som frågar på svenska om

uppgiften gäller för idag eller för hela kursen. Att på detta vis ställa frågor på svenska i helklass är sällsynt under seminariet och i kursen Management Studies i stort. När det sker är det oftast i samband med uttalade problem eller svårigheter med engelskan. Men det gäller inte här. Einar ställer sin fråga direkt på svenska från bänken där han sitter. Han avbryter lärarens instruktioner och frågar två gånger innan han får svar. M-L svarar först på svenska, men växlar snabbt till engelska.

*Exempel 5:3. För hela kursen (MS 0206v).*

1 M-L: so (0.5) now we have: ((tittar på sin klocka)) (1)  
 2 almost twenty minutes or we have fifteen minutes  
 3 (0.5) e: I would like you to just (0.5) in your  
 4 group three and three find out (0.5) together the  
 5 trickiest question that you have the question that  
 6 you really ((gör en svepande handrörelse)) need an  
 7 answer on now (0.5) so we have some time to (0.5)  
 8 di[scuss di- scuss it a group  
 9 Einar: [för hela kursen?  
 10 M-L: ((vänder sig mot Einar)) ha? ((rör sig mot Einar))  
 11 [(studenter i klassen börjar småprata))  
 12 Einar: [för hela kursen eller bara det här?  
 13 M-L: nej bara- for today (.) so just take like (0.5)  
 14 three four minutes and find ((viftar med händerna))  
 15 one question ((Einar vänder sig mot sin granne,  
 16 säger något och ler)) that you like to raise in  
 17 the class (0.5) okay?

Dialogen bygger upp en procedurinriktad situationskontext. Genom det sagda strukturerar och förbereder läraren den kommande uppgiften. Fokus ligger inte på studieämnet som sådant, utan på hur en institutionell uppgift ska genomföras och Einar ställer en förtydligande fråga om detta. Som framgår av transkriptionen ställer han sin fråga två gånger då läraren inte uppfattar frågan första gången (se rad 10). När han talar svenska riktar han genom språkvalet sin fråga till de närvarande svenskspråkiga deltagarna, även om också utbytesstudenterna utan kunskaper i svenska finns i klassrummet. Direkt efter den första frågan börjar några studenter småprata tyst med varandra. Jag kan inte höra vad de säger, men genom småpratet riktar de sin uppmärksamhet bort från frågan och den fortsatta instruktionen och behandlar därmed sekvensen på svenska som oviktig för klassen som helhet. När M-L hört frågan översätter hon svaret till engelska och inkluderar därmed åter utbytesstudenterna. Genom språkbytet visar läraren att hon följer andra språkliga förpliktelse i klassrummet än studenterna.

Efter sekvensen börjar studenterna att diskutera i sina grupper. Liksom under den tidigare smågruppsdiskussionen talar grupper med enbart svenskspråkiga studenter svenska med varandra och grupper med en eller flera utbytesstudenter engelska.

**Fråga till läraren.** Parallellt med gruppdiskussionerna ställer en student en enskild fråga till läraren. Studenten undrar vilka tre saker ur artiklarna som var viktiga att komma ihåg inför tentamen: *Jag glömde skriva upp, du sa att den sista artikeln försökte separera alltså producing, spreading* (räknar på fingrarna) *and? Adoption* (engelskt uttal), *var de det?* Läraren svarar *ja, precis* varpå studenten antecknar och M-L går tillbaka till katedern. Frågan synliggör en institutionell kontext och kan kategoriseras som samtal i sak. Som synes placerar studenten in engelska termer från artikeln i den för övrigt svenska meningen.

Efter gruppdiskussionen låter läraren studenterna ställa sina frågor i helklass. Istället för att besvara dem själv bollar hon över frågan till de andra studenterna i klassen. En student räcker upp handen och säger på engelska att hon inte förstår ett begrepp ur kurslitteraturen, nämligen termen *dramatisering*. En student som här kallas Erik räcker upp handen för att svara och växlar i sitt svar till svenska med motiveringen *jag får inte till det på engelska*. Det uppstår en kortare dialog på svenska mellan läraren och Erik där läraren övertalar honom att säga svaret på svenska och sedan översätta det till engelska. Jag visar sekvensen i sin helhet i kapitel 7 och diskuterar där också normer kring språkbruk utifrån exemplet ifråga (se exempel 7:2, Jag passar MS 0206v).

**Fråga till läraren i helklass.** När seminariet närmar sig slutet undrar M-L om studenterna har några frågor inför den kommande tentamen. Frågorna som ställs är alla av procedurinriktat slag och handlar om administrativa aspekter kring inläringen och utläringen av studieämnet. En student frågar på engelska vilka kapitel som de ska läsa inför tentamen och en andra student frågar på svenska när de kommer att få tillbaka en inlämningsuppgift från läraren (*hur snabbt får vi reda på om vi har vettigt innehåll i sammanfattningarna av artiklarna*). Läraren börjar svara på svenska *ska vi se va är det fö- tisdag onsdag* (paus) *på torsdag*, men växlar sedan till engelska *if there is so that you need to make some write something additional in these I will tell you on Thursday by the latest on Thursday*. Att svenska förekommer i procedurinriktade sekvenser i helklass på detta sätt är inte vanligt i ekonomikurserna, även om det alltså förekommer två gånger under detta seminarium.

**Efter seminariet.** Efter frågestunden avslutar läraren seminariet. Studenterna packar ihop och reser sig från sina platser. Studenten som under lektionen frågade vad begreppet *dramatisering* betyder dröjer sig kvar tillsammans med två andra studenter och frågar åter läraren vad begreppet betyder. Under seminariet ställde studenten frågan på engelska och nu – efter seminariet upprepas frågan på svenska. Termerna som studenten använder är liksom tidigare engelska även om huvudresonemanget nu äger rum på svenska. Början av dialogen illustreras i exempel 5:4 nedan.

Exempel 5:4. Ämnesdiskussion (MS 0206v).

1 S1: M-L?  
2 M-L: ((tittar mot S1))  
3 S1: fja måstestef fråga en grej ja blir helt [( ) han  
4 M-L: [(skratt))  
5 S1: lägger fram en teori i början här om conformity (0.5)  
6 social su[pport och dramatization [  
7 M-L: [ja [m  
8 S1: och det är alltså [( )  
9 M-L: [vad sa du? det är alltså?=  
10 S1: =bakom e:: (1) sånna ord som me:dia (0.5) vill ha  
11 de eller? [ska:?  
12 M-L: [alltså alltså med dramatisering  
13 menar [du eller?  
14 S1: [ja ja  
15 M-L: ja alltså med dramatisering så menar han som jag också  
16 förstår det att .h  
17 S1: ja  
18 M-L: det liksom handlar om å liksom presentera (0.5) ett  
19 s- en idé på ett dramaturgiskt sätt som är lätt för  
20 media att skriva om alltså media har ju också sin  
21 logik .h [om va som är viktigt liksom h så att som  
22 S1: [a: ja givetvis  
23 M-L: till exempel de här konsulterna nu som liksom gör  
24 rekla:m för sig alltså dom måste också dramatisera den  
25 här idén på ett sätt som gör att .h den är dels viktig  
26 för affärspressen att skriva om men också på ett sätt  
27 så att det är viktigt för företag att överhuvudtaget  
28 bry sig om (0.5) .h och om dom skulle bara gå ut och  
29 säga det här handlar om att vi ska vara moraliska  
30 å vi ska bete oss på ett gott sätt och det ska företag  
31 göra då skulle dom antagligen inte få s- lika mycket  
32 uppmärksamhet [så  
33 S1: [men han lägger ju fram det [där som en  
34 M-L: [m  
35 S1: teori [(0.5) sen så (0.5) ((bläddrar i artikeln))  
36 M-L: [m  
37 så har [han ju nånting bekräftar han det i slutet och  
38 [bekräftar han det ju lite senare  
39 S1: då kallar han det nåt helt annat (1) alltså d- det  
40 första är helt lätt conformity appropriate value det  
41 är [samma sak och så ((bläddrar)) adoption by ( )  
42 M-L: [m  
43 ((bläddrar)) sen successful performance (.) säger den  
44 alltså samma sak? (2) på sidan femhundrasjuttionio  
45 M-L: ((bläddrar och läser))

Samtalet är uppgiftsorienterat och situationskontexten kan kategoriseras som samtal i sak. Innehållet rör studieämnet och målet är att reda ut betydelsen av facktermer inom området företagsekonomi. S1 vänder sig till M-L som student eller inlärare (t.ex. rad 3, *ja måste fråga en grej ja blir helt ...*) och M-L agerar expert då hon besvarar frågan. Genom att tilltala läraren på svenska orienterar sig S1 mot en gemensam språklig identitet som just svensk-talande. Eftersom S1 talade engelska då hon frågade samma sak under seminariet blir svenskan i exemplet också ett sätt att markera att man lämnat seminariet samt de krav och förväntningar som där finns på att tala engelska. Genomgående i avhandlingsmaterialet är tydligt att vissa tidsbundna, åter-

kommande moment, till exempel tiden före och efter seminariet samt under rasten, förknippas med svenska språket oavsett situationskontext. Språket beror då inte på vad man gör eller vad man talar om, utan på deltagarkonstellationerna. De svenskspråkiga studenterna umgås sällan med utbytesstudenterna utanför undervisningen och de flesta gruppkonstellationer består av antingen utbytesstudenter eller svenskspråkiga studenter. Eftersom de svenskspråkiga studenterna är i majoritet dominerar antalet samtal på svenska och tiden utanför helklassundervisningen präglas också av detta språk.

**Sammanfattning Management Studies.** I Management Studies förekommer svenska i helklassammanhang, i mindre diskussionsgrupper och i samtal utanför klassrumsundervisningen. Bruket kan i första hand härledas till samtalsdeltagarna och deras uppvisade språkliga identiteter. Språket förekommer sällan i helklassundervisningen, men dominerar i enspråkigt svenska grupper i olika situationer utanför helklassundervisningen. Under seminariet används svenska i dessa sammanhang såväl i samtal i sak, procedurinriktade samtal som samtal utanför sak. Samtalets grad av institutionalitet är därmed av mindre betydelse för svenskan. Tidpunkten har däremot viss betydelse genom att de svenskspråkiga studenterna interagerar i de enspråkiga grupperna just utanför helklassundervisningen. Kontakten mellan utbytesstudenterna och de svenskspråkiga studenterna är låg och de svenska studenterna umgås främst med varandra.

I helklassundervisningen, däremot, är situationskontexten en kontextuell resurs av betydelse. I helklassundervisningen förekommer svenska i två procedurorienterade sekvenser och i två språkrelaterade episoder. Vid ett tillfälle används språket också i ett svar från en student i samtal i sak och detta är unikt för seminariet och kursen ifråga. Svenskan översätts i helklassundervisningen till engelska av bland andra läraren. Genom översättningarna framkommer att studenterna och läraren har olika språkliga förpliktelser i klassrummet.

## 5.1.2 Kurs 2. Business Planning

*Kortfakta Business Planning*

*Studenter: 29 svenskspråkiga studenter, 11 utbytesstudenter. 2 grupper*

*Lärare: P-O (svenska som andraspråk)*

*Nyckelstudenter: Elias, Einar, Erik, Emilia*

*Karakteristika: seminarier, grupparbeten, nationell eller allmän prägel på diskussioner och exempel, stort studentansvar, aktiva studenter*

Business Planning riktar sig till utbytesstudenter, svenska programstudenter och svenska studenter som läser fristående kurs. I kursplanen står ingenting om undervisningsspråket, men bredvid kursnamnet på institutionens hemsida finns en liten brittisk flagga som markerar att kursen ges på engelska. Under-

visningen är organiserad i form av en serie seminarier som belyser olika aspekter av styrning och ledning av företag. Studenterna är själva ansvariga för seminarierna i grupper om tre och har till uppgift att redovisa ett angivet ämne, presentera två eller tre artiklar samt leda en diskussion i klassen. Seminarierna är påfallande lika: tiden före rast ägnas åt en genomgång av artiklarna och tiden efter rast ägnas åt en gemensam diskussion. De tillfällen då svenska förekommer är ifråga om situationskontext och samtalsdeltagare också mycket likartade över kursens gång. Läraren, P-O, talar både engelska och svenska som andraspråk, men behärskar svenska mycket bra. Han talar enligt egen utsago helst svenska med studenterna utanför undervisningen.<sup>23</sup>

Upplägget kräver att studenterna är aktiva. Många yttrar sig under lektionerna och det blir sällan tyst i klassrummet. Inför varje seminarierträff lämnar studenterna in en fråga som de redogör för i klassen innan den tas upp för diskussion. Läraren nämner inte vilket språk som frågan ska vara skriven på, men vid kursintroduktionen framgår det att studenterna ska vara beredda att ställa den inför hela klassen. Innehållsmässigt kretsar de flesta frågor och exempel kring studenternas egna erfarenheter och upplevelser. Eftersom majoriteten studenter är från Sverige blir inriktningen på ämnesdiskussionerna inte sällan påfallande svensk.

Nedan går jag igenom det tredje seminariet från början till slut. De tre studenter som är ansvariga för seminariet är svensktalande (Ella, Elias och Ebba) och känner varandra väl. Svenska förekommer i videoinspelningen av seminariet vid följande tidpunkter: före seminariet då Ebba och Elias förbereder redovisningen och småpratar med varandra (ca 10 minuter), i en viskning mellan Ebba och Ella under redovisningen före rast (mindre än 1 minut), en kommentar från Ella under redovisningen (mindre än 1 minut), under rasten då de tre studenterna förbereder diskussionsfrågorna (21 minuter), i form av en språkväxling under seminariet efter rast (mindre än 1 minut) samt efter seminariet då studenterna lämnar klassrummet.

**Före seminariet.** I klassrummet före seminariet ställer läraren P-O i ordning stolar och bord. De studenter som kommit sitter vid borden i klassrummet och pratar och skrattar med varandra. De svensktalande använder svenska och några utbytesstudenter talar spanska inbördes. Eftersom de förstnämnda är i majoritet hörs i första hand svenska i rummet och det är egentligen bara närvaron av utbytesstudenter som antyder att vi inte har att göra med en svenskspråkig universitetslektion.

Ella och Elias ägnar sig åt att förbereda sin presentation. Jag är själv del av förberedelserna då jag ställer i ordning kameran och frågar Ella på svenska om det går bra att fästa mikrofonen på hennes jacka. Exempel 5:5

---

<sup>23</sup> För att inte röja lärarens identitet har jag valt att inte ange P-O:s förstaspråk. Uppgiften har också mindre betydelse för förståelsen av språkval eftersom han, liksom de lärare som talar svenska som förstaspråk, använder svenska till studenterna utanför undervisningen.

nedan illustrerar tiden före seminariet och hur Ella, Elias och P-O talar svenska då de försöker ställa in skärpa på den projektor som ska användas under redovisningen.

*Exempel 5:5. Powerpoint (BP 0305v).*

1 Ella: hur får man större bild ((trycker på projektorn))  
2 (9)  
3 Ella: ((skrattar)) ä skit i det (.) eh (.)  
4 (2)  
5 Ella: den är ju så suddig  
6 Elias: varför=  
7 Ella: =jag tog auto adjust  
8 (7.5)  
9 Elias: vet du hur man hanterar den här ((tittar mot  
10 läraren som skakar på huvudet. Trycker på  
11 projektorn))  
12 (3)  
13 Elias: a (.) nu har du tydligare på den  
14 Ella: jaha (.) vart (.) jaha det var den där (.) linsen  
15 så klart

Sekvensen är del av ett procedurinriktat samtal där Ella, Elias och P-O förbereder undervisningen. Ämnesmässigt talar de om ett hjälpmedel som i sig inte specifikt kan kopplas till ämnet företagsekonomi, utan snarast hör hemma inom presentationsteknik och undervisning i allmänhet. Deltagarna är orienterade mot en institutionell kontext genom de situationella rollerna lärare respektive student samt genom det underliggande syftet; att genomföra en redovisning som de fått i uppgift av läraren. Genom att Ella och Elias talar svenska orienterar de sig språkligt mot varandra och som framgår av transkriptionen talar Elias också svenska till läraren.

När de kommit i ordning ber läraren de tre studenterna, fortfarande på svenska, att skriva upp sina namn på en närvarolista. De har fullt upp med förberedelserna och efter ytterligare någon minut vänder sig läraren åter mot studenterna, men denna gång på engelska: *did you write your names?* Frågan ställs med hög röst en bit bort från studenterna och klassen tystnar. Även i Business Planning förknippas svenska mer eller mindre med tiden utanför helklassundervisningen och språkbytet fungerar därför denna gång som en signal för att det är dags att börja seminariet. Ella svarar *no*, skriver sitt namn och lämnar över listan till läraren med kommentaren *here you go*. Språkvalet blir indirekt en markering för att gruppen är redo att börja sin presentation.

**Viskningar och kommentarer mellan svenskspråkiga.** Ella inleder gruppredovisningen genom att redogöra för kurslitteraturen och berätta vad den har att säga om dagens ämne. När studenterna presenterar talar de engelska och följer ett mönster för studentpresentationer som de övat på många gånger tidigare under sin skolgång. Vem som säger vad är uppgjort på förhand och de har skrivit var sitt manus. Överlämningen mellan talarna är också en del av showen. När Ella gjort sin första presentation lämnar hon

över till Ebba med orden *so, Ebba* och går åt sidan för att sätta sig. Innan hon sätter sig viskar hon på svenska till Elias *jag ska sitta ner*, vilket hörs tydligt i min mikrofon. Att hon talar direkt till Elias och inte till hela undervisningsgruppen markeras med kroppsspråket och den lägre röststyrkan. Elias ger inget svar, men båda sätter sig ner och Ebba tar vid. Att Ebba inte uppmärksammar Elias och Ella förstärker intrycket av att viskningen inte ska tolkas som en del av det gemensamma samtalet i sak, utan snarare som en sidokommentar. För att använda Goffmans (1974) välkända teatermetafor kan man säga att viskningen äger rum utanför scenen (även om gruppen fysiskt sett står framme vid svarta tavlan), medan själva presentationen äger rum på scenen. Språkvalet förstärker intrycket och blir i sammanhanget en kontextualiseringssignal för att viskningen inte ingår i den pågående presentationen.

Ett andra liknande exempel följer strax därefter. Episoden skiljer sig från viskningen genom att den inte behandlas som en sidokommentar i rummet, utan som en del av studentpresentationen. Ebba läser upp de diskussionsfrågor som gruppen skrivit. Frågorna står på powerpointen och alla i rummet kan läsa dem. När Ebba läst en av frågorna tystnar hon, tittar på duken igen och säger *possess kanske* varpå hon skrattar till och vänder sig mot Ella som tydligt gjort bildspelet. Rättelsen gäller en felskrivning – det står *process* istället för *possess*. Ella svarar *vart då?* men Ebba har redan börjat läsa nästa fråga på engelska och svarar inte. Episoden är kort och Ebba uttalar *possess kanske* med en något lägre röststyrka och med kroppen vänd mot Ella. Skrottet är av det slag som Adelswärd (1991:82 ff.) kallar ensamt skratt och som ofta återfinns i situationer av genans. Kommentaren skiljer sig från den övriga delen av Ebbas introduktion på så sätt att innehållet inte är planerat i förväg. Kommentaren till Ella är spontan och Ebba upptäcker felet på plats. Mål respektive roller är fortfarande orienterade mot den institutionella uppgiften, även om ämnet snarast faller inom en procedurinriktad kontext genom att påpekandet ändrar villkoren för själva inläringen och utläringen av ämnet. Sett till avhandlingsmaterialet i stort förstärks det procedurinriktade intrycket av att svenska språket används.

Efter att klassen fått frågorna från gruppen kommer de snabbt igång med diskussionen. Både svensktalande studenter och utbytesstudenter är aktiva: 10 studenter (av 14) gör minst ett inlägg i diskussionen. De flesta yttranden är korta, omkring 20 sekunder, och rör antingen någon av frågorna på powerpointen eller sådant som sagts tidigare i diskussionen. Om studenterna tystnar ställer Elias eller Ella en följdfråga eller tar upp en ny fråga för diskussion. Efteråt säger studenterna att de tycker att diskussionen är den del av presentationen som är jobbigast eftersom det är gruppens ansvar att samtalet i klassrummet inte stannar av (BP 0308v). Diskussionen pågår en kvart innan man bryter för rast.



**Svenska under rasten.** Under rasten lämnar studenterna i klassen in sina frågor till Ella, Elias och Ebba som sorterar dem inför den kommande frågediskussionen. En svensktalande student, Einar (se även Management Studies), förklarar sin fråga muntligt för Elias. Han talar svenska och bygger upp en kontext av samtal i sak genom att agera student och tala om studieämnet. Även när Elias, Ebba och Einar diskuterar frågorna med varandra orienterar de sig mot samtal i sak. Kontexten är institutionell genom samtalsämnet (innehållet i frågorna från klassen), målet (förstå, sortera och diskutera frågorna) och rollerna (studenter som genomför en uppgift de fått av en lärare). I exempel 5:6 nedan visar jag ett utdrag ur samtalet som ett prov på studenternas talade svenska. Ella, Ebba och Elias pratar om hur man ska tolka en fråga om ledarskap och kön. Grundspråket är svenska men när de talar plockar de då och då in engelska ord ur studenternas frågor (rad 12, 13) på samma vis som studenten i Management Studies gör då hon refererar till kurslitteraturen i exempel 5:4, Ämnesdiskussion (MS 0206v).

*Exempel 5:6. Engelska frågor (BP 0305v).*

- 1 Ella: jamen vad är (.) ö: vad är stereotyperna då (.)  
2 då [pratar man bara om stereotyper  
3 Elias: [det är ganska intressant (.) om man väljer  
4 liksom vad stereotypen av ledare (.) kontra  
5 stereotypen av att va kvinna (.) vad måste vad är  
6 viktigast-  
7 Ella: vad är ledaren? är stereotypen av en ledare en man?  
8 Elias: ja  
9 Ella: det kan man ju fråga sig  
10 Elias: ja alltså ja precis alltså-  
11 Ella: är det var de frågan?  
12 Elias: nå (.) de var liksom (.) can kvinnor (.) benefit  
13 behaving and acting ( ) stereotyp leader (.) a man  
14 Ella: ja (.) alltså menar hon att stereotype leading is a  
15 man  
16 Ebba: men då kan vi ta den först kanske ( )  
17 Ella: m: (.) och så kan vi ta den där efter

**Språkväxling efter rast.** Efter rasten introduceras en ämnesdiskussion i helklass som bygger på studenternas frågor. Diskussionen är denna gång inte lika bunden till det ämne som Elias, Ebba och Ella presenterat. Snarare kretsar diskussionen kring studenternas erfarenheter och upplevelser. Inriktningen på diskussionen blir liksom under majoriteten av ämnesdiskussionerna i kursen påfallande svensk. Bland annat förs de svenska politikerna Mona Sahlin och Bert Karlsson samt företagsledaren Ingvar Kamprad fram som exempel på goda ledare. Politikerna benämns som *our own politicians* snarare än just svenska politiker och nätverket Spader dam presenteras med orden *a big network in Sweden with only women*. De svenska namnen sägs med extra stark betoning samt en tillhörande förklaring som placerar exemplet i Sverige. Även Saddam Hussein och exempel från Kanada nämns i jämförelse med de svenska exemplen, men sammantaget blir Sverige den

utgångspunkt som samtliga i rummet antas dela – både svenska och utländska studenter.

I diskussionen förekommer växlingar till svenska även utan ett svenskt ämnessammanhang. Till exempel växlar läraren till ett svenskt ord i samband med att han ber en student utveckla en fråga. Läraren översätter snabbt ordet till engelska. Vid ett andra tillfälle under lektionen lägger Einar in det svenska ordet *annorlunda* med frågeintonation i en för övrigt engelsk mening, vilket initierar en språkrelaterad episod. Före växlingen är stämningen aningen spänd. Läraren har bett Einar att omformulera den fråga han ställt till gruppen för att förtydliga vad han vill ha sagt. Einar talar långsamt och stakar sig en del före växlingen. Som framgår av exempel 5:7 nedan förekommer ingen metakommentar före växlingen till svenska, men däremot två längre pauser varav den ena är på nästan tre sekunder. Genom att metakommentarer saknas måste funktionen som svenskan fyller i de språkrelaterade episoderna sägas vara etablerad bland studenterna.

*Exempel 5:7. Differently (BP 0305v).*

```
1   Einar:      No >I I I< understood the: the conclusion the
2               article why (.) you mu- you (0.5) to to have your
3               group work (0.5) you must you must have a leader or
4               some sort of leader (2) but (.) I didn't get e::
5               (2) if the other members (2) e:: behave (3)
6               annor- annorlunda?
7   Emilia:    differently
8               (1)
9   Einar:      yeah (1) if (1.5) if there i:s
10              (1.5)
11  P-O:        an alternative way or?
12  Einar:      yeah ( ) >if if it< yeah
13  P-O:        mhm:
14  Einar:      and I can't find (1.5) (a real clear) (2) solution
15              of the problem
16  P-O:        m:
17              (2.5)
18  P-O:        you had a similar question? ((vänder sig mot en
19              annan student))
```

Svenska ingår här i en situationskontext av samtal i sak. Man diskuterar ämnet företagsekonomi utifrån syftet inläring och utläring av ämnet. P-O agerar lärare genom att ställa frågor till Einar och dessa tycks syfta till att förtydliga Einars resonemang. Växlingen är kort – endast ett ord – och riktas genom språket till de andra svensktalande studenterna. De utbytesstudenter som är i bild deltar i interaktionen som samtalsdeltagare genom att orientera sig mot den som för tillfället talar. Genom sina bristande kunskaper i svenska kan de emellertid inte besvara frågan och de utestängs tillfälligt från interaktionen.

**Svenska efter seminariet.** Seminariet avslutas genom att läraren berättar att ämnet för nästa seminarium är karisma och ledarskap. När han talat klart

reser sig studenterna och börjar packar ihop sina saker. De svenskspråkiga studenterna småpratar med varandra på svenska liksom de gjorde under tiden före seminariet och under rasten. Gruppen spanska utbytesstudenter talar med varandra på spanska, men liksom i Management Studies hörs framför allt svenska språket i rummet.

**Sammanfattning Business Planning.** Svenska språket har en marginell roll i helklassundervisningen i Business Planning. Under seminariet förekommer svenska vid två tillfällen i form av enstaka ord i den för övrigt engelska interaktionen. Detta är dels i en kommentarer riktade direkt till svenskspråkiga studenter, dels i en språkrelaterad episod.

Utanför helklassammanhanget talar studenterna mer svenska. Språket är svenska då de svenskspråkiga studenterna förbereder sin redovisning. Samma studenter talar också svenska i sak under rasten då de förbereder den kommande diskussionen i helklass. Liksom i Management Studies är samtalsdeltagarnas uppvisade språkkunskaper en viktigare kontextuell resurs i sammanhanget än samtals grad av institutionalitet. Svenska används vid tidpunkter då enbart svenskspråkiga deltagare interagerar med varandra och förekommer i samtal i sak såväl som i procedurinriktade situationskontexter.

### 5.1.3 Kurs 3. Marketing

*Kortfakta Marketing*

*Studenter: 41 svenskspråkiga studenter, 15 utbytesstudenter*

*Lärare: L-G (engelska som förstaspråk)*

*Nyckelstudenter: Elin, Erika, Pavlos, Mark*

*Karakteristika: engagerade studenter, samarbete mellan svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter, internationell och anglosaxisk prägel på diskussioner och exempel*

Enligt kursplanen riktar sig Marketing till svenskspråkiga studenter inom ekonomiprogrammet, studenter inom utbytesprogram samt till svenskspråkiga studenter som läser fristående kurs. Kursen är längre än de andra kurserna i materialet och löper över nio veckor. Ämnet är marknadsföring och kursen består av föreläsningar och ett antal case-seminarier som handlar om hur olika företag arbetar med marknadsföring. Som en del av kursen driver studenterna virtuella företag som konkurrerar med varandra i ett nätspel. För att driva företaget lönsamt och för att vinna över kurskamraterna måste studenterna visa prov på genomtänkt marknadsföring och företagande. De flesta studenter lägger ned mycket tid på spelet och de verkar överlag tycka att kursen är rolig.

Arbetet med spelet är viktigt för språkmiljön. Läraren, L-G, har delat in studenterna i lag om tre till fyra personer och sett till att det finns minst en utbytesstudent i varje lag. Svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter har

genom lagen mycket kontakt med varandra, vilket är ovanligt i jämförelse med de andra kurserna i avhandlingsmaterialet. Grupperna träffas efter undervisningen för att arbeta med spelet eller med case-seminarierna och de sitter ofta tillsammans i klassrummet. Utöver samarbetet kring spelet är språkmiljön präglad av att läraren talar engelska som förstaspråk. Läraren behärskar svenska flytande, men under observationerna talar L-G nästan uteslutande engelska, både i klassrummet och utanför undervisningen. Bara undantagsvis växlar L-G till svenska. L-G är infödd talare av engelska och berättar ofta anekdoter och historier från det engelsktalande land där han levt en stor del av sitt yrkesverksamma liv.<sup>24</sup> Berättelserna skapar en personlig undervisningsstil och framhäver en anglosaxisk identitet hos läraren.

Den valda föreläsningen äger rum i slutet av den andra kursveckan och studenterna har hittills haft fem föreläsningar, ett case-seminarium och en första inlämning i nätspelet. Föreläsningen innehåller dels en lärarledd genomgång inom marknadsföringens strategier och beslut, dels en form av grupphandledning där läraren går runt i lagen och diskuterar olika företagsstrategier. Under föreläsningen använder studenterna inte svenska i helklassundervisningen, men språket förekommer under grupphandledningen.

Tillfället är representativt för undervisningen med L-G. Studenterna växlar totalt sett endast tre gånger till svenska i helklassammanhang under lektionerna med L-G. Men studenterna träffar också andra lärare. Bland annat har de en svenskspråkig lärare i det case-seminarium som ingår i observationerna och intressant nog växlar studenterna under detta seminarium till svenska vid två tillfällen, båda gånger i språkrelaterade episoder. Detta är inte en ovanligt hög siffra i jämförelse med de andra kurserna (se t.ex. Management Studies), men i jämförelse med föreläsningarna med L-G är den hög. Under lektionerna med L-G initieras inga språkrelaterade episoder av studenterna och de gånger som de använder svenska har läraren själv använt språket före studenterna. Därmed tycks L-G själv vara en viktig faktor för studenternas språkbruk och det faktum att kursen innehåller jämförelsevis lite svenska i klassrumsundervisningen.

Svenska förekommer i videoinspelningen vid följande tidpunkter: som viskningar under tiden före rast (mindre än 1 minut), under rasten då studenterna samarbetar om nätspelet (16 minuter), under rasten i form av samtal utanför sak (16 minuter), i form av språkväxling från läraren under föreläsningens del (mindre än 1 minut) samt i form av kortare inskott under grupphandledningen (mindre än 1 minut).

**Orientering mot deltagarnas nationalitet.** Under tiden före rast besvarar L-G olika frågor om nätspelet som studenterna skickat honom före före-

---

<sup>24</sup> Eftersom lärarens identitet som engelskspråkig tydligt påverkar språkbruket i kursen har jag valt att ange att lärarens förstaspråk är engelska. Av anonymitetsskäl är emellertid hans ursprungsland fingerat i transkriptionerna.

läsningen. Frågorna handlar till exempel om hur man gör en budget och vilka verktyg som visar om konkurrenterna i klassen utvecklar nya produkter i nätspelet. Läraren ställer också en del motfrågor till studenterna, som ger korta svar på engelska.

Under föreläsningen visar L-G, liksom under andra föreläsningar, en orientering mot studenternas uppvisade identiteter som svenskar, fransmän eller som medborgare i andra – främst europeiska – länder. I exempel 5:8 visar jag prov på orienteringen. Transkriptionen börjar med att L-G frågar klassen vilka attribut som är viktiga för en konsument i bilbranschen.

*Exempel 5:8. Good Swede (M 0202v).*

```

1   L-G:      okay (0.5) this is where you be looking at semantic
2             (1.5) scales ((skriver på tavlan)) or the multi
3             dimensional scaling right (2) what are three of
4             the most important attributes when considering a
5             car
6             (2)
7   L-G:      e::
8   S1:      safety
9   L-G:      safety? oh you are a good Swede
10  S1:      yeah ((skratt i klassen))
11  L-G:      what kind of car you going buy when you grow up
12            ((skratt i klassen))
13  S1:      a Volvo
14  L-G:      a Volvo ((skratt i klassen)) ((läraren harklar
15            sig)) okay one of the (1) okay you tell me
16  Us:      power
17  L-G:      pardon me?
18  Us:      power
19  L-G:      power? okay (0.5) you're French aren't you?
20            ((skratt i klassen)) styling perhaps?
21            ((skrattar)) so anyways (0.5) for that target group
22            you are gonna find these attributes we've talked
23            quite a bit about this (0.5) within the game (0.5)
24            I know I've said it but within the game usually the
25            first ones that come up are the most important

```

En student svarar att säkerhet är ett viktigt attribut, varpå L-G skämtsamt upprepar *safety?* och säger *oh you are a good Swede* (rad 9). Lärarens kommentar relevantgör studentens identitet som svensk (och svensktalande). I nästa fråga undrar läraren – fortfarande med samma skämtsamma stil – vilken typ av bil som studenten ska köpa när han blir äldre. I sitt svar bekräftar studenten identiteten som svensk, samt stereotyper kring den svenska identiteten, genom att påstå han ska köpa en Volvo – vilket ju ursprungligen är en svensk bil som inte sällan omtalas som just säker. Nästa student som uttalar sig anger *power* som en viktig aspekt att tänka på i samband med ett bilköp (rad 16). L-G fortsätter den skämtsamma ton som slagits an och säger *you're French aren't you?* Med detta orienterar sig L-G mot nationellt förankrade aspekter även i utbytesstudentens identitet och kontrasterar de två nationella identiteterna mot varandra. Sekvensen belyser gruppens multikulturella sammansättning och stereotyper kring de identiteter som utbytesstudenter

respektive svenska studenter visat upp i undervisningen. Med tanke på att de svensktalande studenterna jämförelsevis sällan talar svenska under kursen är det troligt att liknande fall också påverkar studenternas språkanvändning. Antagligen är det mer främmande för studenterna att tala svenska då inte läraren delar förstaspråket svenska och då olika nationella identiteter återkommande betonas i undervisningen.

**Svenska i form av viskningar i klassrummet.** Under föreläsningen har jag placerat en ljudbandspelare mellan studenterna Elin och Erika. Före rasten får de plötsligt problem med den bärbara dator som de har framför sig och när problemen uppstår börjar de viska med varandra på svenska om vad som kan ha hänt med datorn. Elin viskar även till Pavlos, utbytesstudenten från Grekland i samma lag och använder då engelska. Genom att växla språk beroende på vem hon tilltalar orienterar sig Elin mot deltagarens uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. Ämnet rör inte företagsekonomi och de situationella rollerna är inte heller entydigt institutionella. Det är Erikas portabla dator och problemen drabbar både henne personligen och det fortsatta grupparbetet. Syftet och rollerna är därmed tvetydiga och kontexten kan närmast kategoriseras som en hybrid mellan procedurinriktat samtal och samtal utanför sak.

**Svenska under rasten.** När L-G föreläst i ungefär 30 minuter bryter han för rast. Många dröjer sig kvar i klassrummet för att ställa frågor och L-G hinner tala med två lag under rasten. L-G närmar sig båda på engelska även om det ena laget består av enbart svensktalande studenter. Gemensamma kunskaper i svenska behandlas därmed som mindre relevant under grupphandledningen, vilket är ovanligt i materialet i stort, men typiskt för kommunikationen med L-G.

De studenter som för tillfället inte blir handledda av L-G småpratar med varandra i grupperna. Två utbytesstudenter inleder ett samtal på franska och Elin och Erika fortsätter att diskutera datorproblemen på svenska. Ibland tar Pavlos till orda på engelska och Erika eller Elin svarar honom på detta språk. Liksom under lektionen kan studenternas språkval knytas till den tilltalade samtalsdeltagarens uppvisade språkkunskaper och språkliga identitet. Den språkliga ackommodationen illustreras i exempel 5:9 nedan. Studenterna talar först om hur man öppnar nätspelet på Internet och byter på rad 15 ämne till att tala om den produkt ("TIVO") som man diskuterat på veckans case-seminarium.

*Exempel 5:9. Elin rastprat (M 0202dat).*

1	Elin:	när du går in på det här går du in direkt du
2		trycker du går in på nu kollade inte jag
3		[du bara trycker på spelet eller
4	Pavlos:	[no no download
5	Erika:	ja: men

6 Elin: eller va?  
7 Pavlos: downloaded  
8 Erika: e: (2) that one?  
9 Pavlos: yeah  
10 Elin: trycker du bara på spelet på Google typ eller  
11 vad [har du sparat?  
12 Erika: [nej den ligger där=  
13 Elin: =ja den ligger där  
14 (13)  
15 Elin: but the thing is e: when you read that TIVO case  
16 (1) the next one (1) I didn't know I mean did  
17 you know what TIVO was before he said something  
18 about it?  
19 Pavlos: no ( ) [I didn't know before  
20 Elin: [yeah (1) because it is pretty: amazing  
21 actually (0.5) I didn't know anything about it

Sekvensen börjar med att Elin ställer en fråga på svenska om hur man öppnar nätsimuleringen. Hon blir avbruten av Pavlos som på engelska försöker visa Erika hur hon ska hantera datorn. Erika svarar Pavlos på engelska och efter de korta turerna ställer Elin en ny fråga till Erika på svenska. Liksom den första frågan syftar den till att ta reda på hur Erika gör då hon ska öppna nätsimuleringen. Erika svarar Elin på svenska. Efter en paus om 13 sekunder byter Elin ämne och vänder sig Pavlos på engelska och frågar om han känner till produkten TIVO. Valet av språk kan under rasten på detta sätt inte knytas till något speciellt ämne eller situationskontext, istället är språkvalet kopplat till samtalsdeltagarna och deras uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. När Elin vänder sig till Erika talar hon svenska och när hon vänder sig till Pavlos talar hon engelska. De svenskspråkiga studenterna talar alltså påfallande nog svenska med varandra, trots att Pavlos – som inte förstår svenska – sitter bredvid och försöker genomföra ett parallellt samtal med Erika.

**Växling till svenska och viskning på svenska.** Efter rasten fortsätter L-G föreläsningen och ämnet är nu marknadsföringsstrategier. Han konstaterar bland annat att konsumenter inte alltid är rationella och att synen på vad som är rationellt kan variera mellan olika personer. L-G säger till exempel att han brukar handla ekologiska varor i mataffären, men tror inte att studenterna gör samma prioritering. Som framgår av exempel 5:10 sägs frasen *ekologisk varer* med svenskt uttal (rad 3) och följs av kommentaren *what do you call them in English*, vilket markerar växlingen av språk och placerar svenskan i en språkrelaterad episod. Situationskontexten är i sak genom att *ekologisk varer* används som ett exempel för att förklara fenomen inom företagande och marknadsföring. L-G agerar lärare och syftet är utläring av studieämnet, även om exemplet säger något om hans privatliv och hur han agerar utanför den situationella rollen som lärare. När L-G frågar om ordet viskar Erika till Elin *va inte han australiensare* (rad 11), vilket hörs i ljudbandspelaren som står på bänken mellan studenterna. Visningen kontrasterar

den språkrelaterade episoden mot den språkliga identitet som L-G tidigare synliggjort under kursen i olika exempel, anekdoter och genom sättet att tala. Om L-G är australiensare borde han veta vad ordet heter på engelska.

*Exempel 5:10. Ekologiska varor (M 0202v).*

1 L-G: your rationality may not be mine (0.5) I buy (1)  
2 when I'm in the grocery store I buy almost only e:  
3 (0.5) ekologisk (0.5) varer (0.5) right? the the  
4 what do you call them in English the: e:  
5 Elin: °ecologi[cal° ((viskar))  
6 S: [organic  
7 L-G: what?  
8 S: [organics  
9 Elin: [organic  
10 L-G: organic (0.5) pro[ducts (0.5) cause I got kids and=  
11 Erika: [°va inte han australiensare°  
12 L-G: =I [(0.5)  
13 Elin: [°vasaru?°  
14 Erika: °va inte han australiensare?°  
15 Elin: [°jo°  
16 L-G: [I feel like I make enough money  
17 where I should do that (.) you as students (.)  
18 you're probably more price conscious (.) so what  
19 is rational for you is buying the cheapest (0.5)  
20 detergent (1) okay?

Exemplet, med studenternas sidokommentar, understryker att språkval i Marketing i första hand är förknippat med uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter, och att detta inte minst är en viktig aspekt i samtal med läraren.

**Svenska under handledningen.** Även om vissa lag består av enbart svenskspråkiga studenter talar L-G engelska med studenterna. Vid två tillfällen under handledningen i grupper växlar studenterna till svenska. Den ena växlingen äger rum i ett procedurinriktat samtal om nätspelet och språkvalet synliggör att gemensamma kunskaper i svenska är en viktig kontextuell resurs för de två svenskspråkiga studenterna. Man har talat om budgetfunktionen i nätspelet och en av de svenskspråkiga studenterna i gruppen vänder sig med hela kroppen mot sin svenskspråkige gruppkollega, lutar sig nära och tilltalar honom direkt på svenska: *du vet den där vilken var det vi tittade på när vi såg nittontusen och tretusen, vilken var det?* Innan studenten hinner svara tar läraren över och frågar snabbt på engelska om det var budgetfunktionen som de letade efter. Studenten svarar på engelska och svenskan behandlas därmed både av den svenskspråkiga student som introducerar språket och av läraren som ett avvikande språkval för gruppen som helhet. I gruppen finns en utbytesstudent från Frankrike.

Den andra växlingen kan inte knytas till något särskild adressat, utan är snarare kopplad till ett problem med datorn. Studenten som växlar språk har sin uppmärksamhet riktad mot datorn som står framför gruppen. Som fram-



går av exempel 5:11 börjar sekvensen med att den ena studenten i laget (S1) säger att man planerar att introducera en ny produkt i nätspelet (*vodite*). De frågar läraren hur man ska göra (rad 3) och läraren berömmar deras beslut (rad 6). Problemet med datorn synliggörs strax därefter genom frågan *where did our vodite?* (rad 9) och sedan *var kunde man se var vodite market research?* (rad 10). Samtalet kan kategoriseras som procedurinriktat genom att ämnet rör funktioner i nätspelet och genom att deltagarna orienterar sig mot rollerna lärare och student. Det institutionella syftet inläring och utläring av företagsekonomi är synligt genom orienteringen mot nätspelet, som är ett medium för det institutionella syftet.

*Exempel 5:11. Var kunde man se? (M 0202v).*

1 S1: now we have: we introduce new product a vo- vodite  
 2 L-G: right  
 3 S1: should we just introduce it?  
 4 L-G: exa:ctly it's a ne:w brand  
 5 S1: yeah=  
 6 L-G: =this is gonna be [brilliant  
 7 S2: [we have it as the [e: you  
 8 S1: [(skratt))  
 9 S2: demo (1) where did our vodite? ja de e precis em:  
 10 e::: var kunde man se var vodite market research?  
 11 L-G: oh: go up here and switch to vodite up there  
 12 (2)  
 13 L-G: is that what you wanted to see? oh: no I see- you  
 14 wanna know about introducing it  
 15 (1.5)  
 16 L-G: no it's on vodite and it's introduce

Som framkommer av transkriptionen introduceras svenskan i kommentaren *ja de e precis em* (rad 9), som alltså är svår att knyta till någon särskild adressat. Frågan är också osammanhängande och läraren ställer en följdfråga (jfr rad 13, *is that what you wanted to see?*). Liksom i det tidigare exemplet från grupphandledningen är det L-G som återinför engelskan som det gemensamma kommunikationsmediet efter studentens växling till svenska.

**Sammanfattning Marketing.** Marketing innehåller mycket lite svenska i helklassundervisningen. I den valda föreläsningen växlar läraren till svenska vid ett tillfälle i en språkrelaterad episod, men annars är språket uteslutande engelska. Också i de andra observerade tillfällena är det L-G som står för de flesta växlingarna till svenska och studenterna yttrar bara svenska ord och meningar i helklassundervisningen efter att läraren själv introducerat språket. Engelska är – till skillnad från de andra ekonomikurserna – också det språk som lärare och studenter vanligen talar med varandra utanför helklassundervisningen och genomgående behandlas svenska som en mindre viktig gemensam resurs i kontexter som inkluderar L-G. All interaktion med L-G präglas av hans uppvisade språkliga identitet som engelsktalande, även om han har goda kunskaper också i svenska.

Svenskspråkiga studenter talar däremot svenska med varandra utanför helklassundervisningen. Elin och Erika talar svenska då de viskar under lektionen samt i samtal under rasten. De talar engelska till utbytesstudenten Pavlos. Genomgående är uppvisade gemensamma kunskaper i svenska en viktigare kontextuell resurs i samtal mellan studenter än i samtal som inkluderar läraren L-G, vilket inte minst är tydligt under grupphandledningen.

## 5.2 Datavetenskap och teknisk fysik

Redogörelsen för hur svenska används i de tre kurserna i datavetenskap respektive teknisk fysik utgår från en föreläsning i Information Technology, en föreläsning i Engineering Science samt ett gruppredovisningstillfälle från Technical Acoustics. Liksom för kurserna i ekonomi ges först en kort beskrivning av kursens innehåll och uppläggning. Därefter presenteras kurs-tillfället och bruket av svenska. Frågan om representativitet diskuteras i den inledande beskrivningen av respektive kurs.

### 5.2.1 Kurs 4. Information Technology

*Kortfakta Information Technology*

*Studenter: 13 svenskspråkiga studenter, 7 utbytesstudenter*

*Lärare: C-M, A-L (svenska som förstaspråk)*

*Nyckelstudenter: Tobias, Tyko*

*Karakteristika: intresserade och kunniga studenter, lite samarbete mellan svenska och utländska studenter, studenterna aktiva på både svenska och engelska*

Den första kursen från den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten är en kurs i datavetenskap inom ämnet datorgrafik och visualisering. Kursen består av föreläsningar, som är rena ämnesgenomgångar, och laborationer där studenterna praktiskt övar på att genomföra olika visualiseringsprojekt. Föreläsningarna innehåller lite svenska i jämförelse med de andra kurserna från fakulteten. Utanför helklassundervisningen dominerar däremot svenskan. Studenterna kan själva välja vilka de vill samarbeta med under laborationerna och paren blir inte sällan enspråkigt svenska eller engelska (se avsnitt 6.1.2 för exempel på en svenskspråkig laboration). Kontakten mellan svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter är låg.

Studenterna som följer undervisningen verkar vara ovanligt intresserade av ämnet. Kursen har lockat studenter från olika civilingenjörsprogram och ämnet är gränsöverskridande. Visualiseringarna ska inte bara vara tekniskt riktiga utan också grafiskt tillfredsställande, vilket till exempel illustreras av att huvudläraren A-L säger *We all want a picture on Nature one day and for*

*that we need pretty pictures* (IT 0122o).<sup>25</sup> Interaktionen präglas av studenternas intresse. De ställer mycket frågor under föreläsningarna men också under raster, pauser och vid andra tillfällen då de kan tala med lärarna. Flera av studenterna har ämnet som hobby och är involverade i olika visualiseringsprojekt utanför studierna.

Den valda föreläsningen handlar om GPGPU (general purpose graphics processes unit) och hur man använder grafikkort till beräkningar som inte har med grafik att göra, eller *beräkningar som faktiskt har med grafik att göra fast det inte är en vanlig utritning på det sätt som kortet normalt jobbar*, som C-M säger då han introducerar ämnet (IT 2202v). Föreläsningen ger illustrativa exempel på hur studenter och lärare använder svenska under kursens föreläsningar och ger inblickar i hur deltagarna ser på samspelet mellan de två språken. Tillfället är typiskt ifråga om språkval i olika kontexter och mellan olika deltagare.

Svenska förekommer i videoinspelningen vid följande tillfällen: före föreläsningen (7 minuter), i inledningen av föreläsningen samt början av ämnesgenomgången (19 minuter), under rasten (16 minuter) samt efter föreläsningen (17 minuter).

**Före föreläsningen.** Videoinspelningen startar 12 minuter före lektionen. Lamporna i taket är ännu inte tända, men tre studenter står redan och pratar med läraren vid den första bänkraden. Dagens lärare, C-M, är inbjuden gästföreläsare och det är den andra och sista lektionen med honom. En doktorand från Uppsala som hjälper till under laborationerna är också på plats. Särskilt en av studenterna är drivande i samtalet. Han ställer frågor på svenska om *geometry shaders* och om detta är ett användbart program för att visualisera vatten. Samtalet är ämnesmässigt orienterat mot ett institutionellt samtal (d.v.s. visualisering av vätskor, rad 2 i exempel 5:12) och även syftet är institutionellt på så sätt att studenten efterfrågar fördjupade kunskaper inom studieämnet. Studenten agerar inlärare genom sina frågor och läraren agerar expert i sina svar. Samtalet kan kategoriseras som samtal i sak och samtliga närvarande är svensktalande. För att illustrera interaktionen återges en del av samtalet på svenska i exempel 5:12 nedan.

*Exempel 5:12. Visualisering (IT 0222v).*

```
1  S:          ja håller på å försöker fixa: >vad heter det<
2              vätskor som ska flyta på ett bra sätt
3  C-M:        m
4  S:          och e: (1.5) då (.) ja ja vill att dom att >vad
5              heter det< geometry shader ska va jättebra på det
6              (.) men ja [( )
7  C-M:        [sorterar du dom som partiklar
8  S:          ja:
```

<sup>25</sup> *Nature* är en brittisk vetenskaplig tidskrift med inriktning mot naturvetenskap och medicin. Tidskriften har högt anseende.

9 C-M: då är de nog då är det nog jättebra  
 10 S: ja (1) eller partiklar och partiklar men typ  
 11 partiklar  
 12 C-M: ja  
 13 S: det är väl (1) det som är tungt är ju å beräkna-  
 14 ((går bakåt i klassrummet))  
 15 C-M: det finns eller om vi ska säga det finns en  
 16 möjlighet att de är jättebra men asså med vatten  
 17 så du har väl en konstant mängd hela tiden antar  
 18 ja liksom  
 19 S: ja:  
 20 C-M: det skapas väl inte spontant nytt vatten mitt i  
 21 alltihopa (.) och då är det inte lika  
 22 S: det som å det som är tungt i beräkningen är ju att  
 23 (1) ta integralen (.) för hur vattnet rör sig å (.)  
 24 eller hur det kommer att flöda liksom (1.5) det  
 25 är ju där det är ju där prestanda hh prestandan  
 26 kommer in

De tre studenterna visar ett brinnande intresse för datorgrafik under föreläsningen och en av dem är redan engagerad som systemutvecklare hos ett företag. Under lektionen kretsar den lilla gruppen oupphörligen kring läraren för att ställa frågor och småprata om teknisk data.

När det är tid att börja lektionen tar Uppsaladoktoranden ordet i klassrummet och informerar om att han kopierat upp föreläsningssanteckningar till studenterna. Ämnesmässigt rör sig det sagda inom en procedurinriktad kontext. Som visas i exempel 5:13 vänder han sig till hela klassen, höjer rösten och ikläder sig rollen som institutionsrepresentant. Han börjar på svenska *det finns*, avbryter sig själv och ser sig runt i klassrummet med orden *det är bara sv- det är ingen engelskspråkig här just nu va?* (rad 2). Det sagda synliggör en osäkerhet kring vilket språk som lämpar sig bäst: svenska (som han redan börjat tala) eller engelska (som alla registrerade studenter förstår). I transkriptionen nedan står Dokt. för Uppsaladoktoranden. Studenten som uttalar sig är en av de tre engagerade studenter som jag redan presenterat. I exemplet orienterar sig både doktoranden och studenten mot vilka deltagare som är närvarande och om dessa talar och förstår svenska. När doktoranden konstaterat att det bara är svenskspråkiga studenter i klassrummet fortsätter han att tala svenska (rad 5).

*Exempel 5:13. Kopior (IT 0222v).*

1 Dokt: det finns öu:b (1) from e:: ha (3) det är bara  
 2 sv- det är ingen engelskspråkig här just nu va?  
 3 S: det kommer alltid någon precis när man börjar  
 4 prata svenska-  
 5 Dokt: här är kopior från gästföreläsningen dom har ni  
 6 tagit nu (1) dom femton sidorna ur den här  
 7 boken som han pratade om (1) och sen så till den  
 8 här föreläsningen så var de med i (.) förra  
 9 föreläsning( ) men om det är nån som inte tagit  
 10 dom så sitter dom (1) på väggen där

**Svenska under ämnesgenomgången.** Att deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter påverkar valet av språk framkommer också då C-M ska börja föreläsningen. Det har fortfarande inte kommit några utbytesstudenter och läraren fortsätter efter viss tvekan att tala det språk som doktoranden banat väg för. Tveksamheten kan tänkas bero på att han förväntat sig att han skulle föreläsa på engelska och att jag är där för att observera språkbruket just den dagen. När läraren ska inleda lektionen ställer han nämligen först frågan *är vi alltså utan utbytesstudenter idag?* Sedan ställer han direkt en andra fråga riktad till mig *poängen är väl att jag ska prata på engelska här alltså?* (se rad 5–6, exempel 5:14).

*Exempel 5:14. Inga utbytesstudenter (IT 0222v).*

1 C-M: är det jag som bara inte känner igen folk eller  
 2 är vi alltså utan utbytesstudenter (.) idag?  
 3 (2.5)  
 4 S: de brukar alltid sitta längst bak såhär  
 5 C-M: liksom p- poängen är väl att ja ska prata på  
 6 engelska här alltså? ((skratt))  
 7 Hedda: du får prata vilket språk [du vill ((skratt))  
 8 C-M: [((skratt)) det är  
 9 ju jättekonstigt ju (3) e:: (1) nämen asså (2)  
 10 Hedda: nämen [gör  
 11 C-M: [är det så?  
 12 Hedda: gör precis som att ja inte vore här asså  
 13 ((skratt)) fdet är ju poängenf ((skratt))  
 14 C-M: okej jag trodde poängen var att (.) att det var på  
 15 engelska  
 16 Dokt: det är mycket möjligt att du måste byta om en  
 17 stund om du börjar på svenska=  
 18 C-M: ja  
 19 Dokt: =det kommer någon fem minuter sent (1) så brukar  
 20 det väl vara?  
 21 C-M: precis (2) e:m ja men jag börjar  
 22 på svenska för det är krångligt nog som det är  
 23 från början

Jag tolkar den första frågan som en kontroll av gruppens språkkunskaper, den andra som en orientering om vilka formella krav som jag har i min forskningsuppgift och om han med hänsyn till min undersökning är bunden till något särskilt språk. Före lektionen har jag berättat i ett e-postmeddelande att mitt syfte är att observera språkbruket under engelskspråkiga universitetskurser. Kanske tolkar han detta som att jag bara vill undersöka lektioner där föreläsningsspråket verkligen är engelska. Jag svarar att han får göra som han vill varpå C-M säger *det är ju jättekonstigt ju* (rad 8–9) och *jag trodde poängen var att det var på engelska* (rad 14–15). Jag tolkar alltså detta som en anspelning på att jag är där som observatör och att han genom att använda svenska skulle bryta mot en form av tidigare överenskommelse oss två emellan. Som observatör upplever jag situationen besvärande. Skratt kan vara en kontextualiseringssignal för talarens inställning, och som framgår av transkriptionen innehåller sekvensen mycket skratt (rad 6, 7, 8

och 13). De flesta skratt är så kallade ensamma skratt där talaren genom att skratta visar genans, oro eller avståndstagande mot det sagda (se Adelswärd 1991:84). Särskilt mitt eget skratt på rad 7 kan ses som ett avståndstagande. Sekvensen blir ett slags offentlig förhandling om språk och jag känner mig onekligen obekvämt eftersom jag vill påverka gruppens språkval så lite som möjligt.

Exempel 5:14, Inga utbytesstudenter (IT 0222v), är framför allt ett intressant belägg på hur deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter är en viktig faktor som studenter och lärare både direkt och indirekt orienterar sig mot i Information Technology. Engelska framställs som ett redskap för att undervisa utbytesstudenter medan svenska omtalas som det vanliga, ommarkerade undervisningsspråket. Mitt intryck av C-M och studenterna i denna kurs är också att de växlar relativt obehindrat mellan de två språken (se t.ex. exempel 5:15, *Switching language then* IT 0222v). Under mina observationer visar studenterna inte vid något tillfälle att de skulle ha problem att uttrycka sig på engelska eller ha svårt att förstå språket. Tvärtom är de ovanligt verbala på båda språken, särskilt i jämförelse med studenterna i de två tekniska kurser som också ingår i undersökningen.

Efter sekvensen ovan inleder C-M föreläsningen på svenska. De termer och fackord som läraren använder är skrivna på engelska i powerpointen, men när C-M talar översätter han löpande flera ord till svenska, så som i *flow simulation*–flödessimulering, *volume rendering*–volymrendering (svenskt uttal). Produktnamn sägs på engelska.

Då omkring en tredjedel av den totala tiden passerat anländer en av kursens registrerade utbytesstudenter. När dörren till rummet öppnas tittar läraren upp, säger helt kort *okej, switching language then* och övergår till att tala engelska (exempel 5:15, rad 9). Flera studenter i klassen skrattar när läraren byter språk.

*Exempel 5:15. Switching language then (IT 0222v).*

```

1   C-M:      vi har alltså tre olika (1) ja ett r- riktigt
2             program använder ju även huvudprocessorn och
3             den har jag inte med i diagrammet här (1) men (.)
4             även utan den så har vi tre olika programmerbara
5             processorer (1) som alla har olika funktioner dom
6             kan göra olika saker (.) e: de som är (2) dom saker
7             som är [lika (.) mellan dom (1)
8   Us:      [((öppnar dörren)) excuse me
9   C-M:      °hej° (.) okej switching language then [e::m hh (2)
10  Flera S:  [((skratt))
11  C-M:      e: so (1) well they seem to be mostly similar
12            (0.5) e: I mean when you writing in GLSL you can e
13            call all the same functions in them you can use
14            mostly the same variables (1) e::m if you can't
15            use the same variables then there's a (.) e:
16            corresponding one with e: similar functionality

```

Växlingen sker påfallande smidigt (efter endast två sekunders paus) och efter växlingen är föreläsningsspråket engelska. Läraren använder inte svenska under sin fortsatta presentation och de studenter som ställer frågor gör detta på engelska. Både lärare och studenter anpassar därmed valet av språk efter den nyanlända utbytesstudentens språkkunskaper och uppvisade språkliga identitet.

**Svenska under rasten.** När rasten annonseras kastar en student på första raden upp sitt suddgummi i luften, sträcker på sig och säger på svenska till läraren *det är alltså dags att köpa nytt grafikkort nu igen?* Kommentaren inleder en diskussion om ett specifikt grafikkort som blivit försenat på marknaden. Under diskussionen förstår man att studenten är den som har kunskap om förseningen. Han anspelar inte på rollen som student utan agerar som privatperson. Studenten och C-M framstår som ämnesmässiga jämlingar och sekvensen kan karaktäriseras som socialt småprat, även om den har inslag av samtal i sak. Visualisering är ett ämne där utvecklingen går fort framåt och det är inte konstigt att de mest intresserade studenterna i några avseenden vet mer än läraren. I början av föreläsningen påpekar till exempel C-M att den programvara som han talade om sist har släppts i en ny version och att föreläsningssanteckningarna från förra tillfället därför inte längre gäller.

När samtalet ebbat ut går den tredje av de mest intresserade och engagerade studenterna fram till läraren och ställer frågor om det grafikkort man talat om under lektionen. I exempel 5:16 nedan presenteras ett utdrag ur diskussionen. Exemplet handlar om hur man kan uppnå hög prestanda, vilket är viktigt om man vill jobba med rörliga bilder. I sekvensen, liksom i samtalet i stort, är läraren den som berättar och beskriver. Studenten ställer frågan, men läraren är den som i egenskap av expert eller ämnesrepresentant tar störst talarutrymme. Studenten ger uppbackningar i form av *ja/a*: som visar att han lyssnar och förstår. Dialogen påminner därmed om samtalen under lektionstid och är liksom under föreläsningen tydligt sakorienterad.

*Exempel 5:16. Rastprat (IT 0222v).*

```
1  S:          sen (2) vad (1) finns det nåt man bör undvika
2              om man vill ha prestanda? (.) asså några generella
3              fall just (.) [asså
4  C-M:        [göra några beräkningar
5              föverhuvudtagetf [.hh hh ((skratt))
6  S:          [ja (.) nämen alltså (.) gäller
7              samma sak som då du (.) optimerar >asså< vanlig (.)
8              kod som här?
9  C-M:        nå: (.) utan en stor skillnad är just det här me:
10             (.) ä: (.) konditionell exekivering av alla typer
11             (.)
12  S:          a:
```

13 C-M: att på en processor (.) på en vanlig CPU (.)  
 14 där är de nästan alltid värt (.) e: att göra ett  
 15 litet test för att hoppa över en beräkning (.)  
 16 S:  
 17 C-M: och det är för att (1) å göra det där testet (.)  
 18 det är oftast så billigt att det liksom inte syns  
 19 överhuvudtaget

Efter en stund glider samtalet återigen in på det försenade grafikkortet (se exempel 5:17). Studenten som hade kunskaper om kortet faller åter in och berättar hur lång förseningen är. Liksom i det tidigare samtalet om grafikkortet präglas samtalet av en orientering mot en icke-institutionell kontext. Detta märks särskilt på läraren som då ämnet åter kommer upp lämnar över svaret, men också rollen som expert, till den första studenten genom att vända sig mot honom (se rad 3). Hans roll är således en annan än i de institutionellt inriktade samtalen och kontexten kan kategoriseras som samtal utanför sak. Ifråga om språkval kan konstateras att studenten med kunskaper om kortet växlar till engelska då han återger den information som producenten angivit på hemsidan (*second quarter*, rad 11).

*Exempel 5:17. Samtal utanför sak (IT 0222v).*

1 S1: nu blir ju ATI korten försenade  
 2 C-M: ja:: jag hörde just det ja visste inte det om det  
 3 .hh (.) ((tittar mot S2)) e:m  
 4 S1: så snart får vi gå över till den (.) mörka sidan  
 5 och byta till (NVIDIA)=  
 6 C-M: =hur mycket försenade skulle de bli då? har ni  
 7 hört nåt?=  
 8 S2: =det är det väl ingen som vet det är inget  
 9 officiellt som har kommit (.) me:n de pratade om  
 10 några månader tror jag  
 11 S1: ja: e: second quarter var det som de stog nu  
 12 C-M: okej ((nickar))

**Svenska efter föreläsningen.** Föreläsningen fortsätter på engelska och studenterna ställer jämförelsevis många frågor till läraren. Av de tio närvarande studenterna ställer fyra av dem sammanlagt åtta frågor och samma personer ger ytterligare sju kommentarer till det som läraren föreläser om. Språket är uteslutande engelska.

När läraren avslutar föreläsningen är svenska åter det språk som de svensktalande studenterna talar med varandra. En av de tre engagerade studenterna ställer en ny fråga till läraren om en av grafikkortets funktioner samtidigt som han packar ihop sina papper och reser sig från sin stol. Även övriga studenter packar ihop och de flesta går ut ur klassrummet. De tre studenterna stannar kvar och pratar med läraren i ytterligare 17 minuter medan jag packar ihop kamerautrustningen. Samtalet är ömsom orienterat mot studieämnet, ömsom mot socialt prat då deltagarna för en stund går ifrån sina institutionella roller och talar om egna erfarenheter inom ämnet datagrafik och visualisering. Liksom i Management Studies, där en student först ställer



en fråga på engelska under lektionen och sedan samma fråga på svenska efter lektionen, blir övergången till svenska efter föreläsningen en signal för att man lämnat föreläsningen och de gemensamma förväntningarna på engelskspråkig interaktion. Tidsfaktorn blir också särskilt tydlig i en föreläsning som denna där enbart en utbytesstudent närvar. När klockan ”visar” föreläsning är engelska verksamhetsspråk om utbytesstudenter är närvarande i klassrummet, men när klockan ”visar” att föreläsningen har nått sitt slut är verksamhetsspråket svenska, även om utbytesstudenter är närvarande i klassrummet.

**Sammanfattning Information Technology.** Under föreläsningen är det på flera sätt tydligt att språkvalet kan knytas till de interagerande deltagarna och deras uppvisade språkkunskaper. Läraren och studenterna talar svenska såväl i samtal i sak som i samtal utanför sak före och efter föreläsningen samt under rasten. Läraren genomför också inledningen av föreläsningen på svenska – efter viss osäkerhet – med motiveringen att samtliga närvarande är svensktalande.

Samtal i sak på svenska förekommer också utanför den gemensamma klassrumsundervisningen. Under laborationerna talar de svenskspråkiga studenterna svenska och rasterna präglas av att studenterna ställer frågor till läraren om studieämnet på svenska. Att språket är svenska utanför undervisningen kan inte knytas till situationskontexten, utan till de personer som interagerar och deras uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter som svensktalande.

## 5.2.2 Kurs 5. Engineering Science

*Kortfakta Engineering Science*

*Studenter: 21 svenskspråkiga studenter, 2 utbytesstudenter*

*Lärare: A-T (svenska som förstaspråk)*

*Nyckelstudenter: Teo, Tove, Tina, Iken*

*Karakteristika: få utländska studenter, tystlåtna studenter, långsam och lätt kurs enligt studenterna*

Vid det första kurstillfället i Engineering Science frågar läraren på engelska om det stämmer att engelsktalande studenter följer kursen. Två studenter nickar och läraren fastställer i och med detta att undervisningsspråket blir engelska. I den svenskspråkiga kursinformationen står ”Kursen ges ev. på engelska”. Kursens huvudlärare, A-T, talar svenska som förstaspråk men har tidigare arbetat vid ett universitet i ett engelsktalande land.

Kursen handlar om digital informationsöverföring och hur man rent tekniskt designar ett (digitalt) kommunikationssystem. Under föreläsningarna berättar läraren om tekniker för modulation, designkrav samt möjliga problem och felkällor. Under föreläsningarna är studenterna tystlåtna och dämp-

ade. De ställer sällan frågor, antecknar inte i sina böcker och småpratar inte med varandra i bänkarna. En typisk situation återges i exempel 5:18 nedan. Läraren, A-T, repeterar den föregående föreläsningen och frågar efter ungefär 15 minuters genomgång om alla har förstått. Ingen av studenterna svarar, varpå läraren frågar om samtliga studenter var med på föreläsningen sist eller om hon ska gå igenom det viktigaste igen. Utbytesstudenten Iken svarar *yes* och någon hummar instämmande: de vill att hon repeterar. Men svaret dröjer och den tystnad som följer lärarens frågar är utmärkande för kursen.

*Exempel 5:18. Repetition (ES 0207v).*

1 A-T: were you all at the lecture yesterday?  
 2 (2) ((någon i klassen skakar på huvudet, övriga  
 3 tittar rakt fram))  
 4 A-T: no you were not (.) okay (.) shall we have a  
 5 quick review of that (.) thing I did or did you  
 6 hundred percent understand what we did last time  
 7 (0.5) regarding the eye pattern?  
 8 (1.5) ((studenterna i klassen tittar rakt fram))  
 9 A-T: shall we have a quick quick review?  
 10 Iken: [yes  
 11 Flera S: [°m:°

Inaktiviteten visar sig till viss del bero på att flera av studenterna tycker att kursen är för lätt och att det ägnas för mycket tid åt repetition. Klassen har också fått höra tidigare att de är tysta och under mina observationer får jag flera gånger höra att studenter i teknisk fysik inte är direkt kända för att vara aktiva i undervisningen: *vi har fått höra att vi är ganska tysta och när det är engelska så blir vi ännu tystare* (ES 0207o), påpekar en student när jag tar upp ämnet. En kanske viktigare orsak än själva språket är att föreläsningarna och lektionerna ger få tillfällen till dialog. Den största delen ägnas åt genomgångar där studenterna är passiva åhörare och när det blir rast lämnar läraren rummet. Utbytesstudenten Iken är den som är mest aktiv och han ställer totalt tre frågor under mina observationer (ES 0129, 0207, 0222). De 21 svenskspråkiga studenterna yttrar sig i sin tur sammanlagt sju gånger på svenska och fyra gånger på engelska under de 12 timmar som jag observerar. De flesta frågor som ställs på svenska är av praktisk natur (fyra stycken) och är procedurinriktade i sin karaktär: *kommer vi använda den här boken på fortsättningskursen?* (ES 0129o), *tror du att du kan ta en annan krita?* (ES 0220o). Två är kommentarer till det som läraren skriver på tavlan och rör studieämnet: *ska du inte ta minus?* (ES 0220o), *när vi gjorde det på lektionen gjorde vi det på annat sätt* (ES 0220o). Det sjunde och sista yttrandet är ett svar på en direkt fråga från läraren och är inom en procedurinriktad situationskontext (se exempel 5:21, Terminsuppdelning ES 0207v). Under observationerna är mitt intryck att studenterna använder mycket lite svenska i samband med föreläsningarna och lektionerna. Intrycket beror emellertid

på att studenterna är tystlåtna – inte att de talar lite svenska i förhållande till engelska.

Kursen innehåller även ett laborationsmoment där studenterna är betydligt aktivare. Laborationen genomförs med fyra eller fem studenter åt gången och det är en särskild laborationslärare som ansvarar för övningen. Liksom i Information Technology skiljer sig språkbruket mellan klassrumsundervisningen och laborationen. Labbläraren talar svenska och den laboration som jag observerar genomförs på svenska. Skillnaden i aktivitet kan inte enbart förklaras med språkvalet. Laborationen genomförs i en liten grupp svensktalande och studenterna arbetar praktiskt med en uppgift som de fått förbereda hemma. Både formen och uppgiften ger i jämförelse med föreläsningen möjligheter för studenterna att vara aktiva.

Nedan beskriver jag den sjunde föreläsningen på kursen. Med tysta studenter är det svårt att besvara med vem, om vad och när studenterna talar svenska. Därför breddar jag bilden något och ger exempel också från andra kurstillfällen. I videoinspelningen av föreläsningen talar deltagarna svenska vid följande tillfällen: i form av tre enskilda språkväxlingar före rasten (alla mindre än 1 minut), under rasten (15 minuter) i form av ett lokalt lånord (mindre än 1 minut) och tre språkväxlingar efter rasten (alla mindre än 1 minut) samt efter föreläsningen (mindre än 1 minut). Samtliga språkväxlingar utom en under lektionen genomförs av läraren.

**Språkväxling före rast.** Läraren ägnar huvuddelen av tiden före rast åt att repetera ögonogram. Att det är repetition förstår man genom kommentarer som *as we did last lecture* och genom lärarens retoriska frågor om gårdagens innehåll. Genomgående finns en tydlig orientering mot det institutionella syftet. Lärarrollen och studentrollen återetableras gång på gång och synliggörs exempelvis då läraren ger referenser till kurslitteraturen och påpekar vad studenterna måste lära sig inför tentamen.

Under repetitionen skriver läraren på svarta tavlan och den första växlingen till svenska är knuten till det som läraren skriver. A-T ritar upp olika signaler och hur de ser ut i ett oscilloskop. En av signalerna har formen av ett stort M och läraren kommenterar formen genom att säga att den ser ut som en fågel, eller en *måsvinge nästan* (rad 20, exempel 5:19).

*Exempel 5:19. Måsvinge nästan (ES 0207v).*

1	A-T:	let's see what happens then (1) if a plus one and a
2		plus one is s- sent (1) then you basically sum up
3		here the pulses (1) so you're going get something
4		like this (1.5) ((ritar ett M på OH:n)) right?
5		(1.5) if a plus and a minus one >will be< something
6		(1) taking that one ((pekar på OH:n)) into account
7		so it would go like that (3) ((ritar ett S på OH:n
8		och sedan på tavlan)) and otherwise ((ritar ett M
9		på tavlan)) it would be something like that (0.5)
10		okay

11 ((20 sekunder utelämnat))  
 12 A-T: so if a (2) if a (0.5) so now we're dealing  
 13 ((skriver på tavlan)) with a raised cosine right  
 14 if a plus one (0.5) or plus V or whatever (.) and a  
 15 plus one is sent (1) we would typically ((slutar  
 16 skriva)) get something that would look like (1)  
 17 ((skriver på tavlan och snubblar)) oups (0.5)  
 18 ((skrattar till)) e: (3) ((skriver ett stort M på  
 19 tavlan)) something like a: (1) a bird right  
 20 fmåsvinge nästanf (2) cause you would get a plus  
 21 one and that is up to time point five and then the  
 22 second one so that would kind of sum up

När A-T först introducerar formen (rad 3–4) ritar hon den på tavlan och säger *something like this*, utan att beskriva formen med ord. *Bird* (rad 19) är därmed en precisering av hur formen ser ut och det svenska ordet *måsvinge* är en ännu mer detaljerad beskrivning. Beskrivningen ingår i samtal i sak genom att den exemplifierar en företeelse inom digital kommunikation.

Att läraren säger *måsvinge* med skrattande röst (rad 20) antyder att sekvensen är markerad. Skratt kan som tidigare påpekats vara en kontextualiserings-signal för talarens inställning till det som sägs (jfr Adelswärd 1991:82 ff.). I exemplet kan skrattet avse flera aspekter. Det är till exempel möjligt att skrattet markerar att liknelsen är menad som en lustighet eller att det är ett försök att engagera de passiva studenterna. Som kontextualiseringssignal kan skrattet också avse spåkvalet, men med tanke på att läraren inte ger motsvarande signaler vid andra växlingar till svenska är det mer troligt att skrattet avser själva liknelsen och inte bruket av svenska. Man talar sällan om fåglar eller måsvingar i kursen och det är troligt att skrattet markerar just det ovanliga i att jämföra en signal med en måsvinge. Studenten Teo bekräftar tolkningen vid en senare intervju genom att säga: ”Jag vet inte vad hon syftar på. Det var lite speciellt kanske (skratt).”

**Fackterminologi på svenska.** I undervisningen använder läraren återkommande terminologi på både engelska och svenska. Vid repetitionen ger A-T termen *utjämnare* på både engelska och svenska och efter rast gör hon en liknande växling i samband med det engelska ordet *adapt*: *that's when you adapt, adaptera, right*. Svenska används i dessa fall i en situationskontext av samtal i sak, även om de metakommentarer som följer eller föregår växlingen markerar ett tillfälligt avsteg från agendan och lämnar plats åt ett språkligt mellanspel.

*Exempel 5:20. Utjämnare (ES 0207v).*

1 A-T: ((blicken sänkt)) as a last thing for this lecture  
 2 we ((tittar upp mot klassen)) look at (1) ö: the  
 3 equalizing filter (.) the equalizer ((sträcker på  
 4 sig)) (.) på svenska heter det utjämnare ((tittar  
 5 ner)) (2) okay (1) so (.) and as a comment here

6                   you see that (0.5) what we wish to do was to bunch  
 7                   ((vänder sig mot tavlan och viftar med händerna i  
 8                   luften)) all these H T and H C and (.) H R together

Metakommentaren *på svenska heter det* i exempel 5:20 (rad 4) markerar att den kommande informationen skiljer sig från den ordinarie ämnesgenomgången. Språkvalet riktar det sagda till de studenter som förstår och talar svenska, även om utbytesstudenterna fortfarande måste betraktas som samsalsdeltagare eftersom de orienterar sig mot läraren. Om metakommentaren sagts på engelska hade växlingen möjligen också kunnat syfta till att uppmärksamma utbytesstudenterna på svensk terminologi. Men så är inte fallet och växlingen utestänger tillfälligt utbytesstudenterna.

Läraren växlar till svenska ytterligare en gång före rasten. Detta sker då den mikrofon som jag givit henne ramlar i golvet med en duns. Hon håvar snabbt upp den, vänder sig mot mig och säger *bäst jag håller den i handen*, som för att ursäkta att hon fäst den dåligt på tröjan. Både kroppsspråket och språkvalet riktar sig till mig som lånat henne mikrofonen. Även en gång tidigare har mikrofonen ramlat av under föreläsningen. Då tittade A-T snabbt på mig och sa *oh dear* (paus) *hope it's okay*. Att använda svenska den andra gången kan ses om ett sätt att förstärka ursäkten och minska det potentiellt problematiska i återigen ha fäst mikrofonen så dåligt att den åker i golvet. Att tala svenska innebär en orientering mot mig som svenskspråkig och visar en språklig samhörighet. Möjligen gör språkvalet också situationen med mikrofonen mindre ansiktshotande. Sekvensen utgör ett avbrott från det institutionella sammanhanget och kan kategoriseras som samtal utanför sak.

**Svenska under rasten och efter rasten.** Under rasten stannar en liten grupp svenskspråkiga studenter kvar i klassrummet och småpratar med varandra på svenska. Läraren lämnar rummet och kommer tillbaka då undervisningen ska börja. Lärare och studenter pratar därmed inte med varandra i klassrummet under rasten så som de gör i till exempel Information Technology.

Efter rasten fortsätter läraren med en ny ämnesgenomgång. Efter en kvart inleder A-T en procedurinriktad sekvens där hon bland annat nämner den fortsättningskurs som ges direkt efter Engineering Science. När hon ska beskriva kursen och när den ges markerar hon problem med produktionen av engelska. A-T kallar först tiden för *the next part of this semester* (exempel 5:21, rad 1–2), vilket hon sedan rättar till *next semester* (rad 2–3) med tillägget *that's how you say it in English* (paus) *period fyra* (rad 3–4). *Period fyra* uttalas på svenska och är en specifik term vid fakulteten. I materialet betraktar jag det som ett lokalt lånord. Liksom många lokala lånord i materialet används ordet i en procedurinriktad kontext. Samtalet är riktat mot verksamheten som sådan och handlar om kursupplägg och terminsplanering.

Exempel 5:21. *Terminsuppdelning (ES 0207v)*.

1 A-T: so K-G's course (2) I think it's in the next (1)  
2 part of this semester isn't it (0.5) or the next  
3 semester that's how you say it in English (0.5)  
4 period fyra I think (1) alternatively you can  
5 take it next year if you- ((viskningar i  
6 klassrummet)) are you forth year student or third  
7 year or? (2) [thir-  
8 S: [båda  
9 A-T: a: okay a mixture okay (1) ((smackljud)) okay

Som framgår av transkriptionen innehåller sekvensen ytterligare en växling till svenska: också en student talar svenska då han på rad 8 säger att klassen kommer från *båda* de år som läraren föreslår. Växlingen kan betraktas som en anpassning till lärarens tidigare språkval och det lokala lånordet *period fyra*. En alternativ tolkning med bredare stöd i materialet är att studenten genom att tala svenska anpassar sig till och agerar efter den aktuella situationkontexten. Det prefererade mönstret i kursen är nämligen att tala svenska i procedurinriktade kontexter. En typisk situation återges i exempel 5:22 som visar en kort dialog ur observationsanteckningarna. Studenten (S) sitter i klassrummet och läraren står vid svarta tavlan.

Exempel 5:22. *Den syns lite dåligt (ES 0220o)*.

S: Tror du att du kan ta en annan krita?  
A-T: Va sa du?  
S: Den syns lite dåligt.  
A-T: Gör den. Den som syns så bra här framme.

Liksom i andra fall i kursen då svenska används i en procedurinriktad kontext avbryter studenten lärarens pågående ämnesgenomgång och riktar en fråga eller ett påstående direkt till läraren på svenska. Ämnet för det sagda hör inte hemma inom samtal i sak, utan fokuserar på undervisningen som sådan. I exempel 5:22 handlar det om att läraren ska använda en krita som syns bättre på svarta tavlan. Bristen på översättning till engelska förstärker sekvensens procedurinriktade karaktär. Utbytesstudenterna görs inte delaktiga i det som sägs och innehållet har i strikt mening egentligen bara relevans för läraren; övriga i klassrummet kan inte göra något åt att kritan syns dåligt.

Även om studenterna talar svenska då de själva initierar procedurinriktade samtal talar de nästan alltid engelska då läraren är den som initierar samma kontext på engelska. Svaret *båda* utgör ett undantag från detta. Språkvalet kan eventuellt kopplas till innehållet och om det har relevans för samtliga närvarande (engelska) eller bara läraren (svenska). *Båda* i exempel 5:21, *Terminsuppdelning (ES 0207v)*, ovan återfinns inom en kontext som initierats av läraren, men frågan som besvaras har i strikt mening bara relevans för läraren – de andra vet ju rimligen vilken årskurs de tillhör. Sammantaget kan det alltså vara meningsfullt att skilja mellan procedurinriktade sekvenser

riktade till en person i klassrummet och procedurinriktade sekvenser med relevans för hela gruppen. Möjligen påverkar alltså mottagaren och hans eller hennes uppvisade språkkunskaper och språkliga identitet valet av språk också i de procedurinriktade sekvenserna i helklass.

**Språkrelaterad episod med svenska.** Efter sekvensen ovan inleder läraren en andra genomgång som handlar om passbandssignalering. Vid ett tillfälle frågar hon hur mycket studenterna känner till om antennteorin och om de läst några kurser inom området. En svensk student i klassrummet säger spontant på engelska att det går en kurs i ämnet just nu *there is one right now*, vilket får A-T att berätta mer om kursen. I redogörelsen initierar hon en språkrelaterad episod då hon konstaterar att kursen inte kräver några egentliga förkunskaper: *it is kind of an overview course [...] there not really any what is it called prere- förkunskaper so it's really meant for everyone this course*. Ordet förklaras aldrig på engelska och det sagda visar en orientering mot i första hand de svenskspråkiga deltagarna. Språkvalet utestänger utbytesstudenterna från interaktionen.

**Efter föreläsningen.** När A-T avslutat föreläsningen börjar de svensktalande studenterna att småprata med varandra på svenska. De packar ihop sina saker och går ut ur klassrummet. En av dem lämnar in ett papper till läraren och får ett svenskt *tack* som svar. I övrigt är det ingen som talar med läraren efter föreläsningen.

**Sammanfattning Engineering Science.** Föreläsningarna i Engineering Science är i stor sett monologer från lärarens sida. Studenterna är tystlåtna och yttrar sig sällan, vare sig på svenska eller engelska. Under föreläsningen är det endast en student – utbytesstudenten Iken – som ställer en fråga som rör ämnesinnehållet. De svensktalande studenterna har yttrat sig, men endast i procedurinriktade kontexter. Vid ett tillfälle har studenterna talat svenska och vid ett tillfälle har de talat engelska. Sammantaget förekommer svenska som kortare inskott i för övrigt engelska meningar i sju enskilda sekvenser under föreläsningen. Läraren står ensam för sex av dem. Läraren använder svenska i samtal i sak (i en beskrivning samt i form av fackterminologi), i samtal utanför sak (direkt riktat till mig) samt i procedurinriktade kontexter (i form av en språkrelaterad episod samt i form av ett lokalt lånord). Studenten som talar svenska gör så i en procedurinriktad sekvens, vilket överensstämmer med studenternas språkval i andra föreläsningar. Liksom i de andra kurserna dominerar svenska utanför undervisningen och kursens enda laboration genomförs helt på svenska.

## 5.2.3 Kurs 6. Technical Acoustics

*Kortfakta Technical Acoustics*

*Studenter: 22 svenskspråkiga studenter, 2 utbytesstudenter*

*Lärare: K-G (svenska som förstaspråk)*

*Nyckelstudenter: Tyko, Tove, Tina, Iken*

*Karakteristika: få utländska studenter, aktiva och engagerade studenter, opreciserade instruktioner kring kursspråket, jämförelsevis mycket svenska*

Den tredje kursen från den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten, Technical Acoustics, är en projektkurs inom ämnet ljudbearbetning. Studenterna genomför projekt i grupper om två till fyra personer och projekten handlar till exempel om bullerdämpning och förbättring av ljudkvaliteten hos högtalare. Kursen ställer både höga kunskapskrav och ambitionskrav på studenterna och många grupper ägnar otaliga timmar utanför undervisningen åt sina projekt. Våren 2007 är första gången som kursen ges på engelska och i kursinformationen inför terminen står anmärkningen ”Kursen ges ev. på engelska”. I ett e-postmeddelande till mig före kursstart berättar läraren K-G att han inte har hunnit översätta allt material till engelska och han är medveten om att det kommer att bli en del ”språkliga kompromisser och improvisationer”, som han uttrycker det.

Undervisningen består av 16 föreläsningar och tre redovisningstillfällen där studenterna presenterar sina projekt muntligen för varandra. Föreläsningarna är monologer från lärarens sida och en stor del av tiden ägnas åt gemensamma uträkningar på svarta tavlan. Studenterna ställer sällan frågor under föreläsningarna, men talar livligt med läraren om uträkningarna eller de pågående projekten under rasten. En föreläsning ges på svenska efter att läraren konstaterat att utbytesstudenterna inte närvarar. Föreläsningen på svenska presenteras utförligt i kapitel 6.

Nedan redogör jag för det andra redovisningstillfället i kursen. På kursens schema (som troligen skrivits i ett svenskspråkigt lokalbokningsprogram) står det att studenterna idag ska ha ”redovisning”. De ska redovisa hur långt de kommit med sina gruppprojekt och vilka eventuella problem som de stött på i arbetet. Åtta gruppredovisningar står på programmet och nedan redovisar jag fem av dem. Vad gäller språket i gruppredovisningarna har läraren inför dagens tillfälle sagt att studenterna ska redovisa det skriftliga materialet på engelska,<sup>26</sup> men att de är fria att tala *that language that you feel most comfortable with*, vilket ska förstås som antingen engelska eller svenska. Kombinationen av språken i tal och skrift säger K-G bör göra att *everyone*

---

<sup>26</sup> Inför det första redovisningstillfället gav läraren inte några särskilda anvisningar ifråga om språket. Två av de sex svenskspråkiga grupperna presenterade då helt på svenska och en tredje grupp genomförde en del av presentationen på engelska, en del på svenska. Instruktionerna om valet av språk ger läraren först efter det första redovisningstillfället och de gäller alltså för det andra och tredje redovisningstillfället.



*will be able to follow* (TA 0504v). Det finns som jag ser det en tvetydighet i instruktionen och en dubbel attityd gentemot engelskan: språket är ett viktigt kommunikationsmedel i klassrummet men inget språk som de svenskspråkiga studenterna måste använda. Det första redovisningstillfället ger till och med intryck av att engelskan skulle vara en språklig övning för de svenskspråkiga studenterna och miljön har sina problem – särskilt för de två utbytesstudenterna som enligt egen utsago inte har kunskaper nog i svenska för att följa en kurs på svenska.

Det bör sägas att redovisningarna inte är typiska för kursen i helhet. Studenterna är aktivare och talar oftare svenska under redovisningarna än under föreläsningarna. Ändå ger tillfället illustrativa exempel på den språkmiljö som studenter och lärare bygger upp. Svenska förekommer i videoinspelningen av redovisningarna vid följande tillfällen: före redovisningarna (16 minuter), vid ett tillfälle under den första studentredovisningen (mindre än 1 minut), som kommentarer mellan studenterna som håller i den andra redovisningen (mindre än 1 minut), under rasten (14 minuter), under förberedelserna till den tredje och fjärde redovisningen (mindre än 1 minut), som huvudsakligt språk under den sista studentredovisningen (18 minuter) samt efter föreläsningen (tiden ej dokumenterad).

**Svenska under de första gruppredovisningarna.** Läraren hälsar studenterna välkomna och ber den första gruppen att ta plats vid svarta tavlan. Gruppen består av två utbytesstudenter, varav den ena är Iken som jag introducerat tidigare, plus en svenskspråkig student. De presenterar på engelska och får också följdfrågor från läraren och andra studenter på detta språk.

Gruppens svenskspråkiga student lägger vid två tillfällen in ord på svenska. Det första sägs då han ska rita upp en ekvation på tavlan, men först måste sudda ut en tidigare bild. Han avbryter sig, tar upp tavel suddan och säger *I would like to* (kort paus) *erase* (paus) *har vi något vatten?* En student på första raden pekar på vattenkranen och studenten sköljer tavel suddan innan han fortsätter med ekvationen. Det sagda utgör en procedurinriktad episod i samtal i sak och språkvalet kontrasterar kontexterna mot varandra. Antagligen är också kontextfaktorn viktigare än samtalsdeltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter eftersom frågan ställs utan någon uttalad adressat. När studenten är klar med ekvationen går K-G fram till tavlan och ritar upp en alternativ lösning. Studenterna i klassrummet skrattar när de ser att K-G löser ekvationen på ett annat sätt än gruppen tänkt sig och Iken säger *that's good*. Också den svenskspråkiga studenten skrattar, tittar mot läraren och säger *yeah, yeah, tack*, vilket inkluderar den andra växlingen till svenska. I kurserna tackar svenskspråkiga studenter och lärare ofta varandra på just svenska. Språkvalet betonar en samhörighet och kan i sig möjligen stärka den sociala handlingen bakom artighetsfrasen.

Läraren avslutar presentationen genom att tipsa studenterna om hur de kan gå vidare med projektet. Klassen applåderar och nästa grupp tar plats vid

svarta tavlan. Liksom nästan alla andra grupper småpratar studenterna i gruppen med varandra framme vid tavlan innan de börjar redovisningen. Samtalssituationen illustreras nedan i exempel 5:23. I sekvensen får studenterna S1, S2 och S3 problem med att visa det bildspel som ska användas under presentationen. Sekvensen inleds med att läraren frågar på engelska hur många personer som egentligen ingår i gruppen.

*Exempel 5:23. Problem med projektorn (TA 0521v).*

```

1   K-G:      e: ((bläddrar i sina papper)) excuse me (.)
2           are you three or four?
3   S3:      three=
4   S1:      =we're three
5   S3:      one ha:s left us
6           (1.5)
7   K-G:      that's a pity
8           (6)
9   S2:      ((hänger över datorn)) °(jag får inte iväg den här
10          till rätt skärm)° ((drar i kanten av powerpoint-
11          programmet med musen och programmet syns på duken))
12          (7)
13  S2:      ((klickar med musen i menyraden))
14          (4)
15  S1:      °vill den inte?°
16  S2:      °nä vi får köra så här°
17          (5)
18  S1:      [>kan väl< dra upp den så den blir stor
19  S2:      [( ) ((klickar med musen i menyraden och
20          bilden zoomar in))
21          (13)
22  S1:      hhh ((skratt)) om du [drar hh
23  S2:      [sådär då
24          (3)
25          [((någon nyser))
26  Åhörare: [( ) °visa bildspel helt enkelt° (1.5) kör
27          visa bildspel istället
28  S1:      men [den vill inte den visar bara på den här då
29          ((pekar på datorn))
30          [den hamnar bara på ((pekar))
31  Åhörare: det funkar bra det här
32  S1:      det funkar bra
33  S3:      ja men kan du byta?
34  S1:      ja
35  S3:      a (.) so ((S1 byter bild)) okej (1)°now
36          it works° e: so ((tittar mot klassen)) we are
37          group number four and we have: project three

```

Exemplet visar ett procedurinriktat samtal som först äger rum mellan de tre gruppmedlemmarna i form av lågmälda turer och sedan utvecklas till att inbegripa också andra i klassrummet. Gruppen försöker lösa ett tekniskt problem och både S1, S3 och en student i klassen ger S2 förslag på hur problemet ska lösas. Att samtalet äger rum på svenska förstärker den förberedande karaktären. Liksom jag tidigare konstaterat kan svenskan i vissa fall – särskilt före föreläsningar, under raster och efter föreläsningar – fungera som en signal för att samtalet inte är del av undervisningssammanhanget.

För att återigen använda Goffmans (1974) teatermetafor kan man säga att samtalet äger rum utanför scenen (även om gruppen faktiskt redan fysiskt sett står framme vid svarta tavlan). Studenterna har ännu inte börjat showen utan förbereder ett offentligt framträdande. I exemplet förstärker växlingarna mellan svenska och engelska skillnaderna mellan de realiserade situationskontexterna. I början av sekvensen frågar läraren gruppen på engelska vilka som egentligen ingår i gruppen och studenterna svarar honom på engelska. När problemen med projektorn uppmärksammas växlar man till svenska. När problemen är lösta återgår man till engelska och visar att man är redo för det offentliga framträdandet. S3 sammanfattar till och med vad som skett genom att konstatera *now it works* för att sedan inleda presentationen (rad 36–37). Också studenternas kroppsspråk markerar att turerna på svenska inte ingår i det offentliga framträdandet. I början av sekvensen hänger S och S2 med kroppstyngden lutad mot katedern och den tredje studenten leker med pekpinnen vid svarta tavlan, även om hans uppmärksamhet är riktad mot datorn och det tekniska problemet. Då S2 på rad 23 säger *sådär då* sträcker studenterna unisont upp sig, som om kommentaren vore en överenskommen signal om att börja redovisningen. Antagligen uppfattas den ändrade kroppsställningen också av studenterna i klassrummet (som kallas åhörare i transkriptionen) eftersom en av dem frågar om det inte är lättare att visa presentationen som ett bildspel. Transportsträckan fram till själva presentationen blir med den inflikade frågan ganska lång.

**Svenska under den andra redovisningen.** Den andra gruppen i ordningen består av två svenskspråkiga studenter och liksom den första gruppen talar de engelska under redovisningen. Vid två tillfällen använder de svenska inbördes med varandra. Bruket demonstrerar att svenskspråkiga studenter också under en engelskspråkig studentpresentation orienterar sig mot varandra som svensktalande och att detta är en viktig identitets- och samhörighetsaspekt också i det nominellt engelskspråkiga klassrummet. Den första växlingen till svenska måste betraktas som en del av själva redovisningen. Före växlingen beskriver den ena av studenterna ett problem som de brottats med och läraren ger förslag på en lösning. När läraren lämnat sitt förslag vänder sig studenten mot sin kollega och säger *tar du den där* (pekar mot powerpointen) *så skriver jag*, varpå den andra studenten fortsätter presentationen. Kommentaren är alltså en instruktion om hur den fortsatta redovisningen ska läggas upp. Genom kroppsspråket och tilltalet är kommentaren riktad inom gruppen, men genom att röststyrkan är normal kan det sagda ses som en metakommentar också till publiken som antyder att man nu kommer att byta uppgifter under presentationen. Man kan alltså betrakta det både som en anpassning till den svensktalande studenten i gruppen och som ett sätt att markera att kommentaren inte ska förstås som en del av studentpresentationen, utan snarare utgör en metakommentar ”off-stage” (jfr Goffman 1974). Att tala svenska passar då väl med situationskontexten.

Den andra växlingen till svenska, exempel 5:24 nedan, föregås av en fråga från Iken och ett svar på frågan från hjälpläraren L-E som befinner sig i klassrummet. När L-E ger sitt svar vänder sig studenterna i gruppen mot varandra och den ena viskar till den andra *det är de som är problemet* (rad 9–10). Kommentaren syftar på en svårighet som de två inte lyckats lösa när de förberett projektet utanför klassrummet.

*Exempel 5:24. Det är det som är problemet (TA 0521v).*

```

1   L-E:      if you want to find the e: f- find the (start of
2             the package) by means of using training
3             sequence (0.5) then your impulse response has
4             to have a large peak at the beginning (1) so it
5             is more or less if you have an AWJN channel=
6   Teo:      ((nickar mot L-E))
7   L-E:      =just o- [white(    ) noise [noise then it's=
8   S1:      [((tittar mot Teo, Teo tittar mot S1))
9   S1:      [°det är de som är
10             problemet°
11  L-E:      [=perfect but if you have an impulse response=
12  Teo:      [°ja:°
13  L-E:      =then you will see all other peaks

```

Inskottet av svenska utgör en viskning mellan studenterna och blir som sådan en sidokommentar i förhållande till redovisningen. Även språkvalet förstärker intrycket: genom att tala svenska framhäver S1 en kontrast till den pågående presentationen och de språkliga identiteterna hos lyssnarna i klassen. Att han talar direkt till sin gruppkollega, Teo, och inte till hela undervisningsgruppen markeras med kroppsspråket och den lägre röststyrkan. Viskningen uppmärksammas inte heller av L-E som fortsätter att prata och yttrandet behandlas därmed som en sidokommentar också av de andra deltagarna. Liksom i presentationerna under Business Planning är språkvalet en kontextualiseringssignal som markerar att det sagda inte ska förstås som en del av presentationen, utan som en kommentar utanför scenen.

**Svenska under rasten.** Under rasten stannar de flesta studenterna kvar i rummet. De svenskspråkiga studenterna talar svenska och de samtal som jag kan höra på inspelningen handlar om projekten och är som sådana i sak. Efter en stund går man över till samtal utanför sak. Flera grupper söker också upp läraren och ställer frågor om hur de ska komma vidare med sina arbeten. Läraren ägnar mycket tid åt att svara på studenternas frågor också i liknande situationer under andra föreläsningar. Språket är alltid svenska förutom i samtal med Ikens grupp, där man diskuterar projektet på engelska.

Som exempel på ett svenskspråkigt rastsamtal visar jag nedan ett utdrag från det aktuella tillfället där K-G och en grupp om fyra studenter talar med varandra (se exempel 5:25). De står samlade vid svarta tavlan och K-G har ritat upp den ekvation som gruppen arbetar med och han har även föreslagit

en liten förändring. I början av utdraget frågar S2 om inte S1 redan provat att göra den ändring som läraren föreslår (rad 1–4).

*Exempel 5:25. Projekthandledning (TA 0521v).*

1 S2: men de: ((pekar på ekvationen på tavlan)) har du  
2 lyckats åstadkomma?  
3 S1: näj (1) det där det där har jag inte tittat på  
4 S2: nå  
5 S1: utan jag har bara tittat på efter ja: ((vänder sig  
6 mot S2)) det var det som jag satt med i fredags  
7 S2: ja just de (1) som vi tre andra inte förstog  
8 riktigt vad du gjorde men [du gjorde de verkligen  
9 bra ((skratt))  
10 S1: [nå (1) ((skratt))  
11 S2: °just det°  
12 K-G: (skratt)) nej men de: är väl det här ((pekar)) du  
13 ska göra nu för att se det komplicerade systemets  
14 impulssvar (.) i en mätpunkt sen så kan du utvidga  
15 det till flera mätpunkter

Samtalet innehåller en del skämtsamheter och gemensamma skratt trots att det är institutionellt i sin karaktär. Deltagarna är tydligt orienterade mot rollerna student–lärare (se särskilt rad 12–15 där läraren pekar ut vilken del av ekvationen som de ska koncentrera sig på i nästa steg) och ämnet är tydligt i sak genom att handla om projektet och förbättringar i den ekvation som gruppen arbetar med. Syftet med samtalet kan från lärarens sida sägas vara att handleda studenterna och studenterna – som först sökte upp läraren – visar att de vill ha svar på ett antal specifika frågor från läraren. Liksom de andra samtalen i kursen med svenskspråkiga deltagare under raster och efter föreläsningar är språket svenska och deltagarna är orienterade mot en uppvisad identitet som talare av just svenska.

**En gruppredovisning på svenska.** En av de fyra svenskspråkiga grupper som redovisar under tillfället talar svenska. Gruppen kommenterar inte sitt val av språk utan börjar redovisningen direkt på svenska. I jämförelse med den studentgrupp som hade problem med projektorn tidigare, och som redovisade på engelska, förekommer inget språkbyte som signalerar skillnaden mellan förberedelser och redovisning. Att de talar svenska i samtal i sak visar att svenska i Technical Acoustics kan användas med vissa funktioner i ett sammanhang, för att något senare under samma kurstillfälle ges helt andra associationer.

I samband med redovisningen på svenska talar också läraren K-G svenska i helklassundervisningen då han ställer frågor till studenterna. Samtalet är i sak genom att deltagarna orienterar sig mot ett vetenskapligt problem och hur det kan lösas praktiskt. I materialet som helhet är detta ett ovanligt språkval på två sätt: För det första förs sällan samtal i sak på svenska i helklassundervisningen. För det andra är det ovanligt att lärarna talar svenska då utbytesstudenter är potentiella samtalsdeltagare. Som visats i särskilt

Marketing och Management Studies agerar lärarna efter andra språkliga förpliktelser än studenterna. I Technical Acoustics gäller inte detta i samma utsträckning. Genom att ställa frågorna på svenska följer K-G studenternas språkval och orienterar sig bort från utbytesstudenterna och deras uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. Det är överhuvudtaget svårt att föreställa sig att utbytesstudenterna skulle kunna behålla den diskursiva identiteten samtalsdeltagare under liknande längre sekvenser med svenska. Tyvärr syns de inte i bild då K-G talar och jag kan inte avgöra hur de agerar då läraren ställer sina frågor på svenska.

Efter redovisningen avslutar läraren den andra delen av redovisningen och den del av lektionen som jag inkluderat i observationerna. Han gör detta på svenska genom att säga: *Ja, var är vi i schemat. Vi har tre grupper kvar. Jag tror vi tar en rast.* Eftersom den sista gruppen presenterade på svenska innebär övergången till rast inget språkbyte.

**Sammanfattning Technical Acoustics.** Redovisningstillfället från Technical Acoustics innehåller jämförelsevis mycket svenska. Omfattningen är inte representativ för kursen i stort, men de attityder som kan utläsas mellan raderna återfinns i alla kurstillfällen.

Svenska förekommer under redovisningstillfället i samtliga undersökta situationskontexter. Oftast används svenska direkt till andra svenskspråkiga deltagare, men en redovisning genomförs helt på svenska. Utbytesstudenterna som följer undervisningen har enligt egen utsago inte tillräckliga kunskaper i språket för att klara undervisningen på svenska och genom valet av språk exkluderas de från undervisningen – även om de skulle agera aktiva lyssnare. Trots att engelskan är utbytesstudenternas enda tillgängliga kommunikationsmedel är mitt intryck att språket behandlas som ett frivilligt val i Technical Acoustics. Svenska språket ges stort utrymme och översättningar till engelska är ovanliga.

### 5.3 Sammanfattning

Genomgången visar att svenska används i alla de undersökta kurserna. Forskningsfrågan *Med vem, om vad och när talar deltagarna svenska?* visar att bruket inte kan avgränsas till specifika tidpunkter eller kontexter. Istället är svenskan i de nominellt engelskspråkiga kurserna i första hand beroende av vilka personer som interagerar och vilka språk som de talar och förstår. Då utbytesstudenter deltar i interaktionen som samtalsdeltagare är språket i första hand engelska. Då utbytesstudenter inte deltar är språket i första hand svenska. Detta gäller alla tre situationskontexter och något förenklat använder alltså studenter och lärare svenska så länge som alla närvarande behärskar svenska – oavsett om de talar i sak, utanför sak eller om samtalet är procedurinriktat. Som exempel kan nämnas att svenska används som

föreläsningens enda språk då utbytesstudenter av någon anledning inte är närvarande, vilket sker i början av en lektion i Information Technology samt under en föreläsning i Technical Acoustics. Uppvisade kunskaper i svenska och en gemensam identitet som svenskspråkig är därmed avgörande för språkval också i den nominellt engelskspråkiga undervisningen.

Men det finns skillnader mellan kurserna och svenska förekommer ibland också när utbytesstudenter närvarar och agerar samtalsdeltagare. Språket förekommer i helklassundervisningen särskilt i procedurinriktade situationskontexter, men mycket sällan i samtal i sak. I samtal i sak ingår svenska inte sällan i en språkrelaterad episod och i de procedurinriktade kontexterna är yttrandena ofta riktade direkt till andra svensktalande, som i förberedelserna inför redovisningarna i Technical Acoustics eller då studenterna i Management Studies eller Engineering Science ställer frågor inför klassen till läraren. Även om svenskan riktas till en speciell person exkluderas de närvarande utbytesstudenterna från interaktionen genom bruket av svenska och språkvalet blir ett ifrågasättande av deras roll som samtalsdeltagare – även om de själva agerar aktiva lyssnare i interaktionen.

På många sätt utgör teknikkursen Technical Acoustics respektive ekonomikursen Marketing materialets ytterligheter. I den första talar studenterna svenska i samtal i sak då utbytesstudenter närvarar i klassrummet. I den andra talas i stort sett uteslutande engelska i klassrummet och engelska är också det språk som främst används utanför undervisningen med den engelskspråkige läraren L-G. Kurserna är också olika. Till exempel följer många utbytesstudenter kursen Marketing medan endast ett fåtal följer Technical Acoustics. Vidare talar L-G nästan alltid engelska med de svenska studenterna utanför undervisningen medan undervisningen i Technical Acoustics omges av vaga instruktioner gällande undervisningsspråket. Skillnaderna är synliga i språkmiljöerna och påverkar bruket av svenska i de olika kontexterna. I samtal med L-G är gemensamma kunskaper i svenska en kontextuell resurs av mindre betydelse, medan den väger tungt i Technical Acoustics.

Bruket av svenska påverkas vidare av att kontakten mellan svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter är låg. Utanför undervisningen interagerar svenskspråkiga studenter i första hand i enspråkigt svenska grupper. Eftersom de svenskspråkiga deltagarna är i majoritet dominerar svenska språket hörselintrycket före och efter undervisningen samt under rasten. Dessa tidpunkter associeras med svenska och bruket är så pass genomgående att till exempel en rastövergång innebär ett språkbyte i klassrummet. Intrycket blir påfallande i kurser med få utbytesstudenter, medan effekten blir mer utjämnad i kurser som Marketing, som består av många utbytesstudenter och där läraren talar engelska med studenterna också utanför undervisningen.

Svaret på forskningsfrågan kan således sammantaget formuleras enligt följande: Svenskspråkiga deltagare talar i regel svenska med varandra. Detta sker oavsett situationskontext och tidpunkt så länge som deltagare utan kun-

skaper i språket inte deltar i samtalet. I samtal där utbytesstudenter agerar samtalsdeltagare används svenska i första hand i procedurinriktade sekvenser och episoder, men svenska kan också utgöra kortare växlingar i samtal i sak. På det hela taget används svenska sällan i helklassundervisningen, men genom att kontakten mellan svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter är låg dominerar språket i samtal och studiegrupper utanför klassrummen. Även om språkvalet beror på flera aspekter i språkmiljöerna har deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter störst inflytande över valet mellan engelska och svenska i de undersökta kurserna.



## 6. Svenskans funktioner

I det här kapitlet diskuterar jag svenskans användning och funktion i de sex nominellt engelskspråkiga kurserna. Kapitlet besvarar den andra forskningsfrågan som ställs i syftesbeskrivningen, nämligen: *Kan man säga att svenskan har några särskilda interaktionella funktioner i kurserna?* Ser dessa i sådana fall olika ut mellan samtal med enbart svenskspråkiga studenter och samtal där också utbytesstudenter är potentiella samtalsdeltagare? I kapitlet diskuteras först svenskans funktion som grundläggande kommunikationsmedel och inofficiellt undervisningsspråk mellan svenskspråkiga studenter och lärare (6.1). Därefter visar jag hur svenska används i samtal där kursdeltagare från andra länder ingår, och vilka funktioner språket får i dessa sammanhang (6.2). Den förstnämnda analysen är av mer övergripande karaktär. Jag beskriver situationer där svenska används och hur bruket av svenska ser ut. Den andra analysen, svenskans funktion i samtal med blandade nationaliteter, är mer detaljerad och behandlar växlingar mellan svenska och kursspråket engelska i enskilda samtal.

### 6.1 Svenska i enspråkiga sammanhang

Den största mängden svenska i avhandlingsmaterialet finns i samtal mellan svenskspråkiga samtalsdeltagare. Svenskans vanligaste funktion är att vara ett grundläggande kommunikationsmedel och ett språk för utbildningens alla situationer och sammanhang där svensktalande möts och samtalar. I materialet är språket särskilt vanligt i samtal i sak, eftersom jag vid observationerna fokuserade på dessa tillfällen, och svenska förekommer i samtal som behandlar studieämnet både mellan lärare och studenter och mellan studenter. Svenskan har i situationskontexten dels en funktion av inofficiellt undervisningsspråk, dels en funktion av studiespråk. Den första uppstår genom att språket används i samtal mellan svenskspråkiga lärare och studenter, och den andra uppstår då studenter samarbetar på svenska istället för på kursspråket engelska. Funktionen av inofficiellt undervisningsspråk är unik för svenskan, medan också till exempel franska och spanska kan fungera som studiespråk för enspråkiga franska och spanska grupper. Språken finns vid sidan om engelskan i undervisningen.

I delkapitlet beskriver jag först hur svenska används som inofficiellt undervisningsspråk mellan svenskspråkiga studenter och lärare (6.1.1), och

sedan hur svenska används som studiespråk mellan svenskspråkiga studenter (6.1.2). I samtalen växlar de svenskspråkiga deltagarna ibland till enstaka engelska ord och i analysen diskuterar jag även bruket av engelska för att visa hur engelska tillfälligt kan ersätta svenskan.

### 6.1.1 Inofficiellt undervisningsspråk

Svenskans funktion som inofficiellt undervisningsspråk mellan studenter och lärare finns i alla kurser. Det inofficiella undervisningsspråket hörs framför allt under raster och pauser, men också före och efter undervisningen. Som visats i kapitel 5 är funktionen särskilt vanlig i Technical Acoustics, och i slutet av mars genomför läraren K-G en föreläsning helt på svenska sedan han noterat att kursens två utbytesstudenter är frånvarande. I det följande presenterar jag föreläsningen som ett exempel på svenskans funktion av inofficiellt undervisningsspråk. Språkvalet överensstämmer med inledningen av lektionen i Information Technology ovan och är inte unikt för materialet.

#### 6.1.1.1 En föreläsning på svenska i Technical Acoustics

Föreläsningen handlar om ett av de akustikprojekt som studenterna kan fördjupa sig i under kursen. Läraren K-G går igenom beräkningar som studenterna måste ha tillgång till för att klara uppgiften. Han ritar upp ekvationer och förklarar de olika momenten samt vad som kan hända om man ändrar förutsättningarna för till exempel rums- och högtalardynamik.

Det faktum att föreläsningen äger rum på svenska kommenteras inte av lärare eller studenter. K-G börjar direkt på svenska utan att uppmärksamma att han frångår det nominella kursspråket engelska. Då jag frågar säger K-G att han före föreläsningen såg att utbytesstudenterna inte var närvarande och att han därför kunde tala svenska. De närvarande studenternas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter framhävs alltså som förklaring till valet av språk. Samma förklaring återkommer hos en student i klassen som jag under rasten frågar om hon reagerat på lärarens språkval: hon tycker inte att det är konstigt att läraren talar svenska då utbytesstudenterna är frånvarande utan att det snarare är ”naturligt” (TA 0329o).

Haberland (2007) påpekar att deltagare generellt är medvetna om vilka språkval som är markerade och omarkerade i en given situation och då man är överens om normer kring språkvalet är behovet av metakommentarer inte lika stort. Haberland (s. 139) skriver ”[...] when people know which language to speak when to whom, there is not often need for such metapragmatic regulatory interventions, like ‘This was the wrong language’”. Att deltagarna i Technical Acoustics inte markerar bruket av svenska med metakommentarer eller förklaringar utan istället direkt talar det språk som de finner bäst i situationen kan ses som att svenskans funktion som inofficiellt undervisningsspråk är vedertagen. Gästläraren i Information Technology är osäkrare på hur han ska hantera utbytesstudenternas frånvaro, men bestäm-

mer sig till slut liksom K-G för att tala svenska fram till dess att en utländsk student anländer (se exempel 5:14, Inga utbytesstudenter IT 0222v).

Till skillnad mot de engelskspråkiga föreläsningarna i kursen ställer studenterna flera frågor under den svenska föreläsningen. Jag frågar K-G efter föreläsningen vad han tror att detta beror på och han svarar först att ”det kan vara språket som har betydelse”, men senare att också ämnet i sig troligtvis påverkar interaktionen. Dels läser studenterna en parallell kurs om samma ämne, dels är det här den första föreläsningen om själva projekten och ämnet borde intressera studenterna. I Aireys (2009) studie av engelsk- respektive svenskspråkig universitetsundervisning i fysik är språket i sig en viktig faktor för studenternas aktivitet i klassrummet. Studenterna ställer och besvarar fler frågor då undervisningsspråket är svenska. Då undervisningsspråket är engelska är de tystare, och ställer eventuella frågor till läraren under rasten vilket enligt Airey (s. 119) gör att de kan ”diskutera problem på ett mindre utsatt sätt”. En annan förklaring som i det här fallet kan påverka studenternas aktivitet är att det bara är nio studenter kvar efter rasten. Inte sällan inbjuder mindre grupper till större aktivitet i klassrummen.

I förhållande till den här undersökningen är det särskilt intressant att läraren talar svenska och att studenterna följer lärarens språkval genom att själva ställa frågor på detta språk. Studenterna anpassar sig till lärarens språkval och använder svenska som det gemensamma språket. Bruket kan ses som ett exempel på ackommodation på så sätt att både studenter och lärare anpassar sig till varandras uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter (jfr Giles & Coupland 1991).

### 6.1.1.2 En liten undersökning av svenska facktermer

Vad karaktäriserar då svenskans funktion av inofficiellt undervisningsspråk under föreläsningen? Bruket av svenska facktermer är slående och jag diskuterar nedan huvudsakligen detta. Under de 40 minuter av föreläsningen som jag spelar in med audiobandspelare är i stort sett alla termer som tillhör akustikens fackområde svenska i den bemärkelsen att de följer svenska uttalsregler och böjningsmönster.<sup>27</sup> Endast två ord uttalas på engelska. För det första beskriver K-G *utjämnare* på både engelska och svenska: *för att kunna göra nåt åt den här signalen nu* (paus) *då kan man behöva skatta det här impulssvaret* (paus) *för att senare i nästa steg bygga ett mottagarfilter, en utjämnare, en equalizer* (TA 0329dat). Engelskan används då parallellt med svenskan och termen *ges* på båda språken.<sup>28</sup> För det andra ställer en student i klassen en fråga där han undrar om de i projekten ska jobba med *automatic* (ohörbart) *control*, vilket läraren upprepar då han svarar att detta

<sup>27</sup> Vid sju tillfällen, alla under fem sekunder, har jag emellertid svårt att höra läraren och vilket språk han talar.

<sup>28</sup> Just termen *utjämnare* sägs flera gånger på både svenska och engelska. Möjligen beror detta på att det engelska ordet *equalizer* är en väl etablerad term inom ljudåtergivningens område.

inte är nödvändigt. I övrigt följer alltså samtliga hörbara ord svenska uttalsregler och böjningsmönster.

För att ta reda på om de svenskklingande orden är etablerade fackord eller inte har jag genomfört en mindre undersökning av de ämnesord som förekommer under den 40 minuter långa ljudupptagningen. I bedömningen av vad som är ett ämnesord eller inte har jag inkluderat sådana ord, både vanliga och ovanliga, som på något sätt kan knytas till det fackliga ämnesområdet. Jag inkluderar både självständiga ord och sammansättningar, vilket till exempel betyder att både *filter* respektive *mottagarfilter* ingår, avledning- ar, med ord som *adaptera*, *adaptivitet* och *adaptiv filterstrategi* samt namn på ekvationer eller metoder (t.ex. *linjär interpolation*, *minsta-kvadrat-metoden*). Förkortningar har jag däremot inte räknat in. Sammantaget har jag registrerat 52 ord. Av dessa finns 19 listade som egna uppslagsord i Svenska Akademiens ordlista (trettonde upplagan), såsom *kanal*, *signal*, *frekvens*, *sampel*, *interpolation* och *iterera*. Jag betraktar orden som allmänna svenska ord från fackområdet.

För att kontrollera de övriga 33 ordens<sup>29</sup> spridning och bärkraft har jag slagit upp dem i Nationalencyklopedins svenskspråkiga elektroniska uppslagsverk respektive ordbok<sup>30</sup>, Terminologicentrums rikstermbank<sup>31</sup> samt Computer Swedens<sup>32</sup> nätbaserade ordlista där termer inom särskilt dataområdet diskuteras och översätts till svenska. Undersökningen genomfördes hösten 2009, alltså två år efter det att föreläsningen ägde rum. 18 av de 33 orden återfinns i någon av källorna, antingen som eget uppslagsord eller i en artikel. Bland orden återfinns till exempel *bandbredd*, *bithastighet*, *dataatak*, *impulssvar* och *utjämnare*. Med tanke på källorna måste dessa belägg betraktas som vedertagna facktermer.

Bland de 15 ord som inte står att finna i källorna ovan återfinns två av de ord som läraren uttalar flest gånger under föreläsningen.<sup>33</sup> Orden är *samplingstakt* och *träningsspekvens* och är båda sammansättningar. Möjligen är det också just sammansättningen som är ovanlig. Sampling och sampla, i betydelsen digitalisering av analogt ljud, förekommer till exempel båda i Svenska Akademiens ordlista. För att söka efter de två sammansättningarnas etableringsgrad utanför lexikon och ordlistor har jag gjort en sökning på Internettjänsten Google.<sup>34</sup> Även om Google inte är en särskilt pålitlig källa

---

<sup>29</sup> Orden finns listade i bilaga 2.

<sup>30</sup> <http://www.ne.se/2009-10-06>

<sup>31</sup> <http://www.rikstermbanken.se/2009-10-06>

<sup>32</sup> <http://cstjanster.idg.se/sprakwebben/ord.asp> 2009-10-06

<sup>33</sup> Övriga åtta ord som uttalas mer än en gång behandlas inte närmare i texten.

<sup>34</sup> Sökningen visar 1 600 träffar på svenska sidor för *samplingstakt* och 85 för *träningsspekvens*. Den senare gäller sökningen ”träningsspekvens +signal”, vilken är tänkt att utesluta eventuella sidor om sport och fysiska träningssekvenser. Antalet i sig, så som bland andra Arnstad (2008:50) påpekar, är inte särskilt intressant eftersom Googles träfflista ofta innehåller dubletter. För att överhuvudtaget avgöra om träffarna är relevanta krävs en manuell genomgång.

för ords förekomst eller spridning menar jag att sökningen ger en antydan om facktermernas etableringsgrad genom typen av dokument som de förekommer i (jfr Arnstad 2008:51). De 20 första träffarna för *samplingstakt* kommer från undervisningsmaterial från bland annat Kungliga tekniska högskolan, Linköpings universitet och Lunds tekniska högskola eller ingår i inlägg i diskussionsforum om till exempel högtalare och hur ljud kan optimeras. De 20 första träffarna för träningssekvens består i sin tur av föreläsningssanteckningar och studentuppgifter, även dessa spridda över landets universitet och högskolor. Jag finner det därmed rimligt att betrakta orden som vedertagna facktermer inom området, men möjligen med mindre spridning eller intresse för allmänheten.

Hur är det då med de ord som läraren bara nämner en gång? *Adaptiv filterstrategi*, *datapuls*, *intersymbolinterferens* och *tidsindex* sägs bara en gång under föreläsningen och finns inte i ovan nämnda källor. En student nämner också *symbolhastighet*, vilket utgör ett femte ord i gruppen. *Intersymbolinterferens* och *symbolhastighet* förekommer på Google främst i universitetsanknutna dokument och kan utifrån resonemanget ovan betraktas som vedertagna termer. *Symbolhastighet* förekommer också inom hemelektronikens område. *Adaptiv filterstrategi* och *datapuls* tycks i sin tur vara direktöversättningar av engelskans *adaptive filter* eller *adaptive filtering* respektive *data pulse* och som sådana mindre etablerade inom området. *Adaptiv filterstrategi* ger endast en relevant träff, vilket är i en norsk forskningsrapport. De 20 första träffarna på svenska sidor för *datapuls* ligger utom signalbehandlings ämnesområde. Det sista ordet *tidsindex* är troligen ovanligt endast i sin sammansättning.

Sammantaget visar genomgången att de flesta svenskklingande ord från fackområdet är etablerade i det svenska fackspråket. Engelska används vid två tillfällen och av de 52 svenskklingade ord som jag studerat kan endast två betraktas som mindre etablerade i det svenska ämnesspråket (*adaptiv filterstrategi* och *datapuls*). Läraren har med andra ord tillgång till vedertagna svenska facktermer och när han ändrar föreläsningsspråk använder han svenska ord från fackområdet. Resultatet antyder att diskussionen om svenskans vikande funktionalitet inom särskilt teknik och naturvetenskap inte gäller här. Tvärtom uttalar läraren också mindre etablerade ord inom ämnesområdet med svenskt uttal och efter svenskt böjningsmönster.

### 6.1.1.3 Jämförelse med ekonomi

Kurserna i ekonomi erbjuder inga direkta jämförelser till den svenskspråkiga föreläsningen i Technical Acoustics. I ekonomikurserna är utbytesstudenterna fler och de deltar i alla föreläsningar, lektioner och seminarier. Tillfällena att tala svenska i klassrummet är helt enkelt få och som framgår av kapitel 5 visar sig funktionen av svenska som inofficiellt undervisningsspråk mellan studenter och lärare i första hand utanför helklassundervisningen;

under raster, pauser och i samtal på lärarens kontor (se t.ex. exempel 5:4, Ämnesdiskussion MS 0206v).

Något bör emellertid sägas om Marketing, som skiljer sig från de andra ekonomikurserna ifråga om bruket av svenska som inofficiellt undervisningsspråk. Svensktalande studenter talar där, som påpekats i kapitel 5, sällan svenska med läraren. Läraren L-G behärskar språket, men talar under mina observationer i stort sett uteslutande sitt förstaspråk engelska, både med studenterna och med mig som observatör. Självpåskattar han att ungefär hälften av studenterna talar svenska med honom utanför föreläsningar och lektioner och att språkvalet beror på om utländska studenter är närvarande eller inte. Om det bara är svensktalande studenter närvarande talar han enligt egen utsago helst svenska ”so that it becomes clear we should all speak what language we want” (e-postkorrespondens, maj 2007). Detta stämmer inte med mina observationer. Jag hör mycket sällan L-G lämna modersmålet och det finns därmed en skillnad i hållning och faktiskt agerande i frågan. Det är rimligen också hans uppvisade språkliga identitet – snarare än faktiska språkkunskaper – som studenterna orienterar sig mot då de talar engelska och frångår svenskans funktion som inofficiellt undervisningsspråk. Bruket kan jämföras med Auers (1984, 1995) begrepp deltagarrelaterad kodväxling, där växlingen av språk kopplas till de andra deltagarnas uppvisade språkliga preferenser snarare än till exempelvis situationen. Preferenserna i materialet är emellertid inte bara knutna till läraren. Som Gafaranga (2001:1916) påpekar är kategoriseringen i samtal ömsesidig och det är med andra ord både lärarens och studenternas språkval som positionerar L-G som just engelskspråkig. Att det är studenterna som anpassar sig – och inte läraren – beror i sin tur antagligen på den institutionella kontexten och att L-G genom att vara lärare har tolkningsföreträde. Att tala engelska med L-G kan ses som uppåtsträvande ackommodation, där språket anpassas efter den talare som har högst social status i situationen (jfr Sachdev & Giles 2004:356).

### 6.1.2 Studiespråk för svenskspråkiga studenter

Förutom inofficiellt undervisningsspråk fyller svenska en funktion av studiespråk då språket används mellan svenskspråkiga studenter i situationskontexter av samtal i sak. Funktionen är särskilt tydlig i grupparbeten med enbart svenskspråkiga deltagare. För att demonstrera svenskans funktion diskuterar jag exempel från en grupplaboration i Information Technology samt från ett grupparbete i Management Studies. För att synliggöra bruket av svenska lyfter jag, liksom ovan, också fram de tillfällen där studenterna talar engelska. Avslutningsvis diskuteras ett avvikande fall från Management Studies där en grupp svenskspråkiga studenter genomför en gruppdiskussion på engelska.

### 6.1.2.1 Två grupparbeten: laboration respektive gruppuppgift

De två studenter som jag följer under laborationerna i Information Technology, Tyko och Tobias, talar svenska med varandra. I svenskan växlar de frekvent till ord med engelskt uttal och det finns ett direkt förhållande mellan den engelskspråkiga instruktionen, datorprogrammets engelska kommandon och studenternas muntliga inskott av engelska. Detta gäller också den laboration som får utgöra exempel här. Uppgiften för laborationen är att programmera en visualiseringsapplikation för tredimensionella datoravbildningar av människokroppen och framställa en bild av en lever. De två sitter framför en dator på campus och skriver en kod, vilket i det här fallet enkelt uttryckt är en instruktion till datorn om hur visualiseringen av levern ska byggas upp, färgläggas och så småningom visas på skärmen. Koden skrivs med hjälp av programmeringsspråket "Python" som utgår från engelska nyckelord.

Ett första exempel på relationen mellan uppgiftsspråk och inskott av engelska är då Tobias och Tyko läser uppgiftsbeskrivningen och talar om vilka delar de behöver ladda hem till datorn för att kunna genomföra uppgiften. Uppgiftsbeskrivningen med tips på hur studenterna ska gå tillväga finns utlagd på kursens engelska hemsida och innehåller länkar till de olika delarna. Nedan visar jag först instruktionen, med länkarna kursiverade, och direkt efter återger jag i exempel 6:1 vad studenterna säger när de läser instruktionen.

In this assignment you will visualize a CT-scan of the abdominal region of a human. [...] The CT scan is stored as a *vtkStructuredPoints* dataset of signed 16-bit data (short) representing *Hounsfield units*. The segmented liver can be found *here*. It is represented as a binary 8-bit (unsigned char) volume where the liver voxels have the value 255 and the background voxels have the value 0. A python script to start from can be found *here*.

*Exempel 6:1. Läsa instruktion (IT 0208v).*

```
1          ((Tobias och Tyko tittar på datorskärmen och läser
2          instruktionen))
3   Tobias:  ja: hh (0.5) va ska vi göra? ((tittar på skärmen
4          och läser))
5          (31)
6   Tyko:   Ho:unsfield units
7          (1.5)
8   Tobias:  ((tar datormusen)) e: (3) structured points
9   Tyko:   m:
10          ((ohörbart))
11  Tyko:   vi vill ha segmented liver ((pekar på skärmen)) och
12          vi vill ha python script
13  Tobias:  m (1) ja ((klickar med musen)) (1) så klart
14          ((en ruta med filhämtaren kommer upp på skärmen.
15          Tobias laddar hem delarna))
```

Som framgår av transkriptionen plockar studenterna ut *Hounsfield units*, *structured points*, *segmented liver* samt *python script*. De nämner delarna på

engelska samtidigt som de laddar hem dem till datorn. De översätter inte begreppen utan upprepar exakt den lydelse som står i instruktionen. På detta sätt finns ett direkt förhållande mellan studenternas muntliga inskott av engelska och den text som de arbetar med för tillfället.

Under programmeringen behandlar studenterna standardkommandon på ett liknande sätt. Kommandona kan liknas vid fasta delar i programmeringsspråket och bygger liksom Python i övrigt på engelska nyckelord. Exempel 6:2 visar hur det kan låta.

*Exempel 6:2. Vi har ingen reader (IT 0208v).*

```

1  Tyko:      men vi har ju ingen reader då
2              (1.5)
3  Tobias:    hh
4              (1)
5  Tyko:      alltså vi har ingen som heter reader ((pekar på
6              skärmen)) (2) vi måste skapa vår reader
7              (3.5)
8  Tobias:    reader ett och reader två?
9  Tyko:      m ((fnittrar))
10 Tobias:    me:n vart av kommer de nåt som krävde en reader
11 Tyko:      alltså d- den här ((viftar med handen framför
12              skärmen)) koden funkar [inte ( )
13 Tobias:                                [där=
14 Tyko:      =ja där a
15              (2)
16 Tobias:    ((suckar))
17 Tyko:      å det där vill vi ju göra på datasetet så d- det
18              blir ju för den som inte är liversegmenteringen

```

I transkriptionen påpekar Tyko att de glömt att lägga in en *reader* i texten (rad 1) och att de måste skapa en sådan för att visualiseringen ska fungera. Genom att säga *vi har ingen som heter reader* (rad 5) markerar Tyko att ”reader” är ett etablerat begrepp och som sådant inte nödvändigt att översätta. Han markerar att han själv inte är upphovsman utan endast återger ett redan etablerat begrepp (jfr shift of footing, Goffman 1981). Studenterna Teo och Tina framhäver också båda vid intervjuerna att kommandona egentligen inte är som engelska, de är mer del av ett programmeringsspråk. Läraren A-L håller med och säger att de mixar språken för att de läser de engelska namnen. Orden är alltså inte att betrakta som termer som kan översättas till svenska, utan som namn på olika funktioner i programmen: ”det är som om man läser någons namn i ett protokoll och säger det på det språk som de tillhör”, förklarar A-L under intervjun.

Vissa kommandon kan studenterna namnge själva. Normalt väljer Tobias och Tyko engelska substantiv som beskriver objektet som de ska framställa (t.ex. *liver*, *glyphs*) men vid ett tillfälle under observationerna väljer de ett svenskt ord. Detta görs dock snudd på skämtsamt och jag får intryck av att studenterna inte brukar använda svenska på motsvarande sätt. Tobias har just kopierat ett kommando från kurshemsidan och ska nu döpa om ordet för att få det att stämma med uppgiften. Tyko säger: *den kan ju inte heta arrow*,



hallå. Tobias svarar: *nej, den får heta (paus) boll. Okej*, säger Tyko och skrattar varpå Tobias skriver in *boll* i texten (IT 0201dat). Att det blir ordet *boll* beror troligen på att den aktuella figuren påminner om just en boll. I programmeringen skriver de så här:

```
glyphs = vtk.vtkGlyph3D()
glyphs.SetInput( data )
boll = vtk.vtkSphereSource()
boll.SetRadius(0.6)
glyphs.SetSource(0, boll.GetOutput())
glyphs.SetScaleModeToScaleByScalar()
```

Fackord som beskriver själva visualiseringstekniken uttalar studenterna i sin tur genomgående på engelska. Funktionerna *mapper*, *actor* och *render* är grundläggande i visualiseringsprocessen och saknar vid tidpunkten för observationen svenska översättningar.<sup>35</sup> I de mest intensiva delarna av programmeringen använder studenterna ord med engelskt uttal för alla termer som beskriver vad de gör och vilka applikationer som de använder, medan de omgivande orden och fraserna är svenska. Tobias säger till exempel *mappern stoppar vi in i en actor, actorn stoppar vi in i rendern* (IT 0208v). I det sagda anpassar Tobias orden efter svenska böjningsmönster, även om hans uttal ligger närmare engelska än svenska (jfr även *datasetet*, rad 17 ovan, efter *data set* och *liver-segmenteringen*, rad 18 ovan, efter *segmented liver* i instruktionen som båda uttalas på svenska). Han använder orden utan metakommentarer eller pauser och behandlar dem som lånord i det svenska fackspråket snarare än som språkväxling (jfr Auer 1984, Gafaranga 2000). Orden är inte heller knutna till programmeringssituationen på samma sätt som de tidigare exemplen eftersom de beskriver mer allmänna funktioner i visualisering. Då studenterna träffas en annan dag utanför datorsalen för att repetera inför examinationen återkommer de till begreppen och hanterar dem då på ett likartat sätt, även om studenterna nu alltså inte sitter framför en dator. Att orden återkommande används stärker intrycket av att de fungerar som etablerade lånord för deltagarna själva. I exempel 6:3 nedan diskuterar Tyko och Tobias vad en *actor* och sedan en *mapper* egentligen har för funktion.

---

<sup>35</sup> Enligt läraren på kursen Information Technology är en *mapper* en överförare, en *actor* en utförare och en *render* en återgivare i visualiseringsprocessen. I den ordlista som tidskriften Computer Sweden tillhandahåller är *rendera* förslag på en svensk översättning av det engelska ordet *render* och enligt samma ordlista står ordet för att rita upp en bild på bildskärmen. *Mapper* respektive *actor* saknas i ordlistan, se <http://cstjanster.idg.se/sprakwebben/ord.asp>, 2009-10-06.

Exempel 6:3. Tentaplugg (IT 0306v).

1 Tobias: actor (1.5) det var för å kunna visa:  
2 Tyko: ((tittar upp)) actor va ju sån här ((sveper med  
3 handen)) mouse inter[face actor å: >tjosan< d- det=  
4 Tobias: [a::  
5 Tyko: =stoppade man ju på objekten  
6 Tobias: m för å kunna snurra dom och så  
7 Tyko: ja  
8 Tobias: men den här mapper det var den som gjorde om liksom  
9 informationen till nånting som kunde visa  
10 [som KUNDE RENDERAS i rendern  
11 Tyko: [ja precis

För en utomstående är blandningen av svenska och engelska slående. Tobias och Tyko, i sin tur, förhåller sig på olika sätt till språkblandningen. När jag frågar Tobias säger han att det inte är så noga om språken blandas (IT 0205o) men Tyko berättar i intervjun att han inte gärna vill blanda språken i skrift, inte ens då han programmerar. Exempel på detta kan hämtas från en andra laboration då Tyko ber Tobias att ändra en svensk stavning av ordet *alfa* till engelskans *alpha* (IT 0208v). Ofta återkommer studenterna i kursen också till att datorn ”pratar” engelska och att det är mest naturligt att använda engelska då man till exempel programmerar, även om det inte alltid är tekniskt nödvändigt att ge objekten beskrivande engelska namn. Tyko säger i intervjun att datorn är en engelsk maskin, men att man använder svenska termer för sådant som är ”uråldrigt”. Trots de många inskotten av engelska är svenska genomgående laborationens grundspråk. Engelskan som används är nära knuten till uppgiften, programmet samt den teknik som används och preciserar arbetet för studenterna.

En jämförelse med grupparbetet i ekonomikursen Management Studies visar samma relation mellan engelsk text och muntligt användande av engelska ord och meningar, även om de engelska inskotten är färre. I grupparbetet synliggörs relationen särskilt då studenterna ska skriva ihop den text som de ska lämna in till lärarna som slutrapport för arbetet. Rapporten ska diskutera möjliga problem som ett visst företag på marknaden står inför, vara tre sidor lång och skriven på engelska.

I exempel 6:4 visar jag hur det låter då studenterna diskuterar vilken rubrik som de ska ge arbetet. Einar och hans två svenskspråkiga kurskamrater undersöker energibolaget Vattenfall AB och om företaget bör gå in på den danska energimarknaden eller inte. S1 förslår rubriken ”Decision problem: Acquisition of Danish energy company” och gruppen tycker att detta är ett bra förslag. Men när S1 skrivit ner rubriken uppstår en diskussion om vad underrubriken ska innehålla och hur den ska förhålla sig till den första rubrik som man enats om.

Exempel 6:4. Rubriksättning (MS 0215dat).

1 S1: eller så skriver man bara nåt så här Vattenfall  
2 (0.5) AB här eller nånting och så skriver man (0.5)  
3 ö: presentation ((engelskt uttal)) (1) [and  
4 S2: [e:  
5 decision decision problem (.) asså måste man  
6 [vattenfall=  
7 S1: [nä:  
8 S2: =det behöver ju inte va fokus heller där uppe  
9 S1: nå  
10 S2: man kan ju skriva de där nere  
11 S1: m  
12 S2: e:: acquisition by Vattenfall of a Danish °energy  
13 company°  
14 S1: m  
15 (3)  
16 S1: ja precis asså vaddå [organization ((skriver))  
17 S2: [( )  
18 (4.5)  
19 Einar: du har kört med s [i hela dokumentet  
20 S1: [ja kör med s flite dumt att ha  
21 hh köra med den där f (0.5) organisation  
22 ((skriver)) (1.5) on a develop- e:: ((skriver))  
23 environment and decision problem  
24 S2: ja: (0.5) perfekt (1.5) där haru de

I transkriptionen föreslår först S1 en annan rubrik (rad 1–3) än den som man enats om. Han säger förslaget direkt på engelska. S2 invänder mot fokuseringen vid företagsnamnet (med början på rad 4) och ger ett annat rubrikförslag där namnet istället placeras i underrubriken (rad 12–13). Liksom S1 säger S2 rubrikförslaget direkt på engelska. Diskussionen slutar med att S1 ger ett sista förslag (från rad 21) och man bestämmer sig för detta *ja* (paus) *perfekt* (paus) *där haru de* (rad 24). Genom att studenterna omnämner den exakta lydelsen på engelska påminner deras muntliga bruk av engelska om teknikstudenternas inskott av engelska kommandon från programmeringsspråket Python. Båda grupperna är beroende av engelska i slutprodukten och engelska förekommer i den talade svenskan då de arbetar med texterna.

En avgörande skillnad mellan fakulteterna är att teknikstudenterna arbetar med slutprodukten under hela laborationen. Programmeringsspråket Python är viktigt från första kommando till det att levern slutligen syns på datorskärmen. Ekonomistudenternas uppgift är annorlunda. När de arbetar kan de först resonera på svenska kring företag på marknaden, vilka problem som företagen kan möta och hur problemen kan lösas, för att därefter skriva slutrapporten på engelska. Ekonomistudenterna är på så sätt inte lika bundna till den slutliga engelska texten som teknikstudenterna, utan kan ha ett friare förhållande till ord och termer när de arbetar. Omfattningen engelska fackord är inte heller lika stor i den talade svenskan hos ekonomistudenterna. Antagligen beror det på vilka ämnen som man jämför, men en jämförelse mellan de två ämnena ovan visar en stor skillnad i antalet engelska facktermer och ämnesord. Under den 40 minuter långa observationen av grupparbetet i Man-

agement Studies nämner S2, som enda student, ett engelskt ord från fackområdet. Ordet är *stakeholder* (d.v.s. aktör eller intressent), vilket inte sällan sägs på just engelska i ekonomijargong. I laborationen i Information Technology är samtalen däremot fyllda av ord med engelskt uttal från fackområdet.

### 6.1.2.3 Ett avvikande fall

Studenterna talar alltså svenska med andra svenskspråkiga samtalsdeltagare i grupparbeten och tillfälliga diskussioner. I materialet finns dock ett fall som avviker från mönstret och där studenterna frångår svenskans funktion som studiespråk. Detta är under en gruppdiskussion i klassrummet under det seminarium i Management Studies som beskrivits i kapitel 5. I kapitlet beskrivs den ena av två seminariegrupper, grupp A, och det avvikande fallet återfinns i den andra seminariegruppen, grupp B. Det är samma lärare i grupperna och diskussionsuppgiften är även i grupp B att diskutera företags etiska, sociala och miljömässiga ansvar.

När studenterna i grupp B får diskussionsuppgiften bildar de smågrupper med sina bänkgrevar. Tre smågrupper blir helt svenskspråkiga och en av dessa tre grupper väljer att genomföra uppgiften på engelska. De andra två diskuterar på svenska. Att en grupp svenskspråkiga studenter talar engelska med varandra går emot alla observationer av språkval i materialet. Situationen är intressant inte bara som ett avvikande fall, utan som ett exempel på att svenskspråkiga studenter kan välja att tala engelska med varandra även om detta inte är nödvändigt utifrån vare sig kommunikativa eller kursrelaterade aspekter. Men tyvärr vet jag lite om anledningarna till valet av språk. Ljudkvaliteten på bandet är dålig, det är stimmigt i klassrummet och jag känner inte gruppen som talar engelska. Jag kan därför endast spekulera i varför gruppen ifråga väljer att genomföra uppgiften på engelska.

Utifrån videoinspelningen verkar det som att studenterna diskuterar språkvalet – på svenska – innan de börjar och då kommer fram till att tala engelska med varandra. Kanske är det för övnings skull, kanske är det ett sätt att förbereda sig språkligt inför den kommande sammanfattningen i helklass. En tredje faktor som jag tror har inflytande på språkvalet är att seminariegrupp B tidigt har etablerat en internationellt – snarare än nationellt – präglad miljö. På samma sätt som datorprogram och språk i studieuppgifter influerar språkbruket är det rimligt att också andra faktorer i miljön påverkar andelen engelska hos de svenskspråkiga studenterna. I grupp B dominerar utbytesstudenter med hemvist i engelsktalande länder och de flesta svenskspråkiga studenter ger intryck av att vara säkra på det engelska språket. Svenska förekommer överhuvudtaget inte i helklassundervisningen under de två seminarier (fyra timmar) som jag observerar – vilket särskiljer dem från seminariegrupp A. De exempel som studenterna själva tar upp i klassrummet är inte kopplade till ett speciellt land utan av mer gränsöverskridande karaktär. Under kursens första seminarium, till exempel, diskuterar student-

erna rationalitet och hur pass rationellt de agerat i olika valsituationer. Läraren föreslår att de kan prata om utbytesstudier och en australiensare reflekterar kring om det är rationellt eller inte att vågsurfa när man vet att det finns en haj i vattnet. Exemplet framhäver studenternas divergerande referensramar och förflyttar miljön längre från det nationella sammanhang där kursen rent fysiskt äger rum.

Om kursmiljön inspirerar studenterna att diskutera på engelska istället för på svenska kan detta ses som en anpassning till situationella aspekter snarare än till de närvarande deltagarnas språkliga preferenser. Valet av språk förhåller sig helt enkelt till andra aspekter i situationen än till de andra deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. En sådan aspekt skulle kunna vara en internationell kursmiljö och om så är fallet skulle det intressant nog innebära att svenskan används mindre i internationellt orienterade kurser, men mer i nationellt förankrade kurser. Språket blir en kontextuell resurs som ytterligare framhäver den internationella kursandan, oavsett språkkunskaperna hos deltagarna. En andra aspekt som framkommer i Ljoslands (2008) avhandling om språkval i ett engelskt masterprogram i Norge är själva samtalsämnet. I de norska kurserna händer det att studenterna talar engelska istället för norska då ämnet rör studierna, det vill säga då situationskontexten är i sak. Även i detta avvikande fall är ämnet i sak och språkvalet har därmed paralleller till Ljoslands undersökning, även om det utgör ett undantag i avhandlingsmaterialet.

## 6.2 Svenska i flerspråkiga sammanhang

Efter att ha visat exempel på svenskans funktion i samtal mellan svenskspråkiga deltagare diskuterar jag i det här delkapitlet svenskans funktion i samtal där också kursdeltagare från andra länder ingår. Exemplet kommer från helklassundervisning och grupparbeten med både svenskspråkiga och icke-svenskspråkiga studenter. Samtalen skiljer sig från tidigare exempel i kapitlet genom att engelska här är grundspråk i interaktionen. Svenskan som analyseras förekommer som kortare inskott i den talade engelskan. Fokus ligger vid själva växlingsögonblicket mellan engelska och svenska, och analysen går ut på att beskriva hur svenskan produceras, bemöts och tas emot av samtalsdeltagarna. I vissa fall har jag i de efterkommande intervjuerna frågat enskilda studenter vilken funktion de menar att svenskan har i olika exempel, men i de flesta fall stannar analysen vid språkets funktion i interaktionen.

Funktionerna som jag diskuterar är: svenska som kontextualiseringssignal och mottagaradressering (6.2.1), svenska som hjälpspråk i språkrelaterade episoder (6.2.2) samt svenska som ett sätt att precisera och relatera det sagda till en svensk samhälls- och utbildningskontext (6.2.3). Delkapitlet avslutas med exempel där språkväxlingens kontrasterande verkan tycks vara primär

(6.2.4). Den första funktionen är vanligast i materialet och ges också störst utrymme i delkapitlet.

### 6.2.1 Signalera situationskontext och mottagare

I helklassundervisningen med utbytesstudenter förekommer svenska som visats i kapitel 5 sällan i samtal i sak. Att detta är ett återkommande mönster gör svenska till en – bland flera – kontextualiseringssignaler för att de svensktalande deltagarna lämnat samtal i sak. Som kontextualiseringssignal är bytet ett språkligt och samtalstekniskt verktyg som visar hur aktiviteten ska tolkas och förstås. I materialet markerar signalen specifikt att de svensktalande studenterna realiserat en procedurinriktad situationskontext eller ett samtal utanför sak.

I materialet är svenska sällan ensam kontextualiseringssignal för att deltagarna lämnat samtal i sak. Det vanligaste är att situationskontexten etablerats gemensamt före växlingen och att svenskan förstärker den nya kontexten.<sup>36</sup> Bland de exempel som jag diskuterar i kapitel 5 syns detta bland annat i Technical Acoustics och den episod där en student under den pågående redovisningen tar upp tavel suddens och säger *I would like to* (kort paus) *erase*, ser sig omkring och frågar *har vi något vatten?* (TA 0521v). Den procedurinriktade situationskontexten etableras när studenten tar upp tavel suddens och säger att han måste sudda. Kontexten förstärks sedan genom frågan *har vi något vatten?*, samt genom växlingen till det inofficiella kursspråket svenska.

Situationskontexten kan också etableras av en första talare på engelska och sedan förstärkas av en andra talare genom en växling till svenska. Detta sker till exempel under en annan studentpresentation i Technical Acoustics, då läraren i inledningen till redovisningen påpekar att det är svårt att se vad som står på overheaden. Läraren talar engelska och påpekandet realiserar en procedurinriktad situationskontext. Studenten ändrar overheadens läge, och säger samtidigt på svenska *vi gör sådär* (TA 0504v). Genom att studenten talar svenska då han svarar förstärks episodens procedurinriktade karaktär.

Ett andra belägg kommer från inledningen av en lektion i Technical Acoustics och visas i exempel 6:5. Läraren ska just börja föreläsningen men hittar inte sina stödpapper.

*Exempel 6:5. Mina papper (TA 0328v).*

- |   |      |  |
|---|------|--|
| 1 | K-G: | ((lyfter på papper på katedern)) hm: (1) where are |
| 2 |      | my papers?   |
| 3 | S:   | ((viftar med ett häfte))                           |
| 4 | K-G: | ((skratt))   |
| 5 |      | ((skratt i klassen))                               |

<sup>36</sup> I 13 exempel i videomaterialet förstärker svenskan en situationskontext, i fem introduceras en ny kontext samtidigt som svenskan.

6 K-G: ö? (.) someone took them? (1) extra copy?  
7 (5)  
8 S: kanske jag tog dom  
9 K-G: m:  
10 S: vill du ha dom  
11 K-G: ja [så länge  
12 S: [kan ta dom sen=  
13 K-G: =du får- du får igen dom sen ((går mot S och tar  
14 häftet))  
15 (6)  
16 K-G: where are we ((drar svarta tavlan nedåt))

Sekvensen börjar med att läraren säger *where are my papers* (rad 1–2) samtidigt som han letar på katedern. Efter att ha frågat en andra gång (rad 6) säger en svenskspråkig student längst bak i klassrummet högt *kanske jag tog dom* (rad 8). Själva letandet efter papperna etablerar en gemensam situationskontext av procedurinriktad karaktär (rad 1 och 6) och studentens växling till svenska förstärker samma kontext (rad 8). Liksom i många exempel i materialet är yttrandet på svenska adresserat till en viss person i rummet, läraren i det här fallet. Att det sagda är adresserat till en särskild person framgår – förutom genom språkvalet – framför allt genom kroppsspråket, blickar och den kroppsliga orienteringen i rummet. När studenten säger att han kanske tagit dem besvarar han lärarens fråga och riktar samtidigt svaret till läraren. Läraren bekräftar adresseringen genom att svara och tala svenska, alltså samma språk som han blev tilltalad på. När han fått tillbaka sina papper återgår läraren till samtal i sak och markerar övergången genom att på det gemensamma kursspråket säga *where are we* (rad 16). Engelska är därmed språk som både introducerar (rad 1–2 *where are my papers*) och avslutar de procedurinriktade turerna (rad 16 *where are we*).

I exemplet både förstärker svenskan situationskontexten och riktar det sagda till en utvald svenskspråkig person i rummet. Språket är liksom i tidigare exempel inte ensam kontextualiseringssignal – och inte heller ensam mottagaradressering – utan framhäver ett redan etablerat sammanhang. Språkväxlingen är som sådan multifunktionell. I materialet som helhet är det också svårt att säga vilken funktion som är primär, även om det är tydligt att multifunktionaliteten framför allt förekommer i samtal som inte rör studieämnet. Videomaterialet innehåller nämligen tre exempel där studenterna riktar det sagda till andra svensktalande i samtal i sak och 20 exempel där de svenskspråkiga studenterna adresserar yttrandet till en annan svensktalande i samtal utanför sak eller i procedurinriktade samtal. Liksom konstaterats i kapitel 5 är det därmed betydelsefullt att skilja mellan procedurinriktade kontexter som innehåller yttranden riktade till en specifik mottagare och procedurinriktade kontexter utan specifik mottagaradressering.

Förutom att förstärka en viss situationskontext och adressera andra svensktalande deltagare exkluderar bruket av svenska de utländska studenter som inte har kunskaper i språket. De längre växlingarna till svenska i materialet blir ett sätt för de svenskspråkiga studenterna att hantera del-

tagande i interaktionen (jfr Cromdal & Aronsson 2000). Genom att man talar svenska riktas yttrandet till en eller fler andra svenskspråkiga deltagare, samtidigt som de närvarande utbytesstudenterna utesluts från interaktionen (jfr Haberland 2007:136). I samtliga exempel som diskuteras i delkapitlet är utbytesstudenterna närvarande vid samtalet och de kan genom att rikta sin uppmärksamhet mot samtalet göra anspråk på att ingå i interaktionen som fullvärdiga samtalsdeltagare. Men detta sker sällan i materialet och exkluderingen är på sätt och vis ömsesidig. De svenskspråkiga deltagarna använder ett språk som utbytesstudenterna inte förstår, men de senare opponerar sig sällan mot språkvalet. Inte i något fall i materialet invänder de icke-svensktalande studenterna öppet mot att svenska används i procedurinriktade kontexter (se dock kapitel 7 om svenska i samtal i sak). Svenskans funktion som kommunikationsmedel för samtal utanför sak kan på så sätt sägas vara accepterad bland samtliga deltagare.

Ett exempel som specifikt belyser hur utbytesstudenterna agerar då de svensktalande studenterna pratar svenska kommer från ett grupparbete i Management Studies med Emilia, en ytterligare svenskspråkig student och en kanadensisk utbytesstudent. Studenterna sitter vid ett bord i korridoren och arbetar. Emilia och utbytesstudenten har varsin dator framför sig och den andra svensktalande studenten sitter och äter mat vid samma bord. Engelska är i stort sett genomgående det språk som används, också i procedurinriktade sekvenser som har betydelse för hela gruppen. Men plötsligt uppmärksammar Emilia maträtten och realiserar ett icke-institutionellt sammanhang genom att titta på matlådan och säga *nudlar*, varpå hon får svaret *m* (skratt) *funkar alltid* (MS 0206v). Genom blicken och språkvalet riktar Emilia sitt yttrande till den andra svenskspråkiga studenten, som i sin tur bekräftar adresseringen genom att svara och använda samma språk. Under den korta episoden med svenska lyfter inte utbytesstudenten blicken från datorn och visar inga andra tecken på att ingå i samtalet. Han intar därmed en position som endast potentiell samtalsdeltagare och gör inga anspråk på att ingå i samtalet som aktiv lyssnare. Han riktar istället sin uppmärksamhet bort från samtalet.

När jag under observationerna frågar utbytesstudenten Pavlos hur han upplever de svenska studenternas bruk av svenska svarar han att han först upplevde det som ”a bit rude” (M 0213o), alltså något oförskämt, men att han efter ett tag slutade tänka på det. Kanske menar han till och med att svenskan har mindre betydelse: inställningen demonstreras nämligen med en axelryckning. Carla, den spanska student som följer Management Studies och Business Planning, säger samma sak i intervjun. I början var det frustrerande eftersom hon ville förstå allting: ”Maybe they are talking about another thing, maybe they are talking about you. You don’t know and feel quite strange.” Men hon har vant sig vid svenskan och tycker mot slutet av terminen att det är naturligt att studenterna talar svenska eftersom de är vänner sedan tidigare.



Som avrundning på genomgången av svenskans funktion som markering av situationskontext och mottagare visar jag i exempel 6:6 ett mer komplext exempel från ett grupparbete i Marketing. Sekvensen täcker flera av de aspekter som jag redan lyft fram och är särskilt intressant genom att den demonstrerar hur studenterna tillsammans går från en institutionell kontext till en icke-institutionell kontext och hur de svenska studenterna understryker situationskontexten genom att tala svenska. Transkriptionen börjar med att Elin avslutar ett e-postmeddelande till läraren och frågar på svenska om meddelandet har skickats iväg. Utbytesstudenten Pavlos står upp för att flytta datorsladden till ett annat vägguttag. Mark, som också är utbytesstudent, sitter bredvid Pavlos och bläddrar i en tidning. Mitt emot sitter Elin och hennes svenskspråkiga kollega Erika. Från och med rad 11 inleds det som jag menar är en förhandling om situationskontexten. Ska gruppen fortsätta med grupparbetet eller ska man ta en gemensam paus?

*Exempel 6:6. Småprat och filmstart (M 0212v).*

1 ((Pavlos står upp och ordnar med datorsladden. Elin  
2 tittar mot datorskärmen))  
3 Elin: nu är det skickat eller?  
4 Erika: yes ((harklar sig))  
5 Elin: d- då:  
6 (1.5)  
7 Erika: tryck på okej eller nåt  
8 Elin: m  
9 Pavlos: ((sätter sig ner och suckar))  
10 (1.5)  
11 Elin: [okej  
12 Mark: [(vänder på en tidning som han har framför sig))  
13 (1.5)  
14 Elin: ((vrider datorn så att alla i gruppen ser. Pavlos  
15 hjälper till. Erika dricker ur en mugg))  
16 (2.5)  
17 Elin: okej no:w okej  
18 Pavlos: ((vecklar upp en tidning))  
19 Erika: ((tittar på skärmen))  
20 Elin: ((tittar sig omkring tittar sedan på skärmen))  
21 (11.5)  
22 Elin: ((plockar med håret och tittar bakom sig. Erika  
23 tittar på skärmen. Pavlos och Mark läser tidning))  
24 (8)  
25 Pavlos: ((lägger bort tidningen, tittar på Elin))  
26 (3)  
27 Elin: jag ska ((vänder sig mot Erika)) ju på intervju  
28 nästa vecka för det där på Ica  
29 Pavlos: ((lutar sig ur bild))  
30 Erika: ja just de ((tittar fortfarande på skärmen))  
31 Elin: men (0.5) men nu ja hh jag går på intervjun men nu  
32 ja är inte lika ja undrar vad dom (0.5) vill ha:  
33 för roller ((Erika tittar mot Elin)) (.) för de  
34 är sån här gruppintervju jag tycker inte om såna  
35 [ja tycker de e  
36 Erika: [oj vad läskigt ((tittar åter mot skärmen. Pavlos  
37 lutar sig fram))

38 Elin: för jag har varit på sånt förut och jag tycker och  
 39 då känns det nästan ((tittar kort mot Pavlos)) som  
 40 om dom kanske tar jättemånga på intervju också bara  
 41 jag vet inte  
 42 Pavlos: let me show you the movie (0.5) first (0.5) some  
 43 entertainment  
 44 Elin: ja ((nickar))  
 45 Erika: å: ((ler))  
 46 (7.5)

Efter att Elin skickat e-postmeddelandet är gruppen tyst. I tystnaden som uppstår finns utrymme för de olika deltagarna att initiera ett nytt samtalsämne och etablera en ny gemensam situationskontext. Elin och Pavlos gör ett första försök att direkt fortsätta grupparbetet genom att flytta datorn så att alla i gruppen kan se skärmen. Elin är den som börjar flytta datorn och initiativet förstärks av att hon säger *okej now okej* (rad 17) på det gemensamma gruppspråket engelska (även om hennes okej i båda fallen har svenskklingande uttal). Pavlos hjälp är närmast symbolisk, utan större verkan, men uppmuntrar i sekvensen Elins initiativ till samtal i sak. Men de andra gruppmedlemmarna uppmuntrar inte Elins försök att etablera en institutionell kontext. Mark har vecklat upp en tidning, som inte har med grupparbetet att göra, och orienterar sig bort från det institutionella sammanhanget. Erika, i sin tur, tittar visserligen mot datorn och skärmen, men blicken är frånvarande och hon är tyst. Efter en stund vecklar också Pavlos upp en tidning och visar att han inte har något att tillföra den institutionellt orienterade kontext som Elin försöker etablera och som han tidigare uppmuntrade. Efter en stunds tystnad börjar Elin se sig omkring och plocka med håret.

Efter ungefär 20 sekunder, vilket är lång tid i sammanhanget, lägger Pavlos bort tidningen och tittar mot Elin. Elin besvarar inte blicken eller möjligheten till gemensamma samtal som Pavlos öppnar för. Istället riktar hon uppmärksamheten mot Erika och berättar på svenska att hon ska på intervju i morgon på Ica. Ämnet är utanför sak och situationskontexten förstärks av att hon talar svenska. Erika bekräftar samtalsämnet (*ja just de*, rad 30), men är inte särskilt entusiastisk. Hon tittar fortfarande mot skärmen, som i sammanhanget är det som är tydligast förknippat med en institutionell kontext. När de två börjar tala svenska lutar sig Pavlos bort från bordet, ut ur kamerans synfält och lägger benen i kors. Kroppsspråket visar en avslappnad inställning som hör hemma i samtal utanför sak. Pavlos agerar fortfarande samtalsdeltagare, trots att de svenskspråkiga studenterna talar ett språk som han inte förstår. Erika blir något mer engagerad i samtalet och tittar ett kort ögonblick mot Elin som fortfarande pratar om intervjun. När hon åter vänder blicken mot datorn lutar sig Pavlos fram och gör anspråk på att ingå i samtalet. Initiativet uppmärksammas av Elin, som kort tittar mot Pavlos, men hon fortsätter att tala svenska. Ändå fungerar blicken som en inbjudan och efter ytterligare någon sekund blandar sig Pavlos i samtalet. Pavlos ansluter

sig till den situationskontext som Elin etablerat och föreslår att han ska visa en film som han spelat in med några kompisar. Språket är engelska och genom språkvalet öppnar Pavlos samtalsrummet för samtliga i gruppen och bjuder in sig själv och Mark som fullvärdiga samtalsdeltagare.

Exempel 6:6 är intressant på så sätt att det demonstrerar hur studenterna med små medel etablerar – och försöker etablera – olika situationskontexter under sekvensens gång bland annat genom växlingar mellan engelska och svenska. Utöver att vara kontextualiseringssignal fungerar svenskan som en mottagaradressering och ett sätt att hantera deltagande i samtalet. Svenskan utestänger utbytesstudenterna, trots att Pavlos i exemplet orienterar sig mot det icke-institutionella samtalet som en fullvärdig samtalsdeltagare. Svenskans funktion är känd av deltagarna. Vid intervjuerna berättar Elin att hon upplevde att särskilt Mark var oengagerad i grupparbetet och att hon ibland kunde tala svenska för att markera avstånd gentemot honom och hans oengagerade stil. Liknande sociala spänningar inom gruppen kan också belysa agerandet hos Erika och Pavlos, som står mellan Elin och Marks konflikt. Pavlos uppmuntrar först den kontext som Elin öppnat upp, sedan den kontext som Mark agerar för. Erika lämnar båda kontexter öppna och tycks ovillig att tala svenska (jfr rad 4 samt även exempel 3:1, English M 0212v). Utöver detta är intressant att notera att den situationskontext som Elin och Erika etablerat också uppfattas av Pavlos. När Pavlos föreslår en gemensam paus med filmvisning agerar han nämligen efter samma typ av situationskontext som de svenskspråkiga studenterna. Orienteringen bekräftar att svenskans funktion som – en av flera – kontextualiseringssignaler för att man lämnat samtal i sak är etablerad bland både svenskspråkiga och icke-svenskspråkiga studenter.

Avslutningsvis kan påpekas att svenskans funktion av kontextualiserings-signal, som jag belyst i det här avsnittet, intressant nog inte gäller alla kursaktiviteter. Som jag visat i kapitel 5 är för det första kontextualiserings-signalen svag i de kurser där svenska ibland också används för samtal i sak, alltså i Engineering Science och särskilt Technical Acoustics. När svenska används i båda kontexter blir den språkliga markeringen svår att märka och funktionen av kontextualiseringssignal försvagas. För det andra förekommer kontextualiseringssignalen överhuvudtaget inte vid vissa tidpunkter under kurserna. Som visats i kapitel 5 är vissa tidpunkter, särskilt raster och tiden före samt efter undervisningen, förknippade med svenska oavsett om samtalet är i sak, utanför sak eller av procedurkaraktär. Under dessa tidpunkter rör sig studenter och lärare runt i lokalen och det är akustiskt möjligt för deltagare att ingå i olika samtal. Närvarande utbytesstudenter, som av en eller annan anledning som skulle vilja bryta sig in i ett svenskspråkigt samtal på det vis som Pavlos gör i exempel 6:6, skulle inte genom enbart språket kunna avgöra om deltagarna talade i sak eller utanför sak. I de aktiviteter som är förknippade med svenska genom deltagarkonstellationerna mister språket sin funktion som kontextualiseringssignal. Svenska är, med Myers-

Scottons (se t.ex. 2006) terminologi, det omarkerade språkvalet. Funktionen av mottagarorientering kvarstår, men i begränsad utsträckning eftersom majoriteten studenteter talar språket. Språkets funktion som kontextualiseringssignal och mottagaradressering är antagligen också viktigast i just undervisningsrelaterade samtal. I undervisningssammanhangen är samtal i sak förväntat och det finns ett behov av att understryka när man lämnat det institutionella sammanhanget.

## 6.2.2 Svenska i språkrelaterade episoder

I de fall svenskan har funktion av förstärkande kontextualiseringssignal eller mottagaradressering handlar det om hela satser och repliker på svenska. Men i de engelskspråkiga samtalen förekommer också kortare inskott av svenska. Dessa kortare inskott har två funktioner i materialet och jag beskriver här den första, vilket är funktionen av hjälpspråk i så kallade språkrelaterade episoder<sup>37</sup>. I de språkrelaterade episoderna stannar deltagarna upp, uppmärksammar produktionen eller förståelsen av språket och återgår sedan till det ämne som diskuterades före uppehållet (se t.ex. Swain & Lapkin 1998:330). Inte sällan avser problemen produktionen eller förståelsen av kursspråket engelska och svenska används då som ett sätt att komma vidare i samtalet. Svenska förekommer i 37 stycken språkrelaterade episoder i materialet. Enligt min bedömning antyder detta att funktionen är vanlig. Sjutton av dessa gäller den egna produktionen och i tjugo fall framställs eller efterfrågas svenska som ett hjälpspråk för särskilt studenterna. Alla språkrelaterade episoder i materialet innehåller inte svenska. Exempel på sådana som inte innehåller svenska återfinns i kapitel 7 (se t.ex. exempel 7:6, Egalitarian BP 0305v).

De språkrelaterade episoderna som innehåller svenska och där innehållet kretsar kring ett produktionsproblem följer alla ett tredelat mönster av det slag som visas i exempel 6:7. Exemplet kommer från ett case-seminarium i Marketing och lärare och studenter diskuterar vem eller vilka som kan vara intresserade av att köpa produkten TIVO.

*Exempel 6:7. Serie (M 0209v).*

1	L-O:	((säger namnet på studenten som räcker upp handen))
2	S:	I think e one target group can be people who are
3		interested or want to follow (1) e: (0.5) what do
4		you say <u>serie</u> ? ((svenskt uttal))
5	L-O:	yea:h
6	S:	se[r-
7	L-O:	[series
8	S:	series
9		(3)
10	L-O:	((säger namnet på nästa student och diskussionen
11		fortsätter))

<sup>37</sup> Språkrelaterade episoder beskrivs även i avsnitt 3.3.3.

I ett första led uppmärksammar studenten problem med att uttala eller producera ordet *serie* (rad 3–4). Detta sker genom en växling till svenska där det svenska ordet sägs med frågeintonation och extra stark betoning. Ofta föregås eller följs ordet av metakommentarer som uttrycker problemet, vilket här är *what do you say* (rad 3–4). I ett andra led översätts ordet av en eller flera andra deltagare, vilket i exemplet är läraren (rad 7). I ett tredje och sista led upprepar eller på annat sätt bekräftar den talare som initierat problemet ordet (rad 8). Deltagarna återgår därefter till det ämne som avhandlades före växlingen (rad 10). Mönstret återkommer i språkrelaterade episoder som behandlar produktion hos Swain & Lapkin (1998 jfr s. 330).

I videomaterialet finns nio exempel som följer det tredelade mönstret ovan. Ytterligare tre exempel finns i observationerna och audioinspelningarna. Samtliga kommer från kurserna i ekonomi. Orden som ekonomerna får hjälp att översätta är allmänspråkliga, även om de flesta är knutna till det ekonomiska ämnesområdet. *Arbetskraft*, *ekologiska varor* (se exempel 5:10), *konkurrera* (se exempel 5:2), *stiftelse*, *reglera*, *bransch*, *stycke* (i betydelsen textstycke) samt *annorlunda* (se exempel 5:7) är tillsammans med *serie* de ord som studenterna efterfrågar och får översätta i språkrelaterade episoder i videomaterialet. Funktionen som just hjälpspråk bekräftas också i intervjuerna då jag spelar upp språkrelaterade episoder och sekvenser för studenterna. Teo säger att man främst använder svenska i de engelskspråkiga kurserna för att man saknar ord. Emilia förklarar mer ingående att om man inte kan ett ord ”då säger man det med frågeintonation och så får man det för det mesta”. Vidare menar hon att normen påbjuder att man ska vara ”effektiv och fråga och ta någon annans svar än att säga om på engelska”, man ska alltså hellre snabbt fråga någon i klassen om hjälp med engelskan än att själv försöka omformulera sig på språket. Carla, som är utbytesstudent från Spanien och som läser Business Planning och Management Studies, säger i sin tur att liknande språkrelaterade episoder inte är något problem även om de innehåller svenska: ”It’s fine. If I don’t find a word maybe someone from my own home country can help me.”

När en student eller lärare uppmärksammar ett produktionsproblem, enligt det första ledet ovan, fullföljs inte alltid det tredelade mönstret som kan ses i exempel 6:7 och svenskans funktion som extraresurs för talaren uteblir. Detta sker i sex fall i materialet.<sup>38</sup> Till exempel söker M-L efter ordet *plantage* i samband med att hon talar om ekologisk kaffeodling då hon är gästlärare på kursen Marketing. Hon uppmärksammar problemet och initierar en språkrelaterad episod genom att fråga klassen *how do you say it* (paus) *plantage* (M 0214o), men får inget svar på sin fråga. M-L löser situationen själv genom att beskriva vad en plantage är. I ett andra exempel har Erika i Marketing problem med en dator och hon tror att problemet beror på att power-

---

<sup>38</sup> I ytterligare fyra fall i materialet leder inskottet av svenska till att talaren själv omformulerar sig på engelska.

point-programmet är öppet och att bildspelsfunktionen är igång. Hon saknar det engelska ordet för bildspel och frågar Elin om detta samtidigt som hon tilltalar gruppen: *is it someone who knows how to* (paus) *it's a bildspel, vad heter det*. Elin känner inte heller till ordet utan svarar på svenska: *oj, oj det vet inte jag vad det heter* (M 0202dat).

De svenskspråkiga studenterna utnyttjar vid två tillfällen svenska med en omvänd funktion. Istället för att använda svenska som en resurs för produktionen efterfrågar de översättningar till svenska för förståelsen. I kursen Business Planning frågar Einar öppet i klassrummet om en översättning av ett engelskt ord som läraren just sagt (se exempel 7:1, Prudence BP 0312v) och under ett grupparbete i Marketing frågar Elin om Erika vet vad ett ord i kurslitteraturen betyder på svenska. Detta är emellertid de enda tillfällen i materialet då studenterna i egenskap av lyssnare ber om en växling till svenska för att komma vidare i den pågående interaktionen.

Svenska språket kan också framställas som ett hjälpspråk för förståelsen redan av den talare som producerat engelskan. Ett illustrativt exempel är då A-T i Engineering Science säger fackordet *utjämnare* på både engelska och svenska med metakommentaren *på svenska heter det utjämnare* insprängd i den övrigt engelska meningen. Sju av arton fall i materialet behandlar fackord och de ser alla likartade ut.<sup>39</sup> Funktionen tycks i första hand vara knuten till särskilda lärare och deras undervisningsstil snarare än till ämnena som sådana. A-T är den som översätter fackord oftast (fem tillfällen vid sex antal observerade föreläsningar) och nämner på svenska även *adaptaera*, *exponent*, *mottagare* samt *sända* (*transmission* (paus) *in Swedish that is sända, of course* ES 0129o). De episoder som riktas till lyssnarna innehåller oftast metakommentarer, men inte alltid. När metakommentarer saknas framkommer istället episodens karaktär genom betoningen och det faktum att samma ord sägs på både svenska och engelska; antingen med det svenska ordet före det engelska eller efter det engelska. Genom att också inkludera episoder där deltagarna förklarar engelska ord eller meningar utvidgar jag Swain & Lapkins definition något (jfr avsnitt 3.3.3). Utvidgningen beror på att mitt material inte bara rymmer interaktion mellan studenter utan också mellan lärare och studenter (jfr definitionen "any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing [...]"; Swain & Lapkin 1998:330). I materialet är det nämligen uteslutande lärare som växlar till motsvarande svenska ord utan att samtidigt själva markera problem med produktionen. A-T i Engineering Science säger vid det första kurstillfället *this is a pretty condensed course, den är ganska ihopkomprimerad, at least I think so* (ES 0129o). P-O i Business Planning ger goda råd inför studenternas

---

<sup>39</sup> Endast i ett fall i materialet är det svårt att avgöra om det svenska ordet ifråga syftar till att hjälpa de svenskspråkiga lyssnarna eller om det är ett sätt för talaren att själv komma på rätt spår. Det är då A-L berättar att det brunnit i en föreläsningssal och att de därför varit tvungna att flytta dagens lektion: *even if not large areas were effected by the fire e: what was effected was the smoke and also* (paus) *sot ashes that went through the ventilation system* (IT 0306v).

uppsatser och säger: *a good advice is that you have a problemformulering, a problem formulation* (BP 0221o). Huvudläraren på Information Technology ger i sin tur ordet *mall* på både svenska och engelska under en föreläsning (IT 0306v). Det svenska ordet ges extra stark betoning och omges av korta pauser. I dessa senare exempel fungerar svenskan inte bara som ett hjälpspråk för lyssnarna. Språkväxlingen kan också vara ett sätt att framhäva det sagda och kontrastera svenska och engelska mot varandra i syfte att skapa interaktionella effekter.

### 6.2.3 Lokala lånord

Bredvid de språkrelaterade episoderna kan kortare inskott av svenska precisera betydelse i miljöerna och fungera som lokala lånord<sup>40</sup>. De flesta ord av detta slag kommer från universitetsmiljön och universitetsundervisning i allmänhet. De är inte särskilt vanligt förekommande i materialet och ges därför begränsat utrymme nedan. Men särskilt vissa ord används återkommande och som sådan är funktionen etablerad i de undersökta kurserna. Möjligen kan man säga att orden förmedlar en speciell betydelsenysans som inte finns i det motsvarande engelska ordet (jfr lånords differentierande funktion, Edlund & Hene 1996:74). De lokala lånorden är knutna till universitetet, såsom *studierektor* och *inlämningsuppgift*, och klingar svenskt i uttalet. Som framgår av exemplen nedan hör de alla hemma i procedurinriktade sekvenser.

A-L: *I want to remind you about the evaluation form* (paus) *please do it* (paus) *because then my s- studierektor will be happy with me* (IT 0306v)

P-O: *You can buy the material at expeditionen* (BP 0221o)

K-G: *On Friday we have the first gruppredovisning* (TA 0322o)

K-G: *We will look at your projects at three redovisningstillfällen* (TA 0322o)

K-G: *This course is a kind of* (paus) *traditional course* tenta (paus) *övningar lectures and so on and one* (paus) *tutorial inlämningsuppgift* (ES 0220dat)

Intressant nog använder även L-G, som ju talar engelska som förstaspråk, svenska med samma preciserande funktion. Han säger till exempel att studenterna kan ha användning för olika kunskaper i sina uppsatser, där *uppsats* återkommande sägs på svenska. Att en förstaspråkstalare av engelska växlar till svenska på detta sätt förstärker intrycket av orden som lokala lånord från svenskan till engelskan.

I de flesta fall är deltagarna överens om vilka ord som kan användas som lokala lånord. I en sekvens från Marketing lägger en svenskspråkig student in ordet *prisgaranti* (M 0209v) och behandlar det som ett tillfälligt lån från svenskan. Det sägs utan metakommenterar och pauser, men visserligen med extra stark betoning – vilket möjligen är ett tecken på att studenten uppfattar det som en växling snarare än ett lån. Läraren agerar som att ordet ingår i en

---

<sup>40</sup> Lokala lånord definieras i avsnitt 3.2.1.

språkrelaterad episod och översätter ordet till engelska innan han fortsätter föreläsningen. Möjligen är den preciserande funktionen också begränsad till ord från verksamhetsområdet.

#### 6.2.4 Språkväxling som kontrast

I materialet förekommer också undantagsvis svenska ord och fraser i de engelska meningarna som inte kan knytas till de funktioner som belysts ovan. Dessa fyller närmast en stilistisk funktion i det pågående samtalet och liknar den kodväxling som Gumperz (se t.ex. 1982:98) benämner metaforisk eller konversationell kodväxling. De innehåller till skillnad från de språkrelaterade episoderna inga tecken på språkliga problem, i form av till exempel pauser, metakommentarer eller starkare betoning (jfr Gafaranga 2000:344). De kan inte heller knytas till universitetsverksamheten på samma sätt som de lokala lånorden. Bruket är ovanligt och behandlas enbart i korthet nedan. Funktionen används endast av lärarna i materialet.

Till exempel säger L-G till en av grupperna i Marketing att de måste registrera sig på kursen: [*Group 1*] *funkar inte. You have to register* (M 0124o) och vid ett annat tillfälle talar samma lärare om en svårläst examen som exempel på *skräck-scenario or horror stories* (M 0315v). P-O diskuterar etik med studenterna och konstaterar att alla kan agera oetiskt någon gång, men att upprepade oetiska handlingar måste betraktas annorlunda; *en gång är ingen gång* (paus) *va* (BP 0312v). Gästläraren som jag följer i Management Studies återberättar i sin tur en händelse där en vän till honom sagt upp sig från arbetet som VD på ett stort företag och lägger in en svordom på svenska: *and he said* (paus) *I will have to work at konsum* (skratt). *Anders, vafan, you will get a job* (MS 0129o). Orden sägs i samma tempo och med samma betoning som de engelska orden. De lyfts därmed inte fram på samma sätt som de svenska orden i språkrelaterade episoder och svenskan behandlas inte som ett hjälpspråk i sammanhanget.

Karaktären av metaforisk växling (Gumperz 1982:98) antyder intressant nog att talarna agerar som att de deltar i en tvåspråkig interaktion och inte i en lingua-franca interaktion. Orienteringen beror möjligen på att det är lärarna som genomför språkväxlingarna och att majoriteten i publiken faktiskt förstår svenska. Med tanke på växlingarnas karaktär är det troligen också den kontrasterande verkan i sig som har betydelse – inte det specifika innehållet som sådant.

### 6.3 Sammanfattning

Som jag har visat i kapitlet fyller svenskan i de nominellt engelskspråkiga kurserna flera funktioner. Jag har belyst funktionerna med utgångspunkt i först samtal med bara svensktalande deltagare, sedan samtal med både



svensktalande och icke-svensktalande deltagare. De svenskspråkiga studenterna och lärarna synliggör själva uppdelningen genom att i regel tala svenska med andra svenskspråkiga (oavsett kontext), men mer sällan i samtal där utbytesstudenter deltar. Det är i kapitlet också tydligt att språket fyller olika funktioner i interaktionen beroende på om kursdeltagare från andra länder ingår i samtalet eller inte.

Då alla samtalsdeltagare förstår och talar svenska är svenskan grundläggande kommunikationsmedel och ett språk för utbildningens alla situationer och sammanhang där svensktalande möts och samtalar. Svenskan fyller då samma funktioner som i kurser där svenska är (enda) kursspråk. I de nominellt engelskspråkiga kurserna betyder detta att svenskan fungerar som inofficiellt undervisningsspråk (i samtal mellan lärare och studenter), men också som studiespråk (i samtal mellan studenter). I de svenskspråkiga samtalen förekommer ibland inslag av engelska. Omfattningen varierar och den genomgång som jag redovisat i kapitlet av en laboration i Information Technology och ett grupparbete i Management Studies visar att engelskan kan knytas till uppgiften som studenterna arbetar med och de program och texter som de använder under arbetet. I kapitlet har jag också granskat andelen engelska i en svenskspråkig föreläsning i Technical Acoustics. Resultatet visar att antalet fackord som inte är etablerade inom svenskt ämnesspråk är mycket få. Vid två tillfällen används engelska ämnesord och av 52 svenskklingande fackord kan endast två betraktas som oetablerade i det svenska ämnesspråket.

I de samtal där också utbytesstudenter agerar samtalsdeltagare spelar växlingarna till svenska både en social och en interaktionell roll. I kapitlet har jag argumenterat för att språkväxlingar till svenska fyller flera olika funktioner och att skillnaden dem emellan är synlig även för de studenter som inte behärskar svenska. Som framgår av redovisningen är en av svenskans vanligaste funktioner att förstärka eller etablera en kontext av samtal utanför sak eller procedurinriktat samtal. Ibland har kontexten etablerats gemensamt på engelska före växlingen och ibland samverkar svenskan med en mottagaradressering. Sambandet mellan kontext och språk menar jag är ömsesidigt och de två uppstår i praktiken parallellt. Inte sällan är svenska en av flera samtidiga kontextualiseringssignaler och som sådan är språkväxlingen multifunktionell.

En andra vanligt förekommande funktion som lyfts fram i kapitlet är användandet av svenska i språkrelaterade episoder. I de språkrelaterade episoderna saknar talaren inte sällan ett ord på engelska och efterfrågar en översättning genom att säga ordet ifråga på svenska. Inskottet är kort och följs vanligen av en översättning samt en bekräftelse från den första talaren på att han eller hon har mottagit översättningen. Episoderna kan också användas som ett sätt att underlätta förståelsen för de svenskspråkiga deltagarna, vilket sker då talaren självant lägger in översättningar till svenska.

Detta gör särskilt lärarna i kurserna och bruket tycks hänga samman med enskilda lärares undervisningsstil.

Två mindre vanliga funktioner finns också i materialet. Den första är att svenska används i form av lokala lånord, vilket är enstaka svenska ord från främst universitetsområdet som återkommande sägs på svenska i den engelska interaktionen. Den andra är att svenskan används som en stilistisk markör. Svenskans kontrasterande funktion är då primär och syftet tycks vara att ge det sagda extra betoning eller uttrycka ett visst känsloläge, varför det har likheter med Gumperz (se t.ex. 1982) begrepp metaforisk kodväxling.

I samtalen med kursdeltagare från andra länder har svenskan även en exkluderande funktion. Särskilt de längre växlingarna till svenska i materialet blir ett sätt för de svenskspråkiga studenterna att hantera deltagande i interaktionen. När studenterna talar svenska utesluts utbytesstudenterna, samtidigt som de utländska studenterna själva inte sällan antar en hållning som potentiella samtalsdeltagare. Utbytesstudenterna invänder inte mot svenskans användning och även om funktionerna bara realiseras av de svenskspråkiga studenterna måste de sägas vara gemensamma för deltagarna i kurserna.

## 7. Attityder till språk och språkval

I det här kapitlet besvaras den tredje forskningsfrågan i avhandlingen: *Vilka attityder omger särskilt svenskan?* Hur talar studenter och lärare om svenska, engelska och språkval? Vilka värden tillskrivs språken och dess talare? Konstrueras svenska någon gång som avvikande i interaktionen? Utgångspunkten är så kallade konstruerade värderingar (Potter & Edwards 2001) om språk och språkbruk. Med konstruerade värderingar avses värderande påpekanden och kommentarer som uttrycker ett visst förhållningssätt (se avsnitt 3.3.3).

Jag inleder kapitlet i 7.1 med att beskriva och analysera sekvenser i videomaterialet där svenska konstrueras som ett avvikande språkval i det engelska samtalet. I delkapitel 7.2 diskuterar jag vem eller vilka som konstruerar svenska som avvikande, och därmed också vem eller vilka som upprätthåller ett enspråkigt engelskt samtal. Är det utbytesstudenterna, de svenskspråkiga studenterna eller lärarna? Delkapitel 7.3 utgår från intervjumaterialet och handlar om hur studenter och lärare talar om svenska, engelska och språkval. Det sista delkapitlet före sammanfattningen, 7.4, har i sin tur en mer diskuterande karaktär. Jag resonerar särskilt kring hur svenska språket är ett av flera sätt för de svenskspråkiga studenterna att bygga upp en gruppsamhörighet och solidaritet i kursmiljöerna.

I nästkommande kapitel, kapitel 8, relaterar jag attityderna så som de konstrueras i det inspelade materialet och i intervjumaterialet till tidigare resultat i avhandlingen.

### 7.1 Svenska som avvikande språkval

Som jag redan sagt i kapitel 2 delar olika talare erfarenheter om hur ett samtal går till och vad som är förväntat beteende i ett visst sammanhang. Förståelsegrunden är sällan uttalad, men synliggörs enligt Gafaranga (se t.ex. 2000) då deltagarna av en eller annan anledning bryter mot de gemensamma förväntningarna och samtidigt uppmärksammar normbrottet i interaktionen. Genom de attityder som synliggörs realiserar en socio-kulturell kontext som blir synlig också för en utomstående betraktare vid analysen.

Med inspiration från Gafaranga (2000) analyserar jag i de två första avsnitten nedan sekvenser i materialet där svenska konstrueras som ett avvikande språk i ett för övrigt engelskspråkigt samtal. Enligt Gafaranga (s. 344) kan avvikelserna signaleras – och därmed analyseras – på flera sätt. Om ett

språkval går mot deltagarnas förväntningar uppmärksammar talaren eller lyssnaren de språkliga olikheterna genom kommentarer, översättningar och påpekanden, men också genom mer subtila interaktionella handlingar. I det första avsnittet (7.1.1) analyserar jag sekvenser som innehåller meta-kommentarer eller påpekanden riktade mot bruket av svenska och i det andra avsnittet (7.1.2) utgår jag från språkrelaterade episoder som rör produktionen av engelska och som innehåller svenska. I analysen fokuserar jag på vilka som deltar, vilken situationskontext som sekvensen ingår i men också hur avvikelser uppmärksammas och vem som orienterar sig mot svenska som avvikande. Efter att exemplen presenterats diskuterar jag likheter och skillnader dem emellan. I ett tredje avsnitt (7.1.3) analyseras sekvenser från kursen Technical Acoustics där svenska konstrueras som ett avvikande språkval, men ändå används i interaktionen. Det sista avsnittet kompletterar de två tidigare och belyser kontrasten mellan avvikande och förväntat beteende.

Den stora fördelen med Gafarangas angreppssätt är att attityder till språkval kan studeras i naturligt förekommande interaktion. Självrapporterat material, såsom intervjuerna i den här undersökningen, kan sedan komplettera analysen. Men angreppssättet har också begränsningar. Det största problemet i förhållande till den här undersökningen är att avvikelser inte nödvändigtvis uppmärksammas just i helklassundervisningen eller i de samtal som förs med sådan ljudstyrka att kameramikrofonen har fångat dem. I materialet äger de flesta samtal rum i stora grupper och det är möjligt att enskilda studenter inte vill utmärka sig i klassrummet. Exempelen som jag diskuterar visar med tanke på detta antagligen särskilt starka avvikelser, samt hur dessa konstrueras av särskilt dominerande personer i kurserna.

### 7.1.1 Påpekanden och direkta kommentarer

Ett första exempel där svenska framställs som ett avvikande språkval genom påpekanden och direkta kommentarer kommer från Business Planning.<sup>41</sup> Sekvensen är inspelad i slutet av ett seminarium. Läraren P-O har just sammanfattat dagens seminarium och talar om vikten av sunt förnuft hos företagsledare. Som framgår av transkriptionen i exempel 7:1 blir han plötsligt avbruten av Einar som frågar vad det engelska ordet som han använder, *prudence*, betyder på svenska (rad 1). Läraren ger en fri översättning och poängterar – på svenska – att det är ett okänt men viktigt begrepp. När han talat svenska någon minut harklar sig utbytesstudenten Liam från Kanada högt och tillgjort (rad 10). Harklingen gör att läraren uppmärksammar att han talar svenska och växlar till kursspråket engelska.

---

<sup>41</sup> I avsnittet diskuteras två exempel. Svenska framställs även som ett avvikande språkval genom direkta kommentarer i exempel 3:1, English (M 0212v), som återfinns i delkapitel 3.4.

Exempel 7:1. *Prudence* (BP 0312v).

1 Einar: what is the Swedish word for prudence?  
2 P-O: sorry?  
3 Einar: what is the Swedish word?  
4 P-O: e::: omdöme (0.5) practical reason sunt förnuft  
5 alltså i den positiva (2.5) °(prudencia) alltså°  
6 (1)  
7 P-O: å det kan man- >du vet< det är ingen som vet vad  
8 det här är för nåt (1) observera (0.5) vad  
9 prudence är å det är ingen som vet [( )]=  
10 Liam: [((harklar sig  
11 högt och tillgjort. Skratt i klassen))  
12 P-O: =är man född (1) it is are you [born=  
13 Liam: [h ((skratt.  
14 skratt i klassen)) now he's starting to speak  
15 P-O: =(slår ut med armarna)) ( ) is it I thought  
16 it was (.) ((pekar mot klockan i klassrummet))  
17 after two so I °start Swedish°-  
18 S: ((skratt))  
19 Liam: oh [yeah right ((skratt))  
20 P-O: [e: are you born with that o::r how do you  
21 develop this and so on (0.5) (obviously some) (.) a  
22 big mentor can (.) teach you ((rycker på axlarna))  
23 (0.5)  
24 P-O: anyway thank you very much (.) it was rather  
25 successful (.) although it was a Monday seminar

Sekvensen äger rum i helklass och är insprängd i samtal i sak. Utbytesstudenten Liam är den som uppmärksammar svenska som avvikande och också den som bevakar att interaktionen genomförs på engelska. P-O själv uppmärksammar inte att han växlat språk förrän Liam avbryter honom. I sekvensen blir harklingen ett direkt uppmärksammande av språkvalet, och harklingen synliggör de gemensamma förväntningar som omger interaktionen i klassrummet. Att de är gemensamma framkommer bland annat genom att läraren direkt tolkar harklingen som ett uppmärksammande av just språkvalet – och inte som ett uppmärksammande av andra förhållanden i undervisningen. Med Gafarangs (2000) vokabulär kan Liams harkling tolkas som en initiering till en reparation av det enspråkiga – engelska – mediet, och P-O själv är den som återställer ordningen genom att växla språk.

Att det har skett något ovanligt i klassrummet framgår dels av Liams agerande på rad 13–14, där han skrattar och kommenterar lärarens språkval (*now he's starting to speak*), dels av att flera studenter i klassen skrattar med honom. Skrattet är inbjudande och skapar en stämning av samhörighet (jfr Adelswärd 1991:80). P-O är också snabb att bekräfta misstaget. På rad 15–17 säger P-O, på engelska, att han trodde att klockan passerat sluttiden för seminariet och att han därför kunde tala svenska. På så sätt visar P-O stöd för Liams avbrott och antyder att svenska inte hör hemma i klassrumsinteraktionen. Motiveringen utlöser skratt i klassen och Liam säger *yeah right* (rad 19) som svar på lärarens förklaring och skrattar igen.

Den motivering som P-O ger är också intressant ur ett större språkvalsperspektiv. Att P-O säger att han trodde att seminariet passerat sluttiden

antyder en språklig uppdelning mellan tiden i klassrummet och tiden utanför undervisningen, där det förstnämnda är förknippat med engelska och det senare med svenska. Samma uppdelning återkommer i kapitel 5, där jag visat att svenska dominerar i samtal utanför själva seminarierna. Tillsammans visar exemplen att deltagarna är medvetna om uppdelningen och Liams skrott antyder att han har erfarenhet i frågan.

En andra sekvens som jag vill lyfta fram kommer från Management Studies. Sekvensen kommer från det seminarium som redovisats i kapitel 5 och rör ett begrepp ur kurslitteraturen. Begreppet är *dramatisering* och en svenskspråkig student frågar läraren inför klassen på engelska hur begreppet ska förstås. Exempel 7:2 återger delar av samtalet. Transkriptionen börjar med att läraren M-L bollar över frågan till studenterna i klassen och frågar om någon vet vad författaren avser med begreppet dramatisering. En student, som jag kallar Erik, räcker upp handen för att svara.

*Exempel 7:2. Jag passar (MS 0206v).*

1 M-L: okay do anyone have any suggestions? what do Masa  
 2 Alvares mean with dramatization  
 3 (1)  
 4 M-L: yeah ((pekar))  
 5 Erik: isn't it about ho:w (0.5) management ideas have to  
 6 be ((tittar ner)) (1) e:  
 7 (1)  
 8 S2: ((tittar mot Erik)) embedded in sou:rce?  
 9 Erik: ((tittar upp. Kastar sig bakåt på stolen)) ( ) ä  
 10 jag får inte till det på engelska (.) [e  
 11 S1: [°m: hh°  
 12 (3)  
 13 Erik: (>jag tror jag väntar<) jag passar  
 14 M-L: du fpassarf  
 15 S1: ((fnissar))  
 16 Erik: jag får inte till det på engelska  
 17 M-L: jamen (.) säg det på svenska då  
 18 Erik: de måste dramatisera argumentationsmodellen så att  
 19 den ska passa [media (.) framställningen  
 20 Us: [°hh o:::kay?°  
 21 M-L: m okej (0.5) so what you're saying is that the  
 22 rhetoric and the discourse is important in order  
 23 for management ideas to spread (.) the management  
 24 knowledge entrepreneurs ((Erik lutar sig fram))  
 25 >if we call them that< they need to presents the  
 26 idea in a certain way that make it important for  
 27 ma- media to write about it so it fits with the  
 28 media logic so to say  
 29 ((18 sekunder utelämnat))  
 30 M-L: so you're saying that (0.5) it's a lot about  
 31 discourse and rhetoric  
 32 Erik: °yeah°  
 33 M-L: yeah

Erik börjar besvara frågan på engelska (rad 5), men avbryter snart sig själv. Avbrottet, den följande pausen och tvekljudet (rad 6) markerar att han har problem. Problemet uppfattas av en student i klassen som med blicken riktad

mot Erik säger *embedded in source?* (rad 8) som ett försök att hjälpa honom. Erik tar inte emot förslaget utan ger upp det svar han påbörjat. Han kastar sig bakåt i stolen och säger *jag får inte till det på engelska* (rad 10) och agerar genom kroppsspråket och språkvalet som om han aktivt vill lämna samtalsrummet. Varken läraren eller någon student tar upp turen och Erik säger då en andra gång att han avstår (rad 13), nu mer direkt, och motiverar åter igen sitt avståndstagande med bristande språkkunskaper. Läraren svarar att han ska säga det på svenska och hennes sätt att inleda och avsluta turen (jamen *säg det på svenska* då) antyder att hon betraktar svenska som ett självskrivet alternativ. Att det faktiskt handlar om ett språkproblem som Erik säger – och inte ett innehållsproblem – bekräftas av att han besvarar frågan utan dröjsmål. Läraren översätter hans svar, ger en lång förklaring på engelska (med början på rad 21) och kontrollerar att hon uppfattat hans svar rätt (rad 30).

Eriks agerande är intressant genom att han framställer engelska som det enda möjliga språket i situationen. Han demonstrerar en attityd där den språkliga formen är viktigare än innehållet och där det som student är bättre att lämna frågan obesvarad än att frånga kursspråket engelska. Attityden betonas av andra studenter i klassrummet: S1, som ställt frågan, fnittrar då Erik säger att han står över svaret (rad 15) och utbytesstudenten, som genomgående själv varit mer aktiv i klassrummet än Erik, säger *okay?* med en lång utdragen första vokal (rad 20). Det är svårt att veta om Erik hör utbytesstudentens kommentar, men det sätt som S1 agerar på är en tillräcklig antydning om att Erik begår en form av normbrott då han talar svenska. Som sådant är också exemplet särskilt intressant. Som visats i kapitel 5 talar studenterna svenska under samma seminarium i procedurinriktade sekvenser, men utan att språkvalet behandlas som avvikande (se exempel 5:3, För hela kursen MS 0206v). Här är sekvensen insprängd i samtal i sak och Erik är tydligt orienterad mot studieämnet. Exemplet bekräftar därmed att deltagarna har olika förväntningar på språkvalet i skilda situationskontexter. Svenska kan vara ett accepterat språkval i vissa situationskontexter, men avvika i andra situationskontexter under ett och samma seminarium.

### 7.1.2 Attityder i språkrelaterade episoder

Enligt Gafaranga (2000:330 f.) är episoder där talaren ersätter saknade ord med ett annat språk särskilt intressanta att studera för den som undersöker attityder och normer kring språkval. Problemet med det saknade ordet kan lösas på två sätt. Det första är genom *medium repair*, där talaren, eller någon annan, översätter ordet och samtidigt signalerar att han eller hon frångår det tidigare språket och den gemensamt etablerade normen för språkval. Genom översättningen ”repareras” interaktionen, samtidigt som deltagarna visar att de betraktar de inblandade koderna som två språk, men att situationen eller samtalet endast har utrymme för ett språk. Det andra är en så kallad *other-language repair* där talaren – liksom i det första fallet – använder kunskaper

i ett annat språk, men denna gång utan att markera att han eller hon just frångått det tidigare gemensamt etablerade valet av kod. Om språkväxlingen inte heller markeras av de andra deltagarna kan inskottet betraktas som normalt, eller accepterat beteende, i samtalet och tillika i analysen. Skillnaden mellan de två ligger alltså i hur inskottet av det andra språket behandlas: som avvikande (i ett enspråkigt samtal) eller accepterat (i ett flerspråkigt samtal).

Eftersom jag särskilt uppmärksammar sekvenser där svenska avviker diskuterar jag endast den första lösningen; det vill säga språkrelaterade episoder där talarna använder kunskaper i andra språk för att få hjälp med produktionen och samtidigt signalerar att detta språk inte hör hemma i den gemensamt etablerade normen för språkval. I kapitel 6 har jag beskrivit svenskans funktion i episoderna och i det här avsnittet undersöker jag alltså episoderna som en källa till uppvisade attityder. Jag utgår från sekvenser i det videoinspelade materialet som rör produktionen och där svenska framställs som ett avvikande språkval (jfr *medium repair*). I materialet finns totalt 12 sådana sekvenser, men som visas i kapitel 6 innehåller inte alla översättningsförslag. Nedan presenterar jag först exempel på de episoder som innehåller översättningsförslag<sup>42</sup>, sedan exempel som inte innehåller översättningsförslag från andra deltagare. Jag skiljer dem åt eftersom attityderna konstrueras något annorlunda då översättning ges respektive saknas.<sup>43</sup>

Ett tydligt prov på hur de språkrelaterade episoderna upprätthåller en enspråkig engelsk interaktion utgörs av exempel 7:3.<sup>44</sup> I exemplet diskuterar läraren och studenterna om Ingvar Kamprad är en god företagsledare eller inte. Studenten som talar, Emil, inleder en språkrelaterad episod på rad 7.

*Exempel 7:3. Stiftelse (BP 0312v).*

1	P-O:	how is he using ( ) is he [( )
2	Emil:	[°he he's° he's
3		compared to i- in Sweden we we e:: (0.5) we we
4		think Kamprad is e:: is a good <u>man</u> (0.5) most
5		Swedes do .hh and bu- but he is not paying taxes
6		(.) actually that (1) the rest of us is are doing
7		he has a <u>stiftelse</u> (.) °I don't know what it's
8		[it's called°

<sup>42</sup> Nio av de 12 episoderna i videomaterialet innehåller översättningsförslag och följer det mönster för språkrelaterade episoder som presenteras i avsnitt 6.2.2.

<sup>43</sup> I videomaterialet finns också två exempel på vad som närmast kan beskrivas som självreparationer (se t.ex. Hutchby & Wooffitt 1998:61). I det ena fallet (Sot IT 0306v) säger A-L ett svenskt ord (*sot*) som hon direkt reparerar genom att översätta till engelska (*ashes*). Översättningen markerar en språklig skillnad mellan *sot* och *ashes*. Markeringen är emellertid svag i jämförelse med andra språkrelaterade episoder, som vanligen innehåller pauser och metakommentarer. I det andra fallet (exempel 5:21, Terminsuppdelning ES 0207v) konstaterar A-T att hon använt ett felaktigt engelskt ord, reparerar detta med ett annat engelskt ord och förtydligar till slut resonemanget med att säga samma ord på svenska. Eftersom ordet ifråga rör terminsuppdelningen är det svenska ordet närmast att betrakta som ett lokalt lånord.

<sup>44</sup> Andra exempel som visas i avhandlingen är exempel 5:7, *Differently* (BP 0305v) och exempel 6:7, *Serie* (M 0209v).



9 Flera S: [foundation  
 10 Emil: foundation in the:: Holland (1) so is that  
 11 ethical (.) in that sense?

Den språkrelaterade episoden inleds med att Emil lägger in det svenska ordet *stiftelse*, med extra tydligt uttal (rad 7), följt av en kort paus och en kommentar som orienterar uppmärksamheten mot språkvalet. Innan han hunnit avsluta kommentaren översätter studenter i klassen ordet till engelska. Tillammans konstruerar och upprätthåller de en enspråkig engelsk interaktion. Emil markerar svenska som avvikande dels genom metakommentaren och det betonade uttalet, dels genom upprepningen av det engelska ordet efter att han fått översättningen. Studenterna som ger översättningen visar samma orientering genom att översätta det ord som efterfrågats. Med Gafarangas terminologi visar exemplet alltså en reparation av det gemensamma mediet för interaktionen. Interaktionen upprätthålls som enspråkigt engelsk och svenska behandlas som avvikande. I videomaterialet, men också i observationsmaterialet, kommer samtliga sekvenser som följer detta mönster och som innehåller översättningsförslag från kurserna i ekonomi.<sup>45</sup> De äger också samtliga rum i samtal i sak.

Även i de fall översättningsförslag saknas markerar talaren att svenska är ett avvikande språkval. Exempel 7:4, som får illustrera detta, kommer från en föreläsning i Information Technology.<sup>46</sup> Läraren A-L har besök av två personer som läser en kurs i pedagogik för universitetslärare. A-L presenterar de två gästerna under en inledande introduktion på engelska.

*Exempel 7:4. Auskultation (IT 0306v).*

1 A-L: and we have two PhD-students (0.5) Per (1) och  
 2 sorry I-  
 3 Hanna: Hanna  
 4 A-L: Hanna (0.5) e:: (1) the Swedish word auskultation  
 5 (0.5) I don't even know how to say that >but maybe  
 6 you can just say a few words why you're here<  
 7 Per: em okay s- so we're here as a part of a (1) course  
 8 pedagogical course I guess is the English word e:  
 9 and yeah this (0.5) auskultation e: we will just  
 10 have a look (0.5) em (0.5) so h- how should we  
 11 explain that  
 12 Hanna: e:: ((fnissar))  
 13 Per: j- just just visit a lecture and se how (0.5) how  
 14 (0.5) A-L e: is is doing and how you: kind of react  
 15 to what A-L (.) is doing

<sup>45</sup> Tre av de totalt 15 episoderna i observationsmaterialet och det inspelade materialet från kurserna i ekonomi saknar översättningsförslag. I ett av dessa fall är det tydligt att den enda tillfrågade studenten inte kommer på ett motsvarande ord på engelska.

<sup>46</sup> I det inspelade materialet finns ytterligare två sekvenser som saknar översättningsförslag. Båda äger rum i procedurinriktade samtal. En av sekvenserna kommer från kurserna i tekniskaturvetenskap och en äger rum under ett gruppsamtal med Elin, Erika, Mark och Pavlos. I det senare växlar de svenskspråkiga studenterna helt till svenska efter att Erika efterfrågat ett ord som Elin inte kan översätta.

På rad 4 i transkriptionen säger A-L det svenska ordet *auskultation* följt av en paus samt tillägget *I don't even know how to say that*. Det betonade uttalet, metakommentaren och benämningen av ordet som svenskt markerar att *auskultation* tillhör ett annat språk än engelska och att språkvalet avviker från interaktionen i övrigt. Men även om språkvalet uppmärksammas som avvikande lämnas i praktiken inget utrymme för en översättning eller en reparation. Ordet lämnas direkt över till gästerna. A-L orienterar sig alltså mot svenska som avvikande, men inte som reparationsbart av någon annan deltagare än besökarna. Samtal är som tidigare framhållits en samkonstruktion och för att andra deltagare ska kunna lämna översättningsförslag i de språkrelaterade episoderna måste också talaren ge utrymme för en översättning. Men gästerna vet inte heller vad *auskultation* heter på engelska och den förste av dem, Per, upprepar istället ordet på svenska. Den språkliga olikheten markeras igen genom tillägget *this auskultation*, vilket också kopplar yttrandet till A-L:s tidigare tur. I svaret orienterar sig Per mot engelska som det förväntade språkvalet genom att också uttryckligen nämna det engelska språket vid namn (rad 8). Trots flera markeringar om att *auskultation* inte är ett engelskt ord blir effekten den att svenska – genom själva ordet *auskultation* – mer eller mindre accepteras i interaktionen. Betydelsen av *auskultation* blir aldrig riktigt utredd och det svenska ordet är det enda som förklarar innebörden på ett adekvat sätt. Deltagarna betonar därmed att svenska inte hör hemma i interaktionen, men accepterar ändå enstaka ord på språket.

Ifråga om attityder skiljer sig exempel 7:3, Stiftelse (BP 0312v), och exempel 7:4, Auskultation (IT 0306v), från varandra. Då andra personer ger översättningsförslag konstruerar deltagarna gemensamt interaktionen som enspråkig (jfr medium repair ovan). Både den första talaren och andra deltagare markerar att svenska avviker. Men då översättningsförslag saknas är det endast en talare som orienterar sig mot språkvalet som avvikande. Han eller hon försöker oftast lösa problemet själv genom att till exempel förklara innebörden av ordet på annat vis. Attityderna mot svenska som ett avvikande språkval framstår därmed som starkare i det första fallet, där flera deltagare tillsammans markerar de ingående språkens olikhet, än i det andra exemplet. Det är emellertid endast ett fåtal sekvenser i materialet som saknar översättningar och jag vill inte betona de skilda omständigheterna kring de två typerna. Att den första typen förekommer i kurserna i ekonomi och i samtal i sak och den andra typen främst i kurserna i teknik-naturvetenskap och i procedurinriktade sekvenser behöver inte vara annat än en slump. Att majoriteten sekvenser däremot återfinns i ekonomi och i samtal i sak tror jag är av betydelse. Svenska behandlas som redan visats i avsnitten ovan som avvikande också genom kommentarer och direkta påpekande under liknande omständigheter i kurserna. Utan att överbetona skillnaderna mellan kurserna kan alltså konstateras att konstruerandet av svenska som avvikande är sär-

skilt starkt i Management Studies, Business Planning respektive Marketing i situationskontexter av samtal i sak.

### 7.1.3 Avvikande – men ändå accepterat språkval i TA

I det här avsnittet lyfter jag fram sekvenser där svenska uppmärksammas som avvikande, men sedan ändå används i interaktionen. Exempelen skiljer sig från de språkrelaterade episoder som saknar adekvata översättningar på så sätt att svenska här används i ett längre flöde. Liksom i 7.1.1 behandlas deltagarna, situationskontexten, hur den språkliga olikheten uppmärksammas samt vem som konstruerar språket som avvikande. De exempel som jag diskuterar kommer alla från Technical Acoustics (TA), vilket också är den kurs där svenskan har störst acceptans. I de andra kurserna är attityden ovanlig; det är generellt sett mycket sällan som studenter eller lärare först konstruerar svenska som avvikande och sedan ändå använder språket (jfr emellertid exempel 7:2, Jag passar MS 0206v). Som jag visat i kapitel 5 och 6 betyder inte detta att svenska saknas i de andra kurserna. Skillnaden består snarare i att svenska i de senare främst används i situationer där deltagarna inte uppmärksammar mediet som avvikande – som i procedurinriktade samtal, samtal utanför sak eller i samtal med endast svenskspråkiga deltagare. Detta gäller naturligtvis också andra sammanhang i Technical Acoustics än dem som diskuteras nedan.

I Technical Acoustics värderas svenska som avvikande särskilt i samband med studentpresentationerna i slutet av kursen och jag koncentrerar mig på dessa nedan. Det första uppmärksammandet av språkval äger rum före den tredje gruppresentationen (jfr kap. 5). Två grupper har presenterat sina projekt på engelska. När den tredje gruppen tar plats vid svarta tavlan vänder sig en av studenterna mot läraren med frågan *får vi ta det i svenska eller ska vi ta det på engelska?*<sup>47</sup> (TA 0504v). Formuleringen antyder att engelska är det förväntade språket i presentationen: ”*får vi ta det i svenska eller ska vi ta det på engelska*” visar att svenska avviker från en gemensam förväntningshorisont, men att gruppen ändå helst vill använda detta språk. Att det är läraren som får frågan – och inte till exempel utbytesstudenterna – visar att studenterna anser att K-G är den som bestämmer över språkval i klassrummet. Läraren svarar utan närmare dröjsmål att *det går bra på svenska*. Gruppmedlemmarna tittar på varandra och en av dem konstaterar att de förberett powerpointen på svenska, vilket används som motivering för att också tala svenska. För mig som observatör verkar det som att gruppen fastställer språket just då. Men enligt en student i gruppen, Tove, är detta inte fallet. Vid intervjun förklarar hon att gruppen hade bestämt på förhand att de skulle tala svenska eftersom de förberett sig på detta språk. När de under

---

<sup>47</sup> Frågan ställs mycket snabbt. Möjligen har studenten hämtat inspiration från engelskan i valet av preposition (jfr *in Swedish*).

förberedelserna funderat över språket hade de ”redan skrivit en massa på svenska” och därför slutför och presenterar de också arbetet på detta språk. Läraren hade inte heller givit några instruktioner om språkvalet.<sup>48</sup> Att svenska skulle vara avvikande är alltså en konstruktion som gruppen skapar i klassrummet när de upptäcker att de andra grupperna presenterar på engelska.

Språkvalet är efter presentationen på svenska en oundviklig fråga för de efterkommande grupperna. Den fjärde gruppredovisningen genomförs på svenska och den sjätte innehåller längre växlingar till språket. Under lektionen i stort kan man med Gafarangas (2000) terminologi närmast tala om ett *bilingual medium*; alltså en situation där flera språk accepteras i interaktionen. Vid intervjuerna tror Tina och Teo som följer kursen att detta beror på att Toves grupp tidigt redovisade på svenska. Om gruppen inte talat svenska hade inte heller andra grupper orienterat sig mot svenska som ett accepterat språkval. Påfallande nog invänder den närvarande utbytesstudenten Iken inte i något fall mot att studenterna talar svenska under lektionen. Detta trots att han i intervjun efteråt förklarar att han inte kunde förstå någonting av de svenskspråkiga studenterna. Han talar också om språkvalet som orättvist: de svenskspråkiga studenterna kunde dra nytta av hans redovisning, eftersom han själv talade engelska, men han kunde inte förstå någonting av vad de andra gjort. I stort beskriver Iken språksituationen som problematisk. Han säger att både lärare och studenter kämpar emot det engelska språket genom att till exempel använda kursmaterial från tidigare kurser på svenska och, som i Technical Acoustics, använda svenska i klassrummet. Iken sammanfattar: ”Courses have to be defined. If it is English, let it be English.”

Under presentationerna är det inte bara studenterna som orienterar sig mot svenska som ett accepterat språkval. Också läraren visar upp samma attityd. När den fjärde gruppen går fram till katedern frågar K-G direkt om de ska genomföra presentationen på svenska eller engelska och aktualiserar på detta vis åter diskussionen om språkval i klassrummet. Efter presentationerna på svenska ställer han också frågor på svenska till studentgrupperna (se avsnitt 5.2.3). Detta skapar långa sekvenser med enbart svenska och under presentationerna orienterar sig deltagarna snarast sekventiellt mot de två språken. Man talar först svenska, sedan engelska utan att översätta mellan språken. Engelskan är genomgående ett förväntat – men förhandlingsbart – språkval.

---

<sup>48</sup> Jämför avsnitt 5.2.3. Då frågan kommer upp kallar K-G själv situationen för *a natural experiment about language use* (TA 0504v). Att det skulle vara ett planerat experiment från lärarens sida är jag tveksam till. K-G nämner inte detta för mig före lektionen, trots att det troligen var min närvaro som gjorde lektionen till just en experimentsituation och trots att en sådan omständighet skulle påverka min materialinsamling. Teo och Tina tror i intervjun inte heller att lektionen var ett förberett experiment, utan att läraren helt enkelt varit otidlig med instruktionerna och att det därför utvecklades till en experimentsituation ifråga om språkval. Jag betraktar materialet från lektionen som naturligt förekommande samtal och likställer det med övriga inspelade och observerade samtal i avhandlingsmaterialet.

Under lektionens gång tycks acceptansen för svenska öka. Vid den tredje presentationen som innehåller svenska växlar en student mitt i en pågående mening utan att förhålla sig till språkvalet som avvikande. Växlingsögonblicket visas i exempel 7:5 nedan.

*Exempel 7:5. Jobbigt på engelska (TA 0504v).*

1 S1: we're going to: do the project five (2) ((tittar  
2 i sina papper och sedan mot OH- bilden på duken))  
3 and our problem is that we don't know anything  
4 about the frequenc- (.) es (1) ((viftar med  
5 sina papper)) fnu blev det jobbigt ((tittar mot  
6 S2, sedan mot klassen)) på engelska [menf (1.5)  
7 S2: [(hh .hh)  
8 S1: och så ska vi försöka mixa allting (1.5) och  
9 urskilja ((eftertryck med händerna)) (1) vad  
10 varje person säger (2) å det är väl typ (2) vad  
11 hela projektet går ut på (1.5) sen ska vi även (.)  
12 införa data a- acquisition tool box (1.5) (hur  
13 allting funkar med det) (2.5) sen så (.) kan du  
14 ((tittar mot S2)) ta metoden hur vi ska lösa  
15 allting  
16 S2: yes (3) okay (.) there are (.) basically two  
17 methods((fortsätter presentationen på engelska))

Som framkommer av transkriptionen motiveras växlingen med kommentaren *nu blev det jobbigt på engelska* (rad 5–6). Ordvalet förstärker bilden av engelska som ett utbytbar språk. Ordvalet *jobbigt* ger associationer till språkliga preferenser och upplevda eller faktiska kunskapsbrister i engelska – vilka förvånansvärt nog tycks kunna kompenseras av kunskaper i svenska. Som framgår av transkriptionen är det uppenbart att studenten är dåligt förberedd. Han talar långsamt, har svårt att finna de rätta orden och lämnar efter bara någon minut över till sin gruppkollega. Kommentaren *nu blev det jobbigt på engelska* fungerar dels som ett motiv till språkbytet, dels som en annonsering av växlingen. Båda godkänns indirekt av de andra deltagarna.

Men på vilket sätt är svenska ett mer accepterat språkval i exempel 7:5, *Jobbigt på engelska (TA 0504v)*, än i tidigare exempel? Studenten skrattar till när han uttalar kommentaren, men i övrigt sker inget särskilt i klassrummet. Efter växlingen följer en paus, men både talet före och efter växlingen innehåller kortare avbrott och pausen är inte heller ovanligt lång. I jämförelse med andra växlingar i samtal i sak i materialet är markeringen svag. Studenten diskuterar heller inte språkvalet med läraren. Att studenten växlar språk på eget initiativ och utan att framställa språkvalet som avvikande menar jag gör att svenska framställs som ett mindre markerat språkval. Attityder till språkval kan också troligtvis omkonstrueras under pågående lektioner. Ett beteende som först betraktas som avvikande kan omförhandlas – även under en pågående lektion. Kanske beror det på att olika individer kan ha olika åsikter kring fenomenet ifråga. Vid intervjuerna visade jag sekvenserna från Technical Acoustics för Teo och Tina som referensmaterial

och båda minns den sista redovisningen och exempel 7:5 ovan som starkt avvikande. Att genomföra studentpresentationer på svenska tycker de är oartigt och respektlöst. Båda ingick också i grupper som presenterade på engelska. Attityden till svenska som accepterat – om än annorlunda – språkval delas alltså inte av alla studenter i kursen. Men uppenbarligen fann varken Tina eller Teo det nödvändigt att påpeka de upplevda avvikelserna under lektionen. Kanske utgör också intervjusituationen, då studenterna fick se konkreta exempel på det egna språkbruket, en kontext där det är mer förväntat att tala om svenska som avvikande språkval än i själva klassrumsinteraktionen.

#### 7.1.4 Sammanfattning

Genomgången av sekvenser där svenska framställs som avvikande språkval visar att konstruktionen är särskilt vanlig i kurserna i ekonomi och i situationkontexter av samtal i sak. Det är inte särskilt förvånande att de direkta påpekandena kring språkval återfinns i dessa miljöer: samtalens grad av institutionalitet i kombination med deltagare i särskilt ekonomikurserna har visat sig vara en relevant faktor för språkval också i tidigare kapitel. Likaså återfinns de språkrelaterade episoderna endast i samtal i sak.

I Technical Acoustics behandlas svenska som ett avvikande språkval, men används ändå särskilt i samband med studentpresentationerna. Kursen kan i sin helhet förvånansvärt nog beskrivas som tvåspråkig, med plats för både svenska och engelska. Tvåspråkigheten är emellertid sekventiell och de två språken överlappar inte. Både bruket och attityderna skiljer sig markant från kurserna i ekonomi.

## 7.2 Vem övervakar interaktionen?

I genomgången ovan är det tydligt att olika personer kan orientera sig mot svenska som ett markerat eller avvikande språkval. Även om individer rimligen har skilda synsätt på bruket av svenska, enas man inte sällan om en gemensam gruppsyn i klassrum och lektionssalar. Vem som konstruerar värderingen kan variera. Både svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter agerar som om svenska ibland är opassande och intressant nog tycks lärarnas inflytande över språkvalet variera mellan kurserna. I analysen nedan menar jag att de personer som öppet eller indirekt uppmärksammar vad som är passande eller olämpligt val av språk agerar ett slags *grindvakt* för språkval.<sup>49</sup> Genom att bevaka de perspektiv, vanor och värderingar som han eller

---

<sup>49</sup> Grindvakt (*gatekeeper*, Erickson & Schultz 1982) är ett begrepp i forskning om institutionella samtal. Grindvakten är där en person med auktoritet att bestämma över andra personers framtid vid institutionen och i samhället i stort, vilket sker vid till exempel en arbetsintervju eller vid ett vägledningssamtal i skolan. Jag använder termen annorlunda. Personerna som bevakar interaktionen i kurserna har inte samma inflytande och är inte heller alltid officiella

hon menar styr interaktionen påverkar grindvakten de andra personerna i klassrummet och blir – som ordet antyder – en normväktare i klassrummet. Nedan diskuterar jag mer ingående vem eller vilka som framställer svenskan som avvikande och om det finns någon skillnad mellan tal (7.2.1) och skrift (7.2.2), samt mellan lärare och studenter (se avsnitt 7.2.1). Redogörelsen utgår från exemplen i delkapitel 7.1 samt exempel 3:1, English (M 0212v), men också från utdrag ur intervjuerna.

### 7.2.1 Grindvakter vid muntlig interaktion

I exemplen i delkapitel 7.1 agerar flera deltagare som att svenska är avvikande i de olika situationerna. När en deltagare markerat att språkvalet avviker accepteras och förstärks denna värdering av andra personer i klassrummet. I exempel 7:1, Prudence (BP 0312v), och exempel 3:1, English (M 0212v), växlar talaren direkt språk efter uppmärksammandet och i exempel 7:2, Jag passar (MS 0206v), markerar både Erik och två lyssnare att svenska är ett opassande språkval. Ännu tydligare är samkonstruktionen i de språkrelaterade episoder där deltagaren efterfrågar ett svar, får en översättning och sedan inkluderar översättningen i det som han eller hon säger (se t.ex. exempel 7:3, Stiftelse BP 0312v).

Att både utbytesstudenter och svenskspråkiga studenter kan uppmärksamma svenskan som avvikande (jfr exempel 7:1, Prudence BP 0312v, respektive exempel 3:1, English M 0212v) gör att det inte enbart är en fråga om förståelse. Snarare är de svenskspråkiga studenterna själva drivande och i exempel 3:1, English (M 0212v), bevakar överhuvudtaget inte de närvarande utbytesstudenterna valet av språk. Utbytesstudenterna Mark och Pavlos sitter mitt emot de svenska studenterna och följer deras dialog under tystnad. Erika, som själv är svensktalande, är först med att konstruera svenska som ett avvikande språk. Som redan nämnts påpekar Elin under intervjun att särskilt Mark var oengagerad i grupparbetet, och detta kan möjligen förklara utbytesstudenternas passivitet i exemplet. När Elin får se sekvensen beskriver hon till och med den första växlingen som en effekt av att det inte gick att samarbeta med Mark och att hon därför i första hand riktade sig till Erika. Enligt Elin är alltså språkvalet i exemplet en form av markering mot Mark. I jämförelse med Emilias grupparbete i Management Studies är utbytesstudenterna faktiskt passiva och Elin är – i kontrast till utbytesstudenterna – påfallande aktiv. Antagligen påverkar liknande relationer om, men också när och hur, de utländska studenterna orienterar sig mot svenska som avvikande.

---

företrädare för institutionen. Grindvakter vid till exempel arbetsintervjuer påverkar också människors liv i en helt annan utsträckning. Vissa likheter finns emellertid. I båda fall ger grindvakten uttryck för vad som är lämpligt och önskvärt beteende i institutionens lokaler.

Vidare visar exemplen att studenterna i högre grad än lärarna orienterar sig mot interaktionen som enspråkigt engelsk. I exempel 7:1, Prudence (BP 0312v), och exempel 7:2, Jag passar (MS 0206v), är lärarna visserligen samkonstruktörer genom att också själva orientera sig mot engelska som ett gemensamt medium. P-O gör det genom att växla språk och M-L gör det genom att översätta Eriks svar till engelska. Samtidigt är det i exempel 7:2, Jag passar (MS 0206v), läraren som uppmuntrar och övertalar Erik att frångå kursspråket engelska medan Erik själv är tveksam till att använda svenska. Han använder inte språket för samtal i sak förrän läraren föreslår att han ska svara på svenska. Även i Technical Acoustics är det läraren K-G som upprätthåller möjligheterna till en tvåspråkig interaktion genom att själv fråga om en grupp ska redovisa på svenska eller engelska samt genom att ställa frågor på svenska till de grupper som presenterat på detta språk. Sammantaget agerar lärarna som om den språkliga formen har mindre betydelse så länge som studenterna förmedlar en riktig beskrivning av studieämnet.

Lärarnas inflytande i språkfrågan tycks också variera över kurserna. I Technical Acoustics har läraren som tidigare visats stort inflytande eftersom studenterna vid presentationerna frågar honom om de kan redovisa på svenska. Funktionen av grindvakt för språkval förstärks av hur vissa studenter från kursen beskriver redovisningarna i intervjuerna. Tove säger: ”Det hade varit upp till dom [institutionen, läraren] att säga något till oss om det nu var så viktigt. Men det är klart att det inte är så kul för dom som sitter där och inte kan svenska. Samtidigt står det inte i kraven för kursen att det ska vara på engelska så det borde inte göra något för vårt betyg.” Läraren, eller institutionen, är alltså de som ytterst ska avgöra språkvalet och om engelska är ett krav borde detta uttryckligen stå i kursplanen. Och när jag frågar Tina om vilket språk hon skulle ställa frågor på i klassrummet blir svaret svenska, åter med hänvisning till läraren: ”Jag ställer i regel inte så mycket frågor. Men då skulle jag nog göra det på svenska tror jag [...] just för att läraren säger att man inte måste prata på engelska, det känns nästan lite fånigt då.” I Management Studies respektive Business Planning har lärarna i sin tur en mindre framträdande roll. I den förstnämnda kursen måste M-L övertyga Erik att tala svenska och när Erik talar språket invänder ändå andra närvarande studenter – trots att M-L ratificerat språkvalet. I den senare kursen och exempel 7:1, Prudence (BP 0312v), ifrågasätts lärarens val att tala svenska av den närvarande utbytesstudenten och P-O anpassar sig snabbt efter påpekandet. I ekonomikurserna fastställer på detta sätt grupperna snarast språkvalet tillsammans – oavsett lärarens agerande, medan läraren i Technical Acoustics har större inflytande.

De intervjuade lärarna menar själva att de har en viktig roll att fylla ifråga om språkval i klassrummen. Både E-B och A-L betonar vikten av tydliga instruktioner och talar om sig själva som ett slags grindvakter för språkval, även om de inte använder just det ordet. E-B säger att man som lärare till exempel måste vara tydlig med att studenter som inte förstår på grund av



språket ska kunna räcka upp handen och fråga. A-L brukar i sin tur i början av kurserna säga att det går bra att ställa frågor också på svenska. De båda framställer emellertid lärarrollen något olika i det nominellt engelskspråkiga klassrummet. E-B återkommer till att både hon och majoriteten av studenterna befinner sig i en främmandespråkssituation och att hon som lärare inte nödvändigtvis är bättre på engelska än studenterna: ”Jag som lärare försöker visa att jag inte sitter inne med all vokabulär och att vi tillsammans ser det som att det inte handlar om att vara duktigast på engelska, utan nu handlar det om att förstå varandra. [...] Jag ska ju egentligen inte behöva vara expert på engelska.” A-L menar i sin tur att studenterna inte ska behöva leverera på engelska, ”men vi som jobbar som lärare vi ska kunna skifta mellan”. Kraven på läraren i förhållande till studenterna konstrueras på detta sätt något olika.

Studenterna påpekar genomgående i intervjuerna att lärarens kunskaper i engelska är viktiga för förståelsen, men också för förtroendet för läraren. Emilia exemplifierar detta då hon säger: ”Man värderar kvaliteten och trovärdigheten efter språket, språknivån, och man märkte att läraren inte hade alla ord hon behövde. Uttalet gjorde också att hon åkte ned ett snäpp i trovärdighet.” Einar säger i sin tur att ”om läraren har en svaghet i språk tolkas det som att de inte kan ämnet”. Det är påfallande att studenterna inte för över detta resonemang på sig själva. Istället tycker till exempel flera att det går bra att ställa frågor på svenska och att läraren då ska kunna översätta svaret (jfr Tove ovan). Attityden är särskilt vanlig hos studenterna från den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten (intervju Tina, Tove och Teo). Tina beskriver förhållandet på följande vis: ”Föreläsarna måste ju hålla god min och det är klart att de ska ställa upp och tala engelska.” Studenterna förknippar alltså lärarna med andra krav på så vis att det anses vara mer avvikande att en lärare talar svenska eller dålig engelska i klassrummet, än om en student agerar på ett liknande vis.

Att lärarnas inflytande på språkval varierar kan förklaras med en avgörande skillnad mellan kurserna: Vissa kurser följs av många utbytesstudenter medan andra följs av mycket få. I Business Planning är 11 av 29 närvarande icke-svenskspråkiga och i Management Studies är omkring hälften av deltagarna utbytesstudenter. I Technical Acoustics är det däremot bara två utländska studenter. Med många utbytesstudenter i klassrummet ökar kraven i gruppen på en enspråkig engelsk interaktion. Det blir ”oartigt” (jfr delkapitel 7.3) och i längden ohållbart att tala svenska. Som en effekt minskar också lärarens inflytande över språkval, som visats i exempel 7:2, Jag passar (MS 0206v), och exempel 7:1, Prudence (BP 0312v). Om däremot få utbytesstudenter följer undervisningen minskar kraven i gruppen på att tala engelska. Det blir snarast ”onaturligt” (jfr delkapitel 7.3) att tala engelska då nästan alla förstår svenska. I en sådan situation ökar lärarens inflytande över språkval och i egenskap av institutionsrepresentant förväntas han eller hon sätta upp regler för interaktionen.

Det finns därför sammantaget två svar på frågan om vem eller vilka som är grindvakter för den muntliga interaktionen i kurserna: I första hand menar jag att det är utbytesstudenterna som genom sin närvaro skapar ett språkligt klimat som mer eller mindre kräver en enspråkig interaktion. I andra hand – om utbytesstudenterna är få eller frånvarande – är det läraren som i egenskap av institutionsrepresentant sätter upp regler för valet av språk i klassrummet. Både svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter kan uppmärksamma avvikande språkval, men avvikelser markeras mycket sällan i de kurser där utbytesstudenterna är få till antalet.

### 7.2.2 Grindvakter vid skriftlig kommunikation

Även om jag inte berör skriftlig kommunikation i övrigt i avhandlingen kan det vara intressant att påpeka att attityderna till språkval för skrift ser annorlunda ut än för tal. I kurserna är det tydligt att läraren har större möjlighet att bestämma om svenska är avvikande eller inte i skriftliga uppgifter. Skillnaden är störst i ekonomikurserna där två av de tre lärarna uppmuntrar studenterna att använda svenska – eller till och med andra språk – i skriftliga uppgifter utan att studenterna invänder mot detta. Den kommunikativa situationen ser också annorlunda ut på så vis att svenskspråkiga studenter inte sällan skriver direkt till (och enbart för) en lärare som också talar svenska. I Management Studies säger M-L följande som en del av de allmänna instruktionerna till den kommande skriftliga tentamen:

The ones (paus) the Swedes are of course allowed to write in Swedish and the non-Swedish speaking people are allowed to write in English, or are supposed to write in English. And you can have a dictionary with you as well. And the questions will be in English. (MS 0206v)

Ordvalet är intressant. Svenskspråkiga studenter är självklart (*of course*) tillåtna att skriva på svenska och samtliga studenter kan ha med sig ett lexikon till tentamen. Svenska är inte bara accepterat – det är ett förväntat språkval. Icke-svenskspråkiga studenter förväntas skriva på engelska. Också i Technical Acoustics påpekar läraren att svenska kan användas i de skriftliga uppgifterna. Den hemsida som studenterna ska göra måste vara på engelska, men i slutrapporten är språkvalet valfritt; *you can write it in English or Swedish, the language is free there*, som K-G uttrycker det (TA 0521v). Valet står mellan engelska och svenska, men likställs med ett fritt val.

I Marketing uttrycker L-G en än mer friskostig syn på valet av språk då han talar om tentamen under den sista lektionen:

There's been a few e-mails about language. I'll just go over it again. You write in whatever language you need to write in, which means for the most of you Swedish or English. [...] But if you're writing and you get stuck [...] go ahead and blend your language. Okay? If you are French or Spanish or whatever go ahead and (paus) it would be easier for me if you write in English if you're absolutely stuck write in your home language [...]. A paragraph makes sense even if you jump through three languages as long as it has a subject and a beginning and an ending and is logical. [...] So don't let language make you nervous in the exam. All right? (M 0315v)

L-G poängterar att studenterna kan skriva på antingen engelska eller svenska, men också blanda språk om de inte hittar de rätta orden. Till och med franska och spanska accepteras och den potentiellt flerspråkiga situation som kurserna möjliggör uppmuntras av läraren.

I alla tre exempel där språkval i skriftliga uppgifter diskuteras verkar studenterna nöjda med lärarens instruktioner. Ingen invänder öppet mot att svenska kan användas i de skriftliga uppgifterna. De konstruerade värderingarna om språkval för skriftlig kommunikation skiljer sig därmed avsevärt från hur man talar om och förhåller sig till språkval för muntlig interaktion.

Kursen Business Planning skiljer sig från de andra genom att instruktionerna som P-O ger ligger närmare attityderna för muntlig interaktion. P-O vill att studenterna skriver den avslutande tentamen i Business Planning på engelska. Frågan väcks av en student som den sista lektionen räcker upp handen och undrar om de kan skriva tentamen på svenska. Svaret blir nej och argumentet sägs vara att det i studenternas betyg kommer att stå att de läst en kurs på engelska och att slutuppgiften därför också ska vara på detta språk. Även om han medger att studenterna har rätt att skriva på svenska enligt universitetets riktlinjer, menar han att detta är oetiskt beteende eller till och med fusk eftersom de läst kursen på engelska (BP 0315v).<sup>50</sup> P-O visar i instruktionen en attityd till engelska som ett kursspråk och frångår därmed den orientering mot de andra deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter som präglar språkval i materialet i övrigt. Att P-O går emot förväntningen om att använda svenska till andra svensktalande stärker intrycket av att lärarna har större inflytande över språkval i skriftlig interaktion än i muntlig interaktion. Genom att konstruera de skriftliga uppgifterna styr lärarna också över det språk som uppgiften ska skrivas på och de blir i praktiken grindvakter för språket.

En annan aspekt kopplad till valet av språk i skriftliga uppgifter kommer fram under intervjuerna. Då språkvalet inte specificerats av läraren bestämmer de svenskspråkiga studenterna själva om de ska skriva på engelska eller svenska. Överlag verkar man anpassa språkvalet efter lärarens språkkunskaper. I teknik-naturvetenskap undervisar många utländska lärare på kurs-

---

<sup>50</sup> Om någon skrev på svenska när tentamen väl ägde rum har jag ingen kännedom om.

erna och studenterna skriver därför ibland uppgifterna på engelska. Tina säger att man skriver på svenska till svensktalande personer. Anledningen är att man tror att det ska vara enklare och gå snabbare att skriva på svenska. Men intressant nog stämmer detta sällan – påpekar Tina – eftersom många facktermer är på engelska. Studenterna måste själva fundera över svenska översättningar eller bestämma sig för om det går bra att skriva fackorden direkt på engelska i den svenska texten. En liknande språkblandning i skrift säger sig flera studenter vara negativt inställda till, men några – till exempel Tobias – menar att det går bra. Elin säger att hon inte vill använda engelska ord då hon skriver på svenska och Tyko framhäver särskilt problemen med böjningar då engelska ord ska fogas in i en svensk text. Lösningen blir att de skriver på engelska, även om de vänder sig till en svensk lärare. Enstaka engelska ord kan alltså mana studenterna att helt skriva på engelska. I detta senare fall kan inte valet av språk härledas till någon specifik grindvakt. Snarare orienterar sig studenterna mot en gemensam idé om att språkblandning i skrift är något som man ska undvika. Möjligen är detta en attityd som studenterna tagit med sig från andra områden i samhället, kanske från tidigare erfarenheter av undervisning. Liksom P-O ovan frångår de den anpassning efter andra deltagares uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter som präglar materialet i stort.

### 7.2.3 Sammanfattning

I kurserna kan både utbytesstudenter och svenskspråkiga studenter framställa svenskan som ett avvikande språkval. I jämförelse med lärarna orienterar sig särskilt studenterna mot enspråkig engelsk interaktion, medan lärarnas inflytande över kurserna varierar. Studenterna har större inflytande i de kurser som följs av många utländska deltagare, medan lärarna har mer att säga till om i kurser med ett fåtal utländska deltagare. Om utbytesstudenterna är få eller frånvarande får läraren i egenskap av institutionsrepresentant avgöra språkval i klassrummet.

Oavsett deltagare har läraren större inflytande över den skriftliga kommunikationen än den muntliga interaktionen. Om svenskspråkiga studenter skriver direkt till en svensk lärare är svenska förväntat språkval. Många studenter uttrycker emellertid negativa attityder till språkblandning i skrift och om texterna innehåller många engelska fackord föredrar vissa svenska studenter att skriva på engelska även om läraren förstår svenska.

## 7.3 Hur talar studenter och lärare om språkval?

Efter att ha visat hur studenter och lärare behandlar språkval i interaktion redogör jag i detta delkapitel för hur studenter och lärare talar om språkval i intervjuerna. Två teman framställs som särskilt viktiga. Det första är vikten

av att tala svenska med svenskspråkiga deltagare och engelska med utbytesstudenter (7.3.1), det andra är betonandet av att det är en studiesituation (7.3.2). Därefter återger jag i ett tredje avsnitt (7.3.3) utdrag ur intervjuerna där svenska framställs som förväntat eller ommarkerat språkval. Värderingarna belyser bruket av svenska, men kan också förklara och motivera att svenska används i vissa sammanhang i kurserna.

### 7.3.1 Att tala så att alla förstår

I intervjuerna talar de svenskspråkiga studenterna och de två lärarna om deltagarna och deras språkkunskaper som den viktigaste grunden för valet av språk. Detta gäller i en första bemärkelse på institutionsnivå där undervisning på engelska kopplas till just möjligheten att ge undervisning till utländska studenter (jfr kap. 4). I en andra bemärkelse gäller anpassningen enskilda situationer i kurserna. E-B säger till exempel: ”Det finns ingen anledning att prata engelska för engelskans skull utan vi ska använda engelska som ett verktyg till att kommunicera med människor som vi annars inte hade kunnat kommunicera med.” A-L påpekar i sin tur att det i kursplanen för den teknisk-naturvetenskapliga kurs som hon undervisar på står att kursen ”ges på engelska vid behov, och behov gäller inte bara hela kursen utan vid behov *under* kursen”. Även de svenskspråkiga studenterna ger liknande beskrivningar i intervjuerna; man talar svenska med svenskspråkiga personer men engelska med utbytesstudenter eller lärare som inte förstår svenska. Einar säger i sin tur att man hör vilket språk en person talar ”och då går jag ju inte fram och talar engelska om det är en svensk”.

Engelskan framställs inte heller i intervjuerna som ett krav i kommunikation med utbytesstudenterna. Istället diskuteras engelskan i termer av artighet, eller att det skulle vara ”oschyst” att tala svenska då inte alla förstår. E-B säger till exempel: ”Vi kan inte ha en presentation med människor i klassrummet som inte förstår, då visar man dem ingen respekt alls. De här stackars utbytesstudenterna tappar ju den informationen.” Uttalandet, med ordvalet ”stackars utbytesstudenterna” framställer de utländska studenterna som en homogen grupp utan möjlighet att påverka situationen eller själva ställa krav på undervisningen – vilket intressant nog egentligen också karaktäriserar studentpresentationerna i kursen Technical Acoustics. Tove ger en liknande beskrivning då hon kommenterar språkvalet i presentationerna genom att säga ”det beror lite på hur snäll man är”. Uttalandet demonstrerar tydligt ett majoritetsperspektiv och visar liten förståelse för utbytesstudenterna och minoritetstalarnas perspektiv.

Att tala engelska med andra svenskar omtalas i intervjuerna i sin tur i första hand som ”konstigt” eller ”onaturligt”. De fem exemplen nedan visar hur det kan låta.

Emilia: Om alla har svenska som modersmål är det naturligt att använda svenska.

Tina: Man kan absolut inte prata engelska om man sitter och pluggar med någon [svenskspråkig], det blir jättekonstigt.

Elin: Man känner sig otrevlig när man pratar svenska, men det blir ändå ibland för det är det som kommer naturligt.

Einar: När man är kompisar sen tidigare är det också mer naturligt att prata svenska. Det är inte så att jag skulle börja prata engelska med mina kompisar.

A-L: Det känns inte naturligt att tala engelska med folk som har svenska som modersmål. Känns väldigt konstigt att tala engelska till någon som man är så genuint svensk med.

Även en av de två utbytesstudenter som jag har intervjuat, Carla från Spanien, menar att det skulle vara just konstigt ("weird") att tala ett annat språk med sina vänner än det man brukar tala. Hon säger sig ha förståelse för att de svensktalande ibland använder svenska av denna anledning – även om hon inte förstår vad de säger. Tankarna finns därmed inte bara hos de svenska studenterna.

Sammantaget länkar alltså de intervjuade studenterna och lärarna språkvalet till de personer som deltar i kurserna och deras språkkunskaper och uppvisade språkliga identiteter. Men även om deltagare konstrueras som den viktigaste aspekten styrs språkvalet inte enbart av ömsesidig förståelse, vilket också framkommit i kapitel 5. Valet av språk ingår i ett större socialt sammanhang där engelska inkluderar utbytesstudenter, och att tala engelska med utbytesstudenterna beskrivs som artigt beteende. Svenska i sin tur, exkluderar inte bara personer som inte förstår språket, utan påverkar också relationen med de andra svenskspråkiga studenterna. Att prata engelska känns konstigt mot de andra svenskarna, samtidigt som det är respektlöst eller oschyst mot de utländska studenterna att inte tala språket.

### 7.3.2 Att studera på ett andra- eller främmandespråk

En andra återkommande aspekt i intervjuerna är att språkvalet äger rum i en studiesituation och att denna för de svenskspråkiga studenterna inbegriper ett andra- eller främmandespråk. Både lärare och studenter värderar svenska som kopplat till en högre prestation eller effektivare kommunikation. Einar, till exempel, säger: "Man har lättare förklara sig på svenska så att andra förstår snabbt. Det blir en snabbare diskussion. Jag tror inte att det är så att folk inte vill snacka engelska, utan det är av bekvämlighet. Vi kan svenska bättre och jag kan förklara precis vad jag vill." Utsagor där svenska värderas som mer effektivt återkommer också i klassrumsobservationerna. När lärarna talar om språkval med studenterna beskriver de inte sällan svenska som ett mer slagkraftigt och bättre lämpat språk än engelska. Gästläraren C-J i Information Technology bestämmer sig som bekant för att ge sin lektion på

svenska eftersom *det är krångligt nog som det är från början* (exempel 5:14, Inga utbytesstudenter IT 0222v). Och när M-L efter en lektion i Management Studies talar med en student om den kommande C-uppsatsen säger hon att *teori och metod kan vara lite knepigt, så det är smart att skriva på svenska* (MS 0130o). Som en kontrast till detta påpekar Einar i intervjun att även om engelskan gör att man måste jobba mer, lär man sig också ämnet bättre eftersom man måste arbeta mer med kursen. Detta skulle alltså betyda att studenterna blev bättre på studieämnet då de undervisades på engelska.

Bruket av svenska i förhållande till ökad effektivitet eller prestation kan genomgående kopplas till att ämnet – inte språket – är det primära, eller huvudsakliga, i kurserna. Det viktiga är inte att tala korrekt engelska – eller att ens tala så att alla förstår – utan det viktigaste är den enskilda studenten och hans eller hennes möjlighet att tillgodogöra sig ämnet. Emilia illustrerar perspektivet tydligt i intervjun: ”Man föredrar att tala svenska. Man är fokuserad på uppgiften och vi ska göra den på det sätt som är enklast och effektivast för oss. Det här är inte ett tillfälle för oss att träna på engelska.” Tyko säger i sin tur: ”Eftersom [kursen] utannonseras på engelska ska man som student vara beredd att göra det på engelska, men jag vet inte hur språk-fascistisk man ska vara på att tvinga folk att göra sånt som de kanske är obehagliga med eftersom språket inte är huvudinriktningen.” Språket är utifrån de två studenternas perspektiv i första hand ett verktyg för den kunskap som de ska tillägna sig i kursen. Attityden framhålls särskilt vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten, men också M-L och L-G visar upp samma förhållningssätt när de ger instruktioner om vilket språk som ska användas i de skriftliga uppgifterna i ekonomikurserna (jfr avsnitt 7.2.2). Som visats tidigare är särskilt L-G tydlig med att studenterna kan blanda olika språk för att uttrycka sina ämneskunskaper. Många studenter nämner emellertid själva att kurserna på engelska är ett bra tillfälle att öva på engelska, vilket antyder att språket också förknippas med ett egenvärde. Detta tycks emellertid ligga på en högre abstraktionsnivå. Möjligen kan man säga att studenterna i de enskilda situationerna har en *instrumentell språksyn* (jfr Gardner & Lambert 1972:132) där svenska kan ersätta engelska för effektivitet och högre prestation. I mer övergripande frågor är synen inte lika tydligt resultatorienterad, utan förbättrade kunskaper i engelska ses som ett värde i sig. Ingen av de intervjuade studenterna vill att utbildningarna ska innehålla en mindre andel engelska.

### 7.3.3 ”Det är inte helt okej att tala engelska hela tiden”

I intervjun ger Emilia uttryck för ett intressant förhållande som andra studenter sällan talar om öppet. Hon säger:

Det är inte så att den här kursen ges på engelska, punkt. Man måste alltid sitta och känna in i klassrummet när det är okej att prata engelska och när det är okej att tala svenska. Det är inte helt okej att tala engelska hela tiden. Man kan känna sig lite sådär viktigpetter eller streberaktig, jag vet inte. [...] Det finns situationer i klassrummet då det inte är helt okej att prata engelska – alltså inte regelmässigt, men socialt. (Intervju Emilia)

Det sagda visar ett socialt spel bland de svenska studenterna där engelska inte alltid är ett accepterat språkval – trots att kurserna från institutionens sida är nominellt engelskspråkiga. När jag ber Emilia ge exempel på situationer då det inte är okej att tala engelska nämner hon särskilt gruppdiskussioner eller då någon ställer en kort fråga till läraren. Det sagda ovan uttrycks i intervjun i samband med att jag spelat upp exempel 5:3, För hela kursen (MS 0206v), och sekvensen nämns alltså som exempel på en sådan kort fråga. ”Jag hade valt engelska”, säger Emilia, ”men jag förstår att han valde svenska”. Hon är noga med att betona att omständigheterna är just sociala och framställer språkvalet som att det är en fråga om hur avslappnad situationen är. Hon tycker själv ibland att det är svårt att veta om svenska eller engelska passar bäst eller när situationen är tillräckligt avslappnad för att man förväntas tala svenska. Samtidigt ger Emilia uttryck för att det skulle var fänigt att tala engelska med andra svenskar och hon vill inte framstå som en ”streber” eller ”viktigpetter”.

Att svenska är accepterat i just exempel 5:3, För hela kursen (MS 0206v), återkommer intressant nog hos flera av de personer som vid intervjuerna får se sekvensen som referensmaterial. Einar, som är den som ställer frågan, motiverar språkvalet just med att det var en liten fråga, ”inget viktigt”. ”Om jag hade haft något längre att säga hade jag antagligen pratat på engelska. Då hade det nog också varit något mer värdefullt som flera ville veta.” Utbytesstudenten Carla som följer kursen säger i stort sett samma sak och menar att det spelar mindre roll att svenska förekommer i liknande situationer: ”It was not a real matter, I mean, it was not something very important for the whole class. It was just a question he had.” Det hade varit annorlunda om Einar och läraren talat svenska en längre stund, menar Carla. Läraren E-B kopplar i sin tur språkvalet direkt till det som jag i denna studie kallar situationskontext och är övertygad om att studenten inte hade svarat på svenska om de talat om kurslitteraturen. Det är med andra ord troligt att svenska accepteras i sekvensen just för att det är inom ett procedurinriktat samtal (jfr delkapitel 7.1 och analysen av svenska som avvikande i samtal i sak). Sammantaget antyder detta att lärare och studenter inte bara använder språken i olika situationskontexter – de uttrycker också en gemensam attityd där svenska framställs som mer accepterat i vissa kontexter än i andra.

Emilia har funderat mycket över språkval i kurserna. Hon vill öva på språket och använda mycket engelska. Intressant nog är miljön inte helt anpassad för ett sådant mål. Flera studenter påpekar att språket aldrig kom-



menteras och under observationerna är det tydligt att deltagarna låter grammatiska fel och missvisande ordval passera obemärkt så länge som felen inte påverkar förståelsen (jfr kap. 5 och Management Studies där *possess* påpekas vara ett felaktigt ordval). Emilia säger i intervjun att ”kursen är skriven som om alla kan perfekt engelska, eller som om den engelska som vi har är god nog”. Emilia avstår också från att försöka tala med brittisk eller amerikansk accent även om hon gärna skulle vilja träna sitt uttal; det kan tolkas som om man försöker stila i klassrummet. Det finns inte heller tid i klassrummet att träna på språket eller att omformulera frågor som studenterna av olika anledningar inte kan säga på engelska vid ett första försök. Emilia säger, som redan påpekats i samband med de språkrelaterade episoderna, att normen snarast är sådan att man förväntas säga valda delar på svenska för effektivitetens skull – vilket också sker i de språkrelaterade episoder som rör produktionen av engelska (se t.ex. exempel 7:3, Stiftelse BP 0312v, exempel 5:7, Differently BP 0305v, och exempel 6:7, Serie M 0209v).

Det finns på detta sätt en förväntan i miljöerna om att studenterna ska föredra svenska. Engelskan konstrueras som ett språk för utbytesstudenterna. Om en svenskspråkig student skulle vilja använda språket också i studiensituationer där bara svenskar deltar betraktas beteendet som avvikande och socialt markerat.

### 7.3.4 Sammanfattning

När studenter och lärare talar om engelska och svenska i intervjuerna värderas svenska som ett naturligt språkval i samtal med andra svenskspråkiga studenter. Det känns ”fänigt” att tala engelska med andra svenskar och man riskerar att framstå som en ”streber” eller ”viktigpetter”. Vidare är svenskan kopplad till effektivitet i studiesituationen och språksynen i kurserna är påtaglig instrumentell. Genom den instrumentella språksynen finns också en förväntan i miljöerna om att svenskspråkiga studenter ska föredra svenska. Särskilt Emilia berättar att engelska inte accepteras i samtal mellan svenskspråkiga. Som motsats till svenskan konstrueras engelska som ett språk för utbytesstudenterna. Det är ”artigt” eller ”schyst” att tala engelska med utländska studenter, men ”konstigt” eller ”onaturligt” att prata engelska med andra svenskar.

## 7.4 Solidaritet och samhörighet

Intervjun med Emilia visar att också gruppsociala aspekter bland särskilt de svenska studenterna har betydelse för språkval i miljöerna. Språkvalet är inte bara en fråga om ömsesidig förståelse i ett klassrum med internationella deltagare. Solidaritet och samhörighet mellan kurskamrater är också av betydelse. Nedan utvecklar jag hur denna gruppsolidaritet tar sig uttryck

genom att diskutera hur svenskspråkiga studenter positionerar sig som andra- eller främmandespråkstalare, hur de värderar sina kunskaper i engelska samt hur de talar om utbytesstudenterna som en avskild grupp i kurserna. Intressant nog är det bland de svenskspråkiga studenterna inte alltid socialt accepterat att enbart tala engelska och bristande kunskaper i språket lyfts fram snarare än undertrycks. Andra- eller främmandespråksidentiteten inkluderar inte utbytesstudenterna. Det är istället i första hand en fråga om att vara svensk andra- eller främmandespråkstalare av engelska. Gruppsolidariteten kommer till uttryck i interaktion, men påverkar också språkval och språkbruk hos de svenskspråkiga studenterna. Perspektivet är en intressant del av miljön och kontrasterar mot den makrokontext som antyder att engelskan skulle vara enbart ett prestigepåskåp eller ett språk som svenskar direkt växlar till då en engelsktalande person befinner sig i rummet. Istället finns en gemenskap kring att vara andra- eller främmandespråkstalare av engelska och mer specifikt en mindre kompetent sådan.

#### 7.4.1 Synliggörande av andra- eller främmandespråksperspektiv

De svenskspråkiga studenterna och lärarna synliggör ett andra- eller främmandespråksperspektiv i interaktionen via direkta kommentarer, men också via mer subtila markeringar. När det handlar om direkta kommentarer riktas perspektivet inte sällan mot en förstaspråkstalare av engelska, vilken används som rättesnöre och normkälla. Exempel 7:6 visar hur Elias, en svenskspråkig student som jag presenterat i kapitel 5, tillsammans med P-O orienterar sig mot en position som främmandespråkstalare av engelska och hur denna position skapas i relation till en engelsktalande kanadensare. Dialogen är hämtad från Business Planning och den studentpresentation som jag redovisar i kapitel 5. Elias är osäker på uttalet av det engelska ordet *egalitarian*.

*Exempel 7:6. Egalitarian (BP 0305v).*

```

1   Elias:      background to this article is that an ongoing
2               process of (1.5) e:: (.) eg-
3               eg[ala
4   Ebba:       [((skrattar till))
5   Elias:      hh I don't really know how to pronounce that
6               (0.5) e: ega- (1.5) egala- (0.5) tarism
7   P-O:        ((pekar på Liam)) >why don't you ask< ((pekar
8               igen))
9   Elias:      how do you pronounce [the e-word
10  Liam:       [sorry buddy
11              (3)
12  Liam:       oh egalitarian?
13  Elias:      >yeah< the [increasing amount of=
14  S:          [((fnissar))
15              =e- egalitarian e: theorists (0.5) that
16              implying tha- that leadership based on
17              inequality is unethical

```

Som transkriptionen visar provar Elias att uttala ordet *egalitarian* och säger efter två försök högt i klassen att han inte vet hur ordet ska uttalas (rad 5). Ordet står på den powerpoint-presentation som gruppen använder som stöd i den muntliga framställningen och Elias, eller någon annan i gruppen, har alltså använt ordet i skrift. När Elias ber om hjälp föreslår läraren att den ende närvarande utbytesstudenten från ett engelsktalande område, Liam, ska hjälpa Elias med uttalet (rad 7), och så sker genom att han läser upp ordet högt (rad 12). Genom att läraren på detta sätt bollar över frågan till Liam positioneras Elias – men också läraren – i ett annat förhållande till engelska än den närvarande förstaspråkstälaren. De två framställs som mindre lämpade att avgöra hur ordet ska uttalas. Positioneringen är ännu tydligare i ett andra exempel från samma presentation. Ordet som Elias då markerar som problematiskt är *hierarchical*. Liam ger Elias uttalet även för detta ord, men med tillägget *it's actually a hard word, yeah*. Någon i klassen skrattar till och Elias fortsätter, något skämtsamt, *so it's okay for me to have a problem with that?* (BP 0305v). Kommentarer konstruerar en skillnad mellan Elias och Liam och synliggör en position av första respektive andra- eller främmandespråkstälare av engelska.

Ett andra- eller främmandespråksperspektiv synliggörs också mer subtilt i materialet mellan svenskspråkiga deltagare. Ett prov på detta återfinns i exempel 6:3, Tentaplugg (IT 0306v). När Tyko och Tobias talar lägger de in en rad engelska facktermer och ord, till exempel *actor*, *mapper* och *render*. I beskrivningen av vad en actor är säger Tyko att det *va ju sån här mouse interface å tjosan* (IT 0306v). Tillägget *tjosan* skapar en distans till både ordval och kunskapen som sådan (jfr Benwell & Stokoe 2002). Tyko ger intryck av att vara en mycket duktig student, men möjligen vill han inte glänsa inför Tobias genom att kunna alla termer eller genom att säga dem på engelska.

Ett andra exempel på en mer subtil markering kommer från Elias presentation ovan. Förutom att direkt fråga om uttal av orden *hierarchical* samt *egalitarian* markerar han vid ett tredje tillfälle distans till språket genom att sluddra fram nonsensordet *harlevjula* (rad 3 i exempel 7:7) på ett tillgjort sätt efter att han uttalat det engelska ordet *analytically* något slarvigt. Att nonsensordet har social betydelse framgår av Ellas fnissning direkt efter att problemet uppmärksammats av Elias själv (rad 4).

*Exempel 7:7. Elias uttal (BP 0305v).*

1	Elias:	e:: it's a lot of points here so I: try to keep
2		them brief (3) e:: is this response of the:
3		anjalytically harlevjula
4	Ella:	fhhhε [(ler mot Elias)]
5	Elias:	[with facing criticism (0.5) because of their
6		inequality (0.5) problems ((fortsätter))

Genom att fnissa och le mot Elias orienterar sig Ella mot det sluddriga uttalet som socialt betydelsefullt. Liksom i exempel 7:6, Egalitarian (BP 0305v), kan man i sluddringen ana en distans till det engelska språket och ett synliggörande av att Elias själv inte behärskar språket perfekt. Ella visar solidaritet med Elias genom att fnissa och le mot honom; de är båda i samma situation och förhåller sig till engelskan på ett likartat sätt (jfr Adelswärd 1991:82 ff.). Att gemensamt skämta eller skratta åt andra- eller främmandespråksituationen återkommer i materialet och ett annat illustrativt exempel kommer från grupparbetet med de svenska studenterna Erik, Emil och Ester i Business Planning. De har delat upp kurslitteraturen mellan sig och Emil har fått en artikel som läraren skrivit. De talar om hur lång tid de behöver för att läsa texterna och Emil antyder att han behöver extra mycket tid: *alltså det är ju [P-O] själv! Här gäller det att översätta allt till svenska och analysera* (BP 0312v). Ester skrattar då han säger att det är lärarens artikel och Erik skrattar då Emil säger att han måste översätta allt till svenska. En liknande samhörighet uttrycks också intressant nog av läraren M-L vid ett tillfälle under Management Studies. En svenskspråkig student har markerat svårigheter med att uttala ett engelskt ord och M-L säger *it's a hard word. I don't like to say that either* (MS 0206v). Både studenter och lärare kan alltså aspirera på att ingå i gemenskapen kring att vara svensk andra- eller främmandespråkstalare av engelska, även om samhörigheten oftare syns mellan studenter.

De svenskspråkiga studenterna är inte de enda i klassrummet som befinner sig i en andra- eller främmandespråkssituation. I både Management Studies, Marketing och Business Planning finns studenter från andra icke-engelskspråkiga europeiska länder. Technical Acoustics och Engineering Science följs av två afrikanska studenter och även i Information Technology finns flera registrerade utbytesstudenter från icke-engelskspråkiga länder. De senare orienterar sig liksom de svensktalande studenterna ibland mot undervisningen som en andra- eller främmandespråkssituation. Till exempel förekommer språkrelaterade episoder med andra språk än svenska, även om det är ovanligt i materialet.<sup>51</sup> I sitt förhållningssätt gentemot engelskan agerar också utbytesstudenterna annorlunda. Flera av de icke-engelskspråkiga utbytesstudenterna har med sig lexikon till undervisningen som de bläddrar i under lektionerna. Detta gör aldrig de svenskspråkiga studenterna. Emilia säger under intervjun att hon aldrig skulle ta med sig en ordbok ens till

---

<sup>51</sup> I Business Planning återfinns två språkrelaterade episoder med andra språk än svenska: Vid ett tillfälle vänder sig en spanjorska mot sin spanska kollega och säger det spanska ordet *culpa* (d.v.s. 'fel', 'skuld') med frågeintonation innan hon fortsätter sin presentation på engelska (BP 0315v). Hon hittar själv ett motsvarande engelskt ord och kollegan ger aldrig förslag på översättning. Vid ett annat tillfälle under observationerna av samma kurs talar en utbytesstudent från de fransktalande delarna av Kanada om fackföreningar utan att komma på det engelska ordet. Han beskriver fenomenet men säger att han inte kan det specifika ordet på engelska. Efter förklaringen föreslår den engelsktalande kanadensaren Liam ordet *union*, vilket accepteras (BP 0308v).

tentamen, även om man uttryckligen får göra det, eftersom det skulle ta för mycket tid. Hon skulle hellre stava fel. De svenskspråkiga studenterna och utbytesstudenterna från icke-engelsktalande länder pratar också något olika om sina kunskaper i språket i intervjuerna. De svenska studenterna beskriver sig själva som ”medelbra” eller ”bättre än medel” på att tala och skriva engelska – även om de i samtal med varandra snarare betonar att de inte är särskilt duktiga på språket (se även avsnitt 7.4.3). Den jämförelse som de anger är kurskamrater eller personer i samma åldergrupp. Enligt Oakes (2005:160) är som nämnts uppfattningen om svenskarnas goda kunskaper i engelska utbredd och närmast en del av den svenska identiteten. Studenternas sätt att tala om engelska i intervjuerna är därmed inte särskilt förvånande. Mer intressant är att utbytesstudenter från Frankrike, Spanien och andra icke-engelsktalande länder i Europa framhävs som en kontrast till den egna språkbehärsknigen och talare från dessa länder framställs som mindre bra på engelska. Carla, som ju kommer från Spanien, instämmer spontant i värderingen under intervjun. Carla menar att det är accepterat att hon, som spanjorska, talar dålig engelska medan svenskspråkiga förväntas behärska engelskan bättre – annars får de skämmas i klassrummet: ”I can speak bad English, it’s no problem since I’m from Spain. But if you are a Swede and your English is not very good, maybe you can feel shy. Almost everybody have a perfect English.” Både de svenskspråkiga studenterna och Carla konstruerar därmed en skillnad mellan grupperna ifråga om språkkunskaper. Liknande olikheter framhävs återkommande i intervjuerna, men också genom anekdoter och historier i kurserna. De konstruerade skillnaderna har inverkan på språkval och jag diskuterar dem vidare i nästa avsnitt.

#### 7.4.2 Utbytesstudenter som ”de andra”

De svenskspråkiga studenterna talar ofta om utbytesstudenterna som en åtskild grupp i klassrummen. Också Carlas kommentar ovan synliggör en uppdelning mellan svenskspråkiga studenter, engelsktalande studenter och andra studenter. Kategoriseringen bygger på språkkunskaper och språklig hemvist och är i likhet med andra kategoriseringar av stereotyp karaktär. Kategoriseringen har betydelse för språkval genom att de olika grupperna förknippas med olika språkliga preferenser, olika språkkunskaper och olika möjligheter att använda engelska. Kategoriseringen är, som redan påpekats i kapitel 3, också påfallande statisk. I förlängningen uppstår en form av sociala grupperingar i kurserna med svenskspråkiga studenter, utbytesstudenter från engelsktalande länder och utbytesstudenter från icke-engelsktalande länder. Särskilt tre, mer eller mindre negativa, konstruerade värderingar om utbytesstudenterna återkommer i intervjuerna med de svenskspråkiga studenterna.

Den första har att göra med effektivitet i studiesituationen och går ut på att grupparbeten med utbytesstudenter skulle vara mindre produktiva.

Svenskspråkiga grupparbeten beskrivs som mer effektiva och för vissa även kopplade till en högre prestation (t.ex. intervju Tina, intervju Einar). Eftersom det är en studiesituation är prestation och effektivitet viktigt. De studenter som inte bidrar till grupparbeten och diskussioner beskrivs som en belastning. Vid tillfällen då studenterna själva får bestämma grupper väljer också många att samarbeta med svenskspråkiga studenter. Tove säger i intervjun att hon en gång arbetade med en utbytesstudent, men att hon inte skulle vilja göra det igen. Det blev missförstånd under arbetet och det tog längre tid än normalt. Einar berättar i sin tur under en rast i Business Planning att han strategiskt väljer plats i klassrummet utifrån var utbytesstudenterna sitter så att han, ifall det blir gruppdiskussioner, ska kunna prata svenska med sina svenska kurskamrater (BP 0301o). Ändå påpekar han i intervjun att de flesta nog tycker att det är positivt att utbytesstudenter följer undervisningen – även om man alltså inte kan använda svenska under grupparbetet.

Den andra konstruktionen gör gällande att det skulle finnas en skillnad mellan att samarbeta med utbytesstudenter från engelsktalande länder och med utländska studenter från andra länder. Studenter från engelsktalande länder betraktas redan på förhand som en resurs eftersom de kan hjälpa till med språket i engelska texter och muntliga presentationer. Språkkunskaper framställs då inte som en enskild angelägenhet, utan som något som påverkar också de andra studenternas möjlighet att prestera väl i studierna. Amerikanska och engelska utbytesstudenter är en tillgång i sig medan icke-engelskspråkiga utbytesstudenter måste visa sina kunskaper innan de kan konstrueras som en positiv tillgång. Under intervjun berättar E-B om hur en student i Management Studies uttryckligen bett om att få byta grupp då han blev lottad att samarbeta med två franska studenter. Studenten ifråga ville ha ett högt betyg på kursen och menade att det inte skulle gå att nå om han samarbetade med de franska studenterna. Argumentet var att fransmännen inte arbetade med kursuppgifterna, att de inte lade ner tillräckligt med energi, och att de inte kommunicerade med honom då de träffats för att planera arbetet. E-B lät studenten lösa problemet själv, vilket slutade med att studenten bytte grupp och fransmännen bildade en egen grupp. Även Elin belyser skillnaden mellan utbytesstudenterna. Hon berättar under intervjun att man i grupparbetet i Marketing först lät den engelske utbytesstudenten Mark skriva för att han kom från England och ”skriver perfekt engelska”. Sen förstod hon att Mark inte var särskilt intresserad, eller ens inläst på ämnet, och hon menar att det därför hade varit bättre om hon skrivit själv. Att utbytesstudenterna inte är intresserade, att de är lata och festar för mycket utanför studierna är också ett återkommande sätt att tala om dem särskilt i kurserna i ekonomi.

Den tredje återkommande konstruerade värderingen framkommer särskilt i intervjuerna och gör gällande att de utbytesstudenter som inte kommer från engelsktalande länder skulle ha bristande kunskaper i engelska. I anknytning

till historien som E-B berättar framkommer att svenskarna hellre vill samarbeta med studenter från engelsktalande länder än med till exempel fransmän för att ”inte vara den som drar språket också”. Ordet *också* syftar då på att utbytesstudenter som grupp anses lägga ner mindre tid på studierna än de svenska studenterna och att svenskspråkiga studenter skulle vara bättre på engelska. Som ovan påpekats instämmer Carla i detta, även om hon i motsats till de svenska studenterna inte beskriver skillnaden som ett problem. Kanske är det också den konstruerade skillnaden mellan grupperna och attityden till utbytesstudenternas språkkunskaper som gör att de svenskspråkiga studenterna säger att språkvalet ”beror lite på hur snäll man är” (intervju Tove ovan). Att som studenten tala om språkval som en fråga om vänlighet visar en svag förståelse för utbytesstudenternas situation.

Sammantaget kan man bland deltagarna i kurserna urskilja en idé om grupperingar baserade på uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. Utbytesstudenter från engelsktalande områden betraktas som rättesnöre och norm för engelska språket, svenskspråkiga studenter som medelbra och övriga utbytesstudenter som rentutav dåliga på engelska. Kategorierna har betydelse för språkval och bruket av svenska genom att enskilda personer förknippas med stereotypa uppfattningar om språkliga preferenser och språkkunskaper. De har också en indirekt påverkan genom att kategorierna används som argument för vilka personer som det är bra att samarbeta med i kurserna. Kategorierna stärker gruppsolidariteten mellan de svensktalande studenterna, medan särskilt utbytesstudenterna från icke-engelsktalande länder betraktas som mindre betydelsefulla. En möjlig konsekvens av statusskillnaden mellan grupperna återspeglas i delkapitel 7.1, där jag visat att det bara är svenskspråkiga studenter och engelskspråkiga utbytesstudenter som orienterar sig mot svenska som ett avvikande språkval – även om också utbytesstudenter från icke-engelsktalande länder befinner sig i rummen. Genom till exempel konstruktionen av de senare som mindre goda talare av engelska minskar deras inflytande över språkfrågor i klassrummet. Det går helt enkelt inte att ha bristande kunskaper i engelska och samtidigt vara grindvakt för språkval i det nominellt engelskspråkiga klassrummet.

### 7.4.3 Att framställa sig som dålig på engelska

Som en del av den solidaritet som skapas kring att vara svensk andra- eller främmandespråkstalare av engelska ingår påfallande nog att framställa sig själv som mindre bra eller till och med dålig på engelska. Utifrån exemplen nedan diskuterar jag hur deltagarna gemensamt eller individuellt värderar sina egna språkkunskaper. Liknande värderingar förekommer i Ljoslands (2008:231) undersökning av ett engelskspråkigt masterprogram i Norge. I en delstudie av attityder, som genomförs via enkäter och intervjuer, säger en student att den engelska som används inte måste vara helt perfekt. De flesta

föredrar undervisning på norska och särskilt den egna produktionen av engelska framställs som problematisk.

Ett första exempel ur materialet kommer från en rast i kursen Business Planning. Tre studenter, Erik, Ester och Emil, är ansvariga för dagens seminarium och diskuterar hur första delen av presentationen gick. Exempel 7:8 illustrerar dialogen.

*Exempel 7:8. Dålig på engelska (BP 0312v).*

1 Erik: ((vänd mot Emil)) engelskan va ganska bra (på nåt  
2 vis)  
3 Emil: va saru  
4 Erik: engelskan va ganska bra  
5 Emil: ja de: den den flöt på: hyfsat förutom managerial  
6 (.) manage:rial fhehef hakade jag fupp mig påf  
7 Erik: fjag fick inte fram [experiencef  
8 Emil: [men ((skratt))  
9 Erik: ((skrattar högt)) experacy experiance: ((svenskt  
10 bokstavsuttal)) experiance  
11 (1.5)  
12 Emil: nå men vissa blir ju så där asså  
13 Erik: men jag tycker du pratar bra engelska i alla fall  
14 Ester: ja läste ju innanftillf ((fnissar))  
15 Erik: hhh  
16 (1.5)  
17 Emil: men det va du som sa att du skulle va dålig på det  
18 Ester: men ja läste innantill  
19 Emil: du e: jätteduktig  
20 Ester: såg du inte att ja stog och läste innantill?  
21 Emil: jamen det spelar väl ingen roll  
22 (0.5)  
23 Emil: du sa att du pratar [dålig eng-  
24 Ester: [eller du såg inte det du satt  
25 ju med ryggen ( )  
26 Emil: ja  
27 Ester: jag stog såhär ((håller upp pappret jättenära  
28 framför ögonen))  
29 Erik: det gjorde vi allihopa  
30 Emil: nå: det gjorde du inte  
31 Ester: nå okej jag kanske stog såhär hhh ((sträcker på sig  
32 och håller pappret en bit fram)) ((skratt))  
33 Emil: ((hårmar Esters ställning)) ((skratt))  
34 Ester: ja låtsades som om jag kollade rakt fram [hhh .hh  
35 Emil: [fhehef  
36 (0.5)  
37 Emil: jaha ru

Dialogen börjar med att Erik vänder sig mot Emil med ett påstående om att engelska språket i alla fall gick bra i presentationen. Emil håller med (rad 5) men påpekar att han hade svårt att uttala ett ord, vilket han också illustrerar genom att uttala ordet igen på ett något överdrivet sätt. Erik sluter upp kring samma tema och säger att han inte kunde uttala ett annat ord och de skrattar gemensamt åt Eriks sätt att säga ordet med svenskklingande uttal. Genom att gemensamt skämta om de misslyckade uttalsförsöken skapar de en gemenskap eller solidaritet kring att vara främmandespråkstalare, och mer specifikt



svenska främmandespråkstalare (jfr Adelswärd 1991:82 ff.). Efter en kort paus berömmar Erik Esters engelska (*jag tycker du pratar bra engelska i alla fall*, rad 13). Beskrivningen placerar henne i en annan kategori än Erik och Emil, som just framställt sig som mindre bra på engelska. Ester protesterar mot kategoriseringen *duktig på engelska* genom att säga att engelskan lät bra av den anledningen att hon läste innantill. Ester förmedlar därmed en bild av att vem som helst kunnat prestera samma sak i samma situation; det har ingenting med henne som person att göra. Hon säger *innantill* med skratt i rösten och ordet följs av en fnissning. Möjligen anspelar skrattet på samma gemenskap som Erik och Emil byggt upp i början av dialogen, men det kan också vara ett ensamt skratt av det slag som Adelswärd (1991:84) menar kommenterar den egna personen och prestationen. Skrattet återfinns inte sällan hos kvinnor och mildrar enligt Adelswärd (s. 84) det intryck som talaren tror sig göra: ”Det är inte ovanligt att kvinnor hävdar en åsikt relativt starkt i ord, och samtidigt låter ett skratt markera någon sorts avståndstagande.” Erik svarar med ett kort skrattliknande ljud (rad 15). Men istället för att sluta upp kring Esters uttalande, genom att till exempel skratta med Ester, uppstår en tystnad och Emil framställer återigen Ester som *duktig på engelska*. Denna gång betonar han att Ester själv en gång sagt att hon inte var *duktig på språket*, men att hon är *jätteduktig*. Ester svarar en andra gång, med något irriterad ton, att intrycket beror på att hon läste innantill. Emil ger sig inte, utan säger att det är en omständighet som saknar betydelse. Ester hävdar då att Emil omöjligt kan ha sett om hon läste innantill eller inte eftersom han satt med ryggen till under presentationen. Emil kan alltså inte veta hur det egentligen ligger till eller vilken kategori främmandespråkstalare som Ester ska placeras inom. Emil accepterar argumentet och Ester vänder situationen till en diskussion om hur hon höll sina stödpaper. Ester säger *jag låtsades som om jag tittade rakt fram*, men illustrerar samtidigt hur hon egentligen tittade ner i sina paper – en omständighet som Emil omöjligt kan säga något om. Även om Ester på detta sätt undviker kategoriseringen tycks Emil inte helt övertygad om att detta är en rättvis bedömning. Han skrattar med Ester och hennes uppvisning, men säger *jaha du (jaha ru*, rad 37) och antyder att han inte är helt övertygad av Esters argument.

I sekvensen arbetar Ester hårt för att inte bli kategoriserad som *duktig på engelska*. Frågan verkar vara mycket viktig för henne, så viktig att diskussionen blir något spänd mellan deltagarna. Hon förklarar intrycket med olika omständigheter i situationen och vill inte ställa upp på beskrivningen av sig själv som *duktig på engelska*.

Även vid andra situationer i kurserna talar studenterna om sig själva som mindre *duktiga på engelska*. Erik, Ester och Emil har tidigare diskuterat temat under grupparbetet och Erik säger då att han skrivit ner allt han ska säga under redovisningen dels för att han läst på dåligt, dels för att det är svårt med engelskan. Erika och Elin ska i sin tur skriva ett e-postmeddelande till läraren L-G under grupparbetet och Erika skjuter snabbt över datorn till

Elin och säger *kan inte nån som kan skriva på engelska skriva* (M 0206o). När jag frågar Ella i Business Planning om jag kan fästa mikrofonen till kameran på hennes jacka svarar hon *men jag som är så dålig på engelska* (BP 0305o). Att hon gör det till mig, som språkforskare, är kanske inte så förvånande. Men intressant nog är det socialt accepterat, kanske till och med prefererat, att påpeka att man själv inte är särskilt duktig på språket också i mer utåtriktade situationer. Exempel 7:5, Jobbigt på engelska (TA 0504v), demonstrerar tydligt att det är socialt accepterat att inte behärska språket tillräckligt väl, eller i alla fall socialt accepterat att framställa sig själv som dålig på språket. Förvånansvärt nog återfinns perspektivet i enstaka fall också hos lärarna. M-L ska under en lektion i Management Studies skriva det engelska ordet *discourse* på tavlan. Hon skriver på tavlan och säger *I'm sorry, I think I'm spelling this wrong but I'm supposed to write discourse* (paus) *but I'm sorry* (skrattar) (MS 0206v). Ingen i rummet opponerar sig mot hennes stavning, men en kanadensisk utbytesstudent som sitter nära mikrofonen suckar och viskar *yeah, yeah*. Studentens kommentar sägs utanför den gemensamma klassrumsinteraktionen och riktas inte till någon särskild deltagare, men man kan ana en underton av kritik mot att också lärare kan agera mindre goda andra- eller främmandespråkstalare av engelska.

#### 7.4.4 Diskussion: svenskans och engelskans prestige

Sammantaget skapar andra- eller främmandespråksperspektivet, sättet att tala om utbytesstudenterna och viljan att kategorisera sig själv som mindre god talare av engelska ett särskilt förhållningssätt till engelska språket hos de svensktalande studenterna. Förhållningssättet präglas av ett visst avståndstagande till engelskan och en gruppsolidaritet med andra svenskspråkiga studenter, men i viss mån också med svenskspråkiga lärare. Inte sällan följs värderingen av gemensamt skratt, som enligt Adelswärd (1991:82–83) signalerar närhet och ett gemensamt – om än tillfälligt – perspektiv.

Att samhörighet uttrycks genom ett andra- eller främmandespråksperspektiv i kurserna är något förvånande. I Sverige betraktas engelska ofta som ett prestigespråk och det vore snarast förväntat att studenterna skulle uttrycka positiva attityder till engelskan. Det finns visserligen en skillnad i hur man talar om engelskan i observationsmaterialet och i intervjumaterialet. I intervjuerna uttrycker studenterna att de är ”medelbra” eller ”bättre än medel” på att tala och skriva engelska, medan de i interaktion med varandra framställer sig som mindre kompetenta andra- eller främmandespråkstalare av engelska. Detta antyder att man talar om engelskan på ett sätt då man blir tillfrågad av en utomstående, men förhåller sig annorlunda till språket i interaktion med personer från den egna gruppen.

Avståndstagandet kan i sig vara ett tecken på engelskans öppna prestige. För att inte framstå som märkvärdig kan det vara socialt prefererat att framställa sig själv som mindre god talare av engelska. Förhållningssättet för-

stärks antagligen av att det är en studiesituation. Benwell & Stokoe (2002) visar intressant nog att universitetsstuderande, liksom studenter och elever i yngre skolår, inte sällan demonstrerar avståndstagande mot en akademisk identitet och de uppgifter som läraren förelägger dem. I samtal med varandra och med läraren ifrågasätter de uppgifter, ironiserar över uppgifternas karaktär och ignorerar positiva omdömen om skoluppgifterna. I flera fall uttrycker de också ett avståndstagande till den expertroll som akademisk kunskap och identitet förknippas med. Till exempel distanserar de sig från facktermer genom humor och ironi. Förhållningssättet har därmed likheter med exempel 7:7, Elias uttal (BP 0305v), och Tykos tillägg av *å tjosan* i exempel 6:3, Tentaplugg (IT 0306v), efter att han sagt ett engelskt fackord. Benwell & Stokoe (2002:446) härleder förhållningssättet till en identitet som inlärare eller mer specifikt en studentroll och de sammanfattar: "it appears that doing 'being a student' involves displaying ambivalence, a lack of enthusiasm and ironic distance from 'doing education'".

Att engelska kan tillskrivas prestige i kurserna betyder inte automatiskt att svenskan har låg prestige. Med inspiration från Eckerts (1989b) begrepp global, lokal respektive dold prestige är det rimligt att betrakta engelskan som ett språk med global prestige och svenskan som ett språk med lokal prestige i kurserna. Engelskan har som konstaterats i kapitel 4 en extern, mer eller mindre världsomspännande, status. I kurserna synliggörs prestige bland annat genom engelskans funktion av kontaktspråk. Svenskan, i sin tur, är samhällets omkringliggande språk, men också majoritetens förstaspråk och modersmål för fyra av undersökningens sex lärare. Detta ger i sig svenskan viss prestige i kurserna. Men statusen är inte självskriven utan måste liksom engelskans prestige skapas av deltagarna också lokalt. Detta sker bland annat genom andra- eller främmandespråksperspektiven och sättet att tala om utbytesstudenterna. Liksom Benwell & Stokoe (2002) konstaterar ska liknande attityder förstås som en beståndsdel i vad det innebär att agera och genomföra en viss roll, till exempel studentrollen eller lärarrollen. I kurserna kan på samma sätt attityderna gentemot engelska och svenska mer specifikt ses som en del av rollen att vara svensktalande student i en andra- eller främmandespråksmiljö där också svenska accepteras.

Att betrakta svenska som ett språk förknippat med lokal prestige för studenterna skulle förklara varför attityderna kring svenska och engelska är starka. Om svenska förknippas med prestige för de svenska talarna, förmedlar den svenska student som vill tala engelska eller vill vara duktig på engelska ett motstånd mot svenskans prestige och indirekt ett hot mot de svenskspråkiga studenternas samhörighet och särställning i klassrummen. Han eller hon betraktas följaktligen som avvikande och det blir istället socialt prefererat att framställa sig själv som "dålig på engelska"; en attityd som samtidigt är socialt förväntad i förhållande till det globala högstatusspråket engelska. Svenskan utgör därmed också en motsättning till engelskans globala prestige, och dess prestige är för en utomstående betraktare snarast

av det dolda slaget. Utifrån tidens internationaliseringstrend och kursernas makrokontext kan man inte på förhand gissa sig till att svenska skulle förknippas med prestige i kurserna. Svenskans prestige är därmed öppen – om än lokal – för deltagarna, men dold i förhållande till den internationaliseringstrend som återfinns i kursernas bredare makrokontext.

## 7.5 Sammanfattning

I kapitlet har jag pekat ut konstruerade värderingar kring språkval i miljöerna. Svenska beskrivs som ett självklart eller ”naturligt” val i samtal mellan svenskspråkiga medan engelska förknippas med utbytesstudenterna. Det är ”konstigt” att tala engelska med andra svenskar. I studiesituationen omtalas svenska som ett effektivare språk och engelska som ett mindre effektivt språk. Skillnaden ses inte som ett problem men svenska sägs vara lättare, bekvämare och erbjuda mindre motstånd. Flera deltagare i särskilt kurserna i teknik-naturvetenskap säger att det går bra att tala svenska i klassrummet, även om det är ”oartigt” mot utbytesstudenterna. Analysen av svenska som avvikande i kapitlets början visar att svenska också accepteras i samtliga kontexter i Technical Acoustics och Engineering Science, medan svenska i övriga kurser främst accepteras i kontexter av procedurinriktade samtal eller samtal utanför sak. Samtalens grad av institutionalitet i kombination med deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter har visat sig vara en relevant faktor för språkval i särskilt ekonomikurserna och resultatet från attitydstudien är alltså i linje med övriga resultat i avhandlingen. En sammanfattning över hur studenterna talar om svenska och engelska ges i tabell 4 nedan.

Tabell 4. Attityder till svenska och engelska.

Svenska	Engelska
Naturligt	Språk för utbytesstudenter
Oartigt mot utbytesstudenter	Konstigt tala engelska med andra svenskar
Mer effektivt i studierna	Mindre effektivt i studierna
Accepteras i vissa kontexter (”små frågor”)	Bra att öva på för individen
Problem för utbytesstudenter	Inget kurskrav, ej kopplat till kursbetyg
Lättare, bekvämare, mindre motstånd	

De svenskspråkiga deltagarnas attityder kan kopplas till ett andra- eller främmandespråksperspektiv. I förhållande till icke-engelskspråkiga utbytesstudenter utgör svenskspråkiga studenter en egen grupp andra- eller främmandespråkstalare med egna språkliga preferenser och det finns i kurserna ett vi-och-dem-tänkande från särskilt de svenskspråkiga studenternas sida. Grupperingarna har betydelse för språkvalet genom att olika personer förknippas med stereotypa uppfattningar om språkkunskaper och språkliga

identiteter. Andra- eller främmandespråksperspektivet uttrycks i första hand i interaktion, men påverkar också hur interaktion genomförs. Inte sällan framställer till exempel de svenskspråkiga studenterna sig själva som mindre duktiga på engelska och svensktalande personer som vill tala engelska även då detta inte är nödvändigt för förståelsen omtalas som ”streberaktiga”. Attityderna kopplas i kapitlet till att det är en studiesituation och att det är socialt markerat att försöka glänsa inför de andra studenterna (jfr Benwall & Stokoe 2002). Attityderna betraktas som en del av ett bredare förhållningssätt till de nominellt engelskspråkiga kurserna och de kännetecknar särskilt de svensktalande studenterna. Eftersom de svensktalande studenterna är i majoritet blir förhållningssättet framträdande i kurserna – så till den grad att det påverkar också språkval i stort.

## 8. Svenska i nominellt engelskspråkiga miljöer

I det här avslutande kapitlet förmedlar jag min samlade förståelse av studenternas muntliga användande av svenska i de nominellt engelskspråkiga kurserna. I ett första delkapitel (8.1) sammanfattar jag de språkvalsmönster som framträtt i kapitel 5 och 6 genom att jämföra likheter och skillnader i bruket av svenska. Sammanfattningen är kort, men tar upp de viktigaste språkvalsmönstren i varje kurs. I ett andra delkapitel (8.2) höjer jag blicken över enskilda språkval och diskuterar normer för den talade svenskan. Jag redogör dels för övergripande normer som är gemensamma för kurserna, dels för lokalt förankrade normer som skiljer sig mellan de undersökta grupperna. Att diskutera normer menar jag kan ge en övergripande förståelse av bruket av svenska och belysa hur språkanvändningen ter sig för studenterna själva. Diskussionen bygger på resultatkapitlen 5–7 och binder samman avhandlingens resultat.

Efter att jag sammanfattat och diskuterat undersökningens viktigaste resultat relaterar jag i ett tredje delkapitel (8.3) några av resultaten till de två empiriska fält som undersökningen knyter an till. Jag reflekterar först över hur de nominellt engelskspråkiga miljöerna kan förstås ur ett bredare perspektiv och frågar om kurserna bör betraktas som internationella eller nationella produkter. Sedan diskuterar jag ett antal språkpolitiskt intressanta iakttagelser från avhandlingsarbetet. Undersökningen har språkpolitisk relevans, även om avhandlingen inte explicit behandlar språkpolitiska forskningsfrågor. Diskussionen och de språkpolitiska reflektionerna i det tredje delkapitlet utgår från resultatkapitlen 5, 6 och 7, men innehåller också tillbakablickar till kapitel 4.

Texten avrundas i ett fjärde delkapitel (8.4) med en avslutande kommentar och utblickar mot framtida forskningsfrågor.

### 8.1 Likheter och skillnader

Även om engelska är det officiella kursspråket talas svenska i alla de undersökta kurserna. Språket används kvantitativt sett inte särskilt ofta, men genomsyrar ändå miljöerna. Bruket av svenska återfinns framför allt mellan svensktalande deltagare. Utbytesstudenterna använder aldrig språket och de agerar inte heller som om de förstår vad de svenskspråkiga studenterna säger när de talar svenska. Något förenklat kan man säga att de svenskspråkiga

studenterna talar svenska med andra personer som talar och förstår språket, men engelska med de kursdeltagare som inte förstår svenska. Om den svensktalande personen är lärare eller student har ingen betydelse. Språket hörs i samtal både mellan studenter och mellan studenter och lärare. Endast i en gruppdiskussion i materialet talar svenskspråkiga studenter engelska med varandra (se avsnitt 6.1.2), och frångår då den anpassning efter de andra deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter som annars präglar kurserna.

Särskilt utanför helklassundervisningen hörs mycket svenska. Kontakten mellan utbytesstudenter och svensktalande studenter är låg utanför undervisningen och studenterna umgås främst i enspråkigt svenska grupper, eller i grupper med enbart utländska studenter. De svensktalande studenterna är i majoritet och en övergång från föreläsning till rast innebär ett språkbyte i alla klassrum. Intrycket blir särskilt påfallande i kurser med få utbytesstudenter, som teknikkurserna Technical Acoustics och Engineering Science, medan effekten blir mer utjämnad i kurser med många utbytesstudenter, såsom Marketing. En andra anledning till att effekten blir mer utjämnad i just Marketing är att den tvåspråkige läraren L-G talar engelska med de svenskspråkiga studenterna utanför undervisningen, trots att de har gemensamma kunskaper i svenska. I kapitel 6 ses språkvalet som en anpassning till hans engelska språkkunskaper och språkliga identitet. I de engelskspråkiga samtalen blir de gemensamma kunskaperna i svenska – ovanligt nog – en icke-realiserad, om än potentiell, kontextuell resurs.

Att valet av språk i första hand bestäms av de andra deltagarnas språkkunskaper och språkliga identiteter understryks av att svenskan i alla kurser förekommer både då studenterna talar om studieämnet och då de talar om vad de ska göra på fritiden. Ämnet, alltså vad studenterna talar om, har ingen betydelse för valet av språk. Svenska hörs i alla de undersökta situationskontexterna och språket förekommer i materialet såväl i samtal i sak och procedurinriktade samtal som i samtal utanför sak. I samtal i sak, som är de samtal som har tydligast institutionell prägel, får svenskan två återkommande funktioner: dels är svenskan inofficiellt undervisningsspråk (i samtal mellan svenskspråkiga lärare och studenter), dels är svenskan studiespråk (mellan svenskspråkiga studenter). I båda fallen kan man säga att svenskan är ett grundläggande kommunikationsmedel och ett språk för utbildningens alla situationer och sammanhang där svensktalande möts och samtalar. Som visats i kapitel 6 innehåller ibland den svenska som används ord som följer engelskt uttal. Under särskilt laborationerna i kursen Information Technology använder studenterna många engelskklingande ord. Orden är mestadels namn på funktioner i det datorprogram som studenterna utnyttjar, och de kan i första hand knytas till uppgiftens karaktär och till de hjälpmedel som studenterna använder. Men svenskan innehåller inte alltid mycket engelska. En mindre undersökning av fackord i kursen Technical Acoustics visar att läraren sällan använder engelskklingande ord då han föreläser på svenska.

Under en 40 minuter lång föreläsning lägger läraren in två engelska ord i den talade svenskan och av 52 studerade svenskklingande fackord kan endast två betraktas som mindre etablerade i det svenska ämnesspråket.

Svenska språket förekommer också i alla kurser i samtal som inkluderar utbytesstudenter. Oftast handlar det om kortare inskott av svenska i den talade engelskan, men omfattningen svenska, och det sätt som svenskan används på, ser något olika ut mellan kurserna. De mest påfallande olikheterna finns i helklassundervisningen mellan å ena sidan teknikkursen Technical Acoustics och å andra sidan ekonomikursen Marketing. De språkvalsmönster som finns i Technical Acoustics har i sin tur likheter med de språkval som präglar Engineering Science, och mönstren i Marketing har likheter med de språkval som präglar Management Studies och Business Planning. De två senare kurserna är emellertid mer lika varandra än vad de är lika Marketing. Detta ger sammantaget ett intryck av att fakultetstillhörigheten skulle ha betydelse för likheter och skillnader i materialet. Men den datavetenskapliga kursen Information Technology placerar sig snarast mellan teknikkurserna och ekonomikurserna. Mitt samlade intryck är istället att skillnaderna i språkvalsmönster kan knytas till deltagarna i kurserna. Det är nämligen i stort sett samma studenter som läser de två teknikkurserna (Technical Acoustics och Engineering Science) och i stort sett samma studenter som läser de två ekonomikurserna (Management Studies och Business Planning). Marketing och Information Technology, som visar annorlunda språkvalsmönster, följs av andra studenter. I den fortsatta jämförelsen fokuserar jag på likheterna och skillnaderna i helklassundervisningen mellan de två kursparen.

Skillnaderna mellan kursparen har att göra med hur mycket svenska som används, vilka funktioner som språket tillskrivs och vad studenterna talar om då de använder svenska. I Technical Acoustics och Engineering Science talar lärarna och studenterna förhållandevis mycket svenska i helklassundervisningen. Som visats i kapitel 5 kan svenskspråkiga studenter genomföra hela redovisningar på svenska och ställa frågor till läraren i klassrummet på svenska, trots att språket exkluderar de närvarande utbytesstudenterna. Språket används både i samtal i sak och i procedurinriktade kontexter. I ekonomikurserna däremot förekommer svenska bara i vissa sammanhang och när språket används har det särskilda interaktionella funktioner. Som visats i kapitel 6 kan svenskan fylla en funktion av kontextualiseringssignal, mottagaradressering, metaforisk kodväxling och hjälpspråk. Språket används inte i längre sammanhängande sekvenser i situationkontexter av samtal i sak.

Bland de interaktionella funktionerna i Business Planning och Management Studies är särskilt funktionen av kontextualiseringssignal vanlig. Som kontextualiseringssignal realiserar svenskan en ny situationkontext. Eftersom svenska inte används i sak handlar det oftast om att markera en procedurinriktad kontext, och tydliggöra att man inte längre talar om studieämnet. Som visats i kapitel 6 kan svenskan också förstärka en situations-



kontext som redan har etablerats gemensamt på engelska. Svenskan blir då en sista markering för att man lämnat samtal i sak. Även i teknikkurserna och i Information Technology kan svenska användas som kontextualiseringsignal för en procedurinriktad situationskontext. Den interaktionella funktionen är emellertid inte lika tydlig i kurserna från den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten och detta beror på att svenskan används i klassrummets alla kontexter. När svenska används både i samtal i sak och i procedurinriktade kontexter blir språkets särskiljande funktion svår att upptäcka. Kontextualiseringsignalen får antagligen inte heller lika stor betydelse för studenterna själva. Likväl finns det en språklig skillnad mellan kontexterna också i teknikkurserna: svenska kan framställas som avvikande i samtal i sak (men sedan ändå användas), men aldrig i en procedurinriktad kontext.

En andra vanlig funktion som finns i alla ekonomikurser är att svenska kan fungera som hjälpspråk för de svenska studenterna. Språkrelaterade episoder förekommer i samtliga ekonomikurser och kännetecknas av att talaren markerar ett problem med produktionen av engelska, växlar språk, och sedan får hjälp att översätta det problematiska ordet eller meningen till engelska. Inskottet av svenska – eller möjligen ett annat språk – är mycket kort och episoden utgör bara ett tillfälligt avsteg från det pågående engelska samtalet. De svenskspråkiga studenterna producerar språkrelaterade episoder i Business Planning, Management Studies och Marketing, men däremot inte i teknikkurserna eller i den undervisning som den tvåspråkige L-G ansvarar för i Marketing. Bruket kan alltså specifikt kopplas till lektioner med svensk-språkiga lärare och till kurserna i ekonomi. De språkrelaterade episoderna finns inte hos studenterna i teknikkurserna. Antagligen skulle också ett försök att genomföra en språkrelaterad episod i Technical Acoustics eller Engineering Science väcka förvåning. Som visats genom exempel 7:5, Jobbigt på engelska (TA 0504v), löser nämligen studenterna i teknikkurserna liknande problem genom att helt och hållet växla till svenska och frångå kursspråket engelska.

Som jag redan annonserat ser språkvalen lite annorlunda ut i Information Technology. På en övergripande nivå liknar mönstret både det som återfinns i Business Planning och Management Studies respektive Technical Acoustics och Engineering Science. Under observationerna av Information Technology förekommer svenska ett fåtal gånger i de engelska samtalen och växlingarna till svenska utgör korta inskott. Vanligen framställs svenskan som avvikande genom metakommentarer eller översättningar och sättet att hantera svenska påminner om språkvalmönstren i Business Planning och Management Studies. Däremot behöver inte svenskan då den används i sak följas av översättningar till engelska, vilket ju sker i ekonomikurserna, och svenska förekommer ibland som ett slags service till de svensktalande studenterna. I detta avseende påminner bruket av svenska mer om de språkvalsmönster som präglar Engineering Science, där termer återkommande sägs på svenska. Språkbruket i Information Technology kan beskrivas som en blandning

mellan språkvalsmönstren i teknikkurserna och ekonomikurserna Business Planning och Management Studies.

Sammantaget kan alltså både likheter och skillnader i bruket av svenska konstateras mellan kurserna. Svenskan förekommer på en övergripande nivå i alla kurser i samtal mellan svenskspråkiga deltagare. I alla kurser anpassas valet av språk på ett övergripande plan efter de andra deltagarnas språkkunskaper och språkliga identiteter. Lokalt i kurserna – särskilt i helklassundervisningen – förekommer svenska ibland också då utbytesstudenter närvarar. I teknikkurserna hörs svenska i undervisningens alla situationskontexter, medan svenskan i särskilt Business Planning och Management Studies är förenad med särskilda interaktionella funktioner, såsom kontextualiseringssignal eller hjälpspråk. I Marketing förekommer språket mycket sällan i helklassundervisningen, men liksom i de två andra ekonomikurserna kan svenska fungera som hjälpspråk för de svenska studenterna. Den datavetenskapliga kursen Information Technology visar egna språkvalsmönster och svenskan kan höras i klassrummets alla kontexter, om än sällan. Technical Acoustics och Engineering Science framstår som inbördes mest lika, på samma sätt som Business Planning och Management Studies visar liknande språkvalsmönster. Med tanke på att det är i stort sett samma studenter som följer respektive kurspar, kan de likheter och skillnader som materialet visar i första hand knytas till kursdeltagarna.

## 8.2 En gemensam norm för språkval?

Med utgångspunkt i jämförelsen ovan söker jag i det här delkapitlet visa mer generella mönster för språkanvändningen och för studenternas talade svenska. Fokus ligger på studenternas egna normer för valet av språk, så som normerna framstår för mig utifrån deras agerande. Jag vill lyfta fram just normer eftersom jag menar att deltagarnas egna förväntningar kan ge en övergripande förståelse av bruket av svenska och bidra till en beskrivning av det slag som efterfrågas i avhandlingens syfte. Genom en diskussion av normer kan jag också närma mig det helhetsperspektiv som eftersträvas i etnografi och etnografiskt inspirerad forskning, samt söka förklaringar till varför svenska används i vissa sammanhang men inte i andra.

Som jag tidigare berört kan normer betraktas som gemensamma – uttalade och outtalade – förväntningshorisonter för socialt och språkligt beteende (jfr kap. 2 samt Gafaranga & Torras 2001:198, 2002:10). De förväntningar som är av intresse här rör valet av språk. Jag utgår från att studenterna har gemensamma uppfattningar om när ett visst språk kan användas och inte användas. Svenska språket, till exempel, kan passera obemärkt i en kontext där det är förväntat att tala svenska, men uppmärksammas som avvikande i en kontext där deltagarna har andra förväntningar på språkbruket. Samma sak gäller engelskan. I samtal där deltagarna förväntar sig att höra engelska

är det ”normalt” att tala engelska, samtidigt som språket i andra sammanhang kan framställas som ett avvikande val.

Diskussionen utgår från att det i kurserna finns både gemensamma, kursövergripande förväntningar och lokala, kursspecifika förväntningar på valet av språk. Särskilt jämförelsen i delkapitel 8.1 ovan demonstrerar ett sådant förhållande. Jämförelsen visar nämligen att deltagarna i alla kurser anpassar valet av språk efter de andra studenternas språkkunskaper och språkliga identiteter, samtidigt som det finns lokala, kursspecifika sätt att använda svenska lokalt i helklassundervisningen. Jag menar att man utifrån detta kan tala om normer på olika nivåer. Dels orienterar sig studenterna mot ett slags övergripande, kursgemensamma normer. Dessa finns i alla grupper som en potentiell socio-kulturell kontextuell resurs, och jag vågar påstå att de utgör en känd förväntningshorisont för alla deltagare. Dels orienterar sig studenterna mot lokalt förankrade normer som är specifika för respektive grupp eller praktikgemenskap. De lokalt förankrade normerna ser något olika ut i kurserna och den student som av någon anledning skulle byta undervisningsgrupp, från till exempel Marketing till Technical Acoustics, skulle finna normerna i det nya sammanhanget avvikande, i alla fall initialt. Eftersom skillnaderna är ganska stora mellan kurserna föredrar jag att betrakta de lokala förväntningarna som lokala normer. Alternativt skulle man kunna beskriva de lokala förhållningssätten som tolkningar av övergripande kursgemensamma förväntningar. Men med tanke på språkvalets sociala betydelse menar jag att det är rättvisande att tala om just normer även i de enskilda kurserna.

De normer som jag lyfter fram och diskuterar är alltså synliga i de språkval som redovisas i kapitel 5 och 6, samt genom det sätt som språken hanteras i interaktionen och som beskrivits i kapitel 7. I delkapitlets första avsnitt (8.2.1) nedan redogör jag för de övergripande respektive lokalt förankrade normerna. I ett andra avsnitt (8.2.2) diskuterar jag om normerna inkluderar utbytesstudenter eller om man kan tala om en typ av normer för de svenska studenterna och en annan typ av normer för de utländska studenterna. I det sista avsnittet (8.2.3) söker jag en teoretisk förklaringsgrund till förväntningarna kring det svenska språket i kurserna.

### 8.2.1 Övergripande respektive lokala normer

En första, övergripande förväntning, som finns i alla undersökta kurser, är att engelska är det språk som framför allt ska användas i undervisningen. Engelska är officiellt kursspråk och tillika gemensamt undervisningsspråk. I de flesta fall har kursspråket bestämts före det första undervisningstillfället, och normen att tala engelska har alltså grund i förhållanden utanför de enskilda kurserna. Att det blir just engelska, och inte ett annat globalt gångbart språk, regleras av kursplanerna. I kursplanerna från den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten står att kurserna *eventuellt* ges på engelska och av kursplanerna i

ekonomi förstår man indirekt att kursspråket är engelska eftersom planen är skriven på detta språk. Bredvid kursnamnen på institutionens hemsida finns också små brittiska flaggor.

En andra övergripande förväntning är att engelskan används för utbytesstudenternas skull. Studenterna utgår från att institutionerna har valt engelska som kursspråk för att erbjuda undervisning också till utländska studenter. Denna förväntning gör att utbytesstudenterna i kurserna förknippas med det engelska språket, och engelskan betraktas genomgående som kopplad till de utländska kursdeltagarna – även om engelskan i grund och botten är det gemensamma undervisningsspråket. Förväntningen kommer till uttryck på så vis att de svensktalande studenterna enbart talar engelska med utbytesstudenterna, vilket visats i kapitel 5 och 6 samt i jämförelsen ovan. Oavsett om utbytesstudenterna kommer från USA eller Tyskland, och oavsett deras faktiska språkkunskaper eller språkliga identiteter, talar de svenskspråkiga studenterna engelska med de utländska kursdeltagarna.

De svenskspråkiga studenterna förknippas i sin tur inte lika tydligt med det engelska språket. Som en del av kursernas övergripande normer är det accepterat att de svensktalande studenterna inte talar bara engelska. De svensktalande studenterna förväntas tala engelska med de utländska studenterna – eftersom engelska är utbytesstudenternas språk – men kan tala svenska då utbytesstudenter av olika anledningar inte är närvarande. Det är alltså accepterat att de svenskspråkiga studenterna talar engelska *och* svenska i kurserna, och i den gemensamma, övergripande normen för språkval är det accepterat att de svenskspråkiga studenterna använder också svenska. Intressant nog kan det, som jag har visat tidigare i avhandlingen, till och med vara avvikande för en svenskspråkig student att tala kursspråket engelska om inte utbytesstudenter närvarar. I intervjuerna säger studenterna att det är ”fånigt” att tala engelska med en annan svenskspråkig student och att den som gör det framstår som en ”streber” eller ”viktigpetter”. Svenska är således det omarkerade valet av språk i samtal med andra svenskar och att använda engelska annat än i enstaka ord betraktas som avvikande i förhållande till den gemensamma förväntningshorisonten.

De övergripande normerna i kurserna är därmed av det slag att engelskan förknippas med utbytesstudenterna, och om utbytesstudenterna av någon anledning inte närvarar, behöver de svenskspråkiga studenterna inte tala engelska. I intervjuerna omtalas samma förhållande som en praktik som närmast kan liknas vid ett ”minsta möjliga språkmotstånd” där studenter och lärare väljer det språk som ligger närmast till hands i förhållande till de roller och syften som interaktionen kretsar kring, men också i förhållande till egna och andras uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. Förväntningen är något svagare i Marketing där den tvåspråkige läraren som bekant talar både svenska och engelska med studenterna.

För samtalsituationer med utbytesstudenter existerar flera konkurrerande normer i materialet. Det är också i samtal med utbytesstudenter som man kan

tala om olika, lokalt förankrade normer för språkval. Som jag har visat tidigare skiljer sig bruket av svenska mellan studentgrupperna och det är mer eller mindre accepterat att tala svenska i undervisningen i de olika kurserna.

Den lokala normen för svenska framstår som mest restriktiv i kursen Marketing. Som visats använder studenterna där sällan svenska i undervisningen med den tvåspråkige läraren L-G och när språket förekommer är det som en direkt respons på att läraren talat svenska. Den svenska som studenterna själva initierar förekommer i språkrelaterade episoder, där svenskan ”reparerar” den engelska interaktionen och upprätthåller ett enspråkigt engelskt samtal. Vid intervjuerna framkommer också att svenskan betraktas som ett avvikande språkval i helklassundervisningens samtliga situationskontexter, alltså även i procedurinriktade kontexter där svenskan som bekant accepteras i de andra kurserna. Svenska är därmed alltid ett mer eller mindre avvikande språkval i Marketing, och språket kan inte sägas ingå i de gemensamma förväntningarna för språkval i helklassundervisningen. I jämförelse med de andra kurserna har normen antagligen grund i att läraren är tvåspråkig och att studenterna anpassar valet av språk efter läraren, som genom sin institutionella roll besitter tolkningsföreträde i sammanhanget. Samma snäva normer för svenskan präglar inte de andra studentgrupperna.

I Management Studies och Business Planning är acceptansen för svenska högre. Som jag visat tidigare förekommer svenska i helklassundervisningen, även om omfattningen inte är särskilt stor. Språket används framför allt för särskilda interaktionella funktioner och den viktigaste funktionen tycks vara att signalera en procedurinriktad kontext. Svenska accepteras däremot inte i samtal i sak. Som framgår av kapitel 7 reagerar både svenskspråkiga studenter och utbytesstudenter öppet mot att svenska används då samtalet rör studieämnet. Tillsammans upprätthåller man en enspråkig engelsk interaktion i situationskontexten och översätter inskott av svenska till engelska. Svenskan är liksom i Marketing avvikande, men bara i samtal i sak. I jämförelse med Marketing är de lokala normerna för språkval på detta vis något mer tillåtande i Business Planning och Management Studies.

I Information Technology tycks det vidare finnas ytterligare något högre acceptans för svenska språket. Men språket förekommer relativt sällan då utbytesstudenter är närvarande och det är utifrån mina observationer svårt att säga hur accepterat språket egentligen är i helklassundervisningen. Jag har tidigare konstaterat att deltagarna inte behandlar språket som avvikande och att språket inte alltid följs av översättningar till engelska då utbytesstudenter närvarar. Likväl förekommer svenska främst i form av enstaka ord och jag vet inte hur studenterna skulle agera om svenskan användes också för längre sekvenser i samtal i sak. Mitt samlade intryck är att deltagarna inte gör särskilt stor sak av valet av språk. Studenter och lärare växlar relativt obehindrat mellan språken, även om en föreläsning som bekant inleds på svenska med motiveringen att ämnet *är krångligt nog som det är från början* (se exempel 5:14, Inga utbytesstudenter IT 0222v). Men i och med att man

inte gör någon stor sak av språkvalet behöver inte studenterna bevaka bruket av svenska och engelska i klassrummet på samma tydliga vis som i de andra kurserna. Följaktligen blir normerna för språkval inte heller lika tydligt framträdande för mig som närvarande observatör. Tydligt är i alla fall att kursen placerar sig mellan ekonomikurserna och teknikkurserna i frågan om acceptans för svenska språket.

I kontrast till de andra kurserna står teknikkurserna. Genomgången i kapitel 7 visar att svenska är ett accepterat språkval i undervisningens alla kontexter. Svenska förekommer såväl i procedurinriktade kontexter som i samtal i sak och svenskan behandlas aldrig som avvikande – inte ens av den närvarande utbytesstudenten. De lokala normerna för språkval i både Technical Acoustics och Engineering Science kan förvånansvärt nog karaktäriseras som tvåspråkig. Svenska är ett accepterat språkval bredvid engelska och språken behöver inte nödvändigtvis överlappa eller användas parallellt. De svenskspråkiga deltagarna kan istället först tala svenska, sedan engelska, och det är inte alltid som man översätter mellan språken. Att normerna präglas av tvåspråkighet innebär emellertid inte att svenska förekommer i varje lektion, föreläsning eller laboration. Istället ingår svenskan som ett, av två möjliga, språk i gruppens sammantagna sociala och språkliga förväntningshorisont för språkval. Tvåspråkigheten gör att de lokala normerna i de två teknikkurserna är de som är mest tillåtande vad gäller användandet av svenska.

Sammantaget framstår de lokala normerna för svenska som mer eller mindre restriktiva i grupperna. Marketing präglas av en särskild återhållsamhet i bruket av svenska medan de två teknikkurserna närmast kännetecknas av en tvåspråkig förväntningshorisont, där både svenska och engelska är accepterade språkval. Som jag ser det kan särskilt två omständigheter förklara att de lokala normerna ter sig så pass olika: antalet närvarande utbytesstudenter och undervisningens utformning.

Att utbytesstudenternas antal har betydelse visar sig genom att svenska språket bara förekommer i längre samtalssekvenser i samtal i sak i de kurser där utbytesstudenterna är få till antalet (d.v.s. i Technical Acoustics och Engineering Science). Samtidigt behandlas språket som avvikande i samma situationskontext i de kurser som följs av fler utbytesstudenter (d.v.s. i ekonomikurserna, där mellan var tredje och fjärde student är utländsk). Förvånansvärt nog verkar det vara mindre viktigt om utbytesstudenterna är aktiva eller inte. Man skulle kunna tänka sig att det är viktigare att anpassa sig efter de deltagare som ofta tar till orda i klassrummen än sådana deltagare som är tysta, men så är inte fallet. I Engineering Science ställer som bekant Iken, som en av kursens två utbytesstudenter, många frågor på engelska men ändå talar de svenskspråkiga studenterna svenska i helklassundervisningens samtal i sak. Således tycks just antalet utländska studenter, snarare än närvaron eller aktiviteten i klassrummet, vara det som avgör om det är förväntat att alltid anpassa språkvalet efter utbytesstudenterna eller inte. Att

antalet i sig påverkar språkvalet beror antagligen på att andra språkliga preferenser än svenska lättare blir synliga i undervisningen då många utländska studenter följer kurserna.

Att undervisningsformen har betydelse visar sig i sin tur genom att svenska språket bara förekommer i längre samtalssekvenser i de kurser som präglas av en traditionell undervisningsform med föreläsningar, lektioner och efterföljande examination. Detta gäller teknikkurserna och kursen i datavetenskap, där normerna för svenska är mindre restriktiva. Undervisningen präglas av en monolog från lärarens sida och studenterna förväntas inte uttala sig i klassrummen så länge som de inte har frågor om kursinnehållet. Genom undervisningsformen och examinationen är prestationen individuell. Enligt intervjun med studenten Tyko riktar man sig främst till läraren och Tina spär på det individuella perspektivet genom att säga: ”Attityden på teknisk fysik är att om du inte kan något så är det du som är dålig och då går du hem och läser på.” De grupper som visar en mer restriktiv norm, vilket alltså är de tre ekonomikurserna, undervisas huvudsakligen genom seminarier. Studenterna måste vara aktiva för att få ett högt betyg. Genom att undervisningen är gruppbaserad krävs en form av gruppansvar gentemot de andra närvarande studenterna. Samma gruppansvar återfinns i Information Technology, trots att kursen ges i föreläsningsform. Studenterna i gruppen är ovanligt aktiva och intresserade av ämnet, vilket gör att det finns en grupp-känsla liknande den i ekonomikurserna – även om inläringen är individbaserad.

I de kurser som har en stark grupp-känsla och många utbytesstudenter uppstår ett slags socialt tryck som påverkar språkvalet. Det är förväntat att ge alla studenter en chans att delta i diskussion och det är inte socialt accepterat att utestänga individer genom att tala ett språk som de inte förstår. Svenska används sällan i samtal i sak. I de kurser som präglas av en mer individbaserad inläring, och där grupp-känslan är låg, är förväntningarna på att enbart tala engelska i samtal i sak inte lika starka. Individen står i fokus och det går bra att tala svenska även då utbytesstudenter närvarar i klassrummet. Perspektivet förstärks av att kurserna vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten, som kännetecknas av den individbaserade inläringen, präglas av en instrumentell språksyn där språket i första hand betraktas som ett verktyg för den kunskap som studenterna ska tillägna sig i kursen. En liknande språksyn finns också i ekonomikurserna, men perspektivet betonas inte på samma sätt.

Eftersom antalet utbytesstudenter och undervisningens utformning påverkar kurserna och valet av språk på de sätt som jag beskrivit ovan är det rimligt att betrakta de två omständigheterna som en del av den socialt reglerade förväntningshorisonten. Antalet utbytesstudenter och undervisningens utformning får betydelse i kurserna enbart av den anledningen att det är socialt förväntat att ta hänsyn till just dessa omständigheter. I materialet kan det vara så att de två aspekterna förstärker varandra. De kurser som

följs av få utbytesstudenter präglas av en individbaserad inläring och de kurser som följs av många utbytesstudenter präglas av en gruppbaserad inläring. Detta gör också att de lokala normerna i kurserna sammantaget är av det slaget att det är avvikande att tala svenska då många utbytesstudenter följer undervisningen och då inläringen är gruppbaserad. Men det är också avvikande att *bara* tala engelska då utbytesstudenterna är få till antalet och då inläringen baseras på individernas enskilda prestationer. Det ömsesidiga förhållandet påverkar hur mycket svenska som används, och kan förklara varför de lokala normerna för valet av språk ger intryck av att vara mer eller mindre restriktiva när det kommer till användandet av svenska.

## 8.2.2 Normernas räckvidd

Vid ett första intryck verkar normerna i kurserna kretsa kring en ackommodation till uppvisade språkkunskaper i grupperna. Ofta – men inte alltid – anpassar deltagarna valet av språk efter de andra närvarande personernas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter. En sådan ackommodation följer grundläggande sociolingvistiska principer. Även i andra sociala sammanhang tenderar samtalsdeltagare att närma sig varandra språkligt som en del av det sociala spelet. Gafaranga & Torras (2001) visar till exempel att tvåspråkiga talare kan förhandla om valet av medium för att sedan sluta upp kring ett och samma. Vidare har Giles & Coupland (1991) genom just ackommodationsteorin konstaterat att talare antingen närmar sig eller avlägsnar sig från varandra språkligt som ett sätt att visa social närhet eller distans. En anpassning av språket efter de andra deltagarna återkommer i Ljoslands (2008:209) avhandling om ett engelskspråkigt masterprogram i Norge samt i Lønsmanns (se t.ex. 2010 samt under arbete) undersökning av ett danskt företag med engelska som koncernspråk. I Ljoslands undersökning visar lärare och studenter en pragmatisk inställning till det officiella kursspråket och anpassar sig genomgående efter vad de andra deltagarna förstår och känner sig bekväma med.

Men även om valet av språk i den här undersökningen visar en form av ackommodation till de andra deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter är det tveksamt om normerna i kurserna kan sägas vila på just en pragmatisk språksyn. Möjligen är bruket av engelska pragmatiskt på så vis att de svenskspråkiga studenterna inte *bara* talar engelska och genom att engelskan fungerar som ett kontaktspråk för personer som inte delar andra gemensamma språk. Men normen präglas inte enbart av ömsesidig förståelse. De lokala normerna gör att svenskan kan användas också då utbytesstudenter närvarar och ackommodationen är egentligen bara tydlig i de mindre grupper som består av enbart utbytesstudenter eller enbart svenskspråkiga studenter. Gruppsociala aspekter, och särskilt solidaritet och samhörighet mellan de svenskspråkiga studenterna, tycks många gånger vara viktigare än att inkludera utbytesstudenterna i samtalen. Svenskan har som



konstaterats i kapitel 7 en lokal prestige i kurserna och i rollen av att vara svensktalande student i en nominellt engelskspråkig kurs ingår att tala både engelska och svenska. Sammantaget gör detta att normerna för språkval möjligen har pragmatiska aspekter för de svenskspråkiga studenterna, men knappast för de närvarande utbytesstudenterna.

Det är också svårt att avgöra om utbytesstudenterna i undersökningen delar de förväntningshorisonter som synliggörs bland de svenskspråkiga deltagarna. Jag har koncentrerat mig på de svenskspråkiga studenterna och bara iakttagit utbytesstudenternas språkval som en del av kursernas språkmiljöer. Ändå är det tydligt att olika utbytesstudenter talar om situationen på skilda sätt och att de antingen närmar eller fjärrar sig från bruket av svenska. Till exempel talar teknikstudenten Iken i intervjun om svenskan i negativa termer och han återkommer flera gånger till de problem som språket förorsakat honom i utbildningen. Detta är också förståeligt eftersom svenskan snarast används exkluderande i de kurser som jag observerat och som Iken deltagit i. Iken menar att mindre inskott av svenska i muntligt tal går bra om det är så att de svenska studenterna tjänar på att använda svenska i undervisningen. Däremot påpekar han att det är förvånande att svenska också accepteras i skrift. Han framställer engelska som det stora vetenskapliga språket och menar att institutionen borde uppmuntra studenterna att använda engelska istället för svenska. Svenska språket, säger Iken, missgynnar vetenskapen och de enskilda studenterna. Carla, som läser Business Planning och Management Studies, talar inte om svenskan på samma sätt. I början upplevde hon visserligen svenskans särställning som irriterande och hon kunde känna sig utestängd från interaktionen. Men senare accepterade hon att de svensktalande studenterna använde även svenska och hon menar att det är naturligt att de talar språket med andra förstaspråkstalare. Carla visar på detta vis en förväntningshorisont mer lik de svenskspråkiga studenterna. Ikens syn på undervisningen kan i sin tur möjligen härledas till erfarenheter från hans hemland där undervisningen bedrivs på engelska. Iken är van att universitetet använder ett annat språk än de eller det språk som studenterna talar hemma. Kanske är de normer som existerar i de svenska kurserna därför mer förvånande för honom.

Skillnaderna mellan utbytesstudenterna kan vara individuella och attityderna behöver inte finnas hos andra utbytesstudenter än just Iken och Carla. Men språkvalsmönstren i ekonomikurserna och teknikkurserna är lokalt mycket olika. Det är påfallande att man uppmärksammar utbytesstudenterna i Business Planning och Management Studies, medan de utländska studenterna i teknikkurserna inte ges samma utrymme. Vid gruppredovisningarna i Technical Acoustics säger Iken att han måste ha hjälp att översätta allt som sägs på svenska till engelska. Men klassen tar inte hans ifrågasättande på allvar och flera grupper fortsätter att presentera på svenska.

Genomgående finns också skäl att ifrågasätta vilka alternativen egentligen är för utbytesstudenterna. De svensktalande deltagarna är i majoritet och

agerar på hemmaplan, vilket ger dem ett övertag i grupperna. Om man granskar ekonomikurserna noga visar det sig också att utbytesstudenterna egentligen bara agerar på samma sätt som de svensktalande studenterna. De ifrågasätter bruket av svenska i samtal i sak, men behandlar inte svenska som avvikande i procedurinriktade kontexter. Även om utbytesstudenterna är delaktiga i att konstruera normerna i klassrummen agerar de på de svenskspråkiga studenternas villkor. Som diskuterats i kapitel 7 är min uppfattning den att det i alla kurser främst är mer dominerande personer som har störst inflytande över språkval, och detta är i kurserna främst svenskspråkiga studenter. Utbytesstudenterna har inte samma ställning och status, vilket påverkar deras möjligheter att bestämma över språkval i klassrummen.

### 8.2.3 Kompletterande teoretiska perspektiv

De resultat som undersökningen visar kan på en övergripande nivå förklaras med hjälp av det teoretiska ramverk som jag redan tidigare knutit till kurserna. I kapitel 2 beskriver jag hur kurserna kan förstås som ett resultat av både enskilda aktörers handlande och mer övergripande, återkommande mönster för social handling. Coupland (2001) kallar perspektivet för en integrerad syn på struktur och aktör. Överfört på de undersökta kurserna innebär perspektivet att lärare och studenter gemensamt bygger upp de språkmiljöer som kurserna utgör. I konstruktionen är de påverkade av erfarenheter från liknande situationer, men också från erfarenheter av mer övergripande sociala system och rutiner för social handling. Normer, attityder och språkvalsmönster konstrueras av deltagarna i interaktionen och uppstår som ett resultat av bland annat deltagarnas tidigare erfarenheter och rutiner från liknande situationer.

I kurserna är det tydligt att studenter och lärare i första hand har erfarenheter från det svenska samhället och ett svenskt utbildningssystem. Både majoriteten studenter och lärare i undersökningen kommer från Sverige och de rutiner som de har med sig från olika undervisningssituationer grundas i första hand på utbildningar inom landet. Många av studenterna följer till exempel ett svenskt studieprogram och har läst tidigare kurser inom programmet tillsammans på svenska – inte sällan i samma lokaler och med samma lärare som de nu samarbetar med på engelska. Erfarenhetsbasen hos deltagarna är således i första hand svensk, även om också utländska studenter bidrar med sina erfarenheter. När deltagarna skapar och återskapar de situationer som de nominellt engelskspråkiga kurserna utgör inkluderar de ofrånkomligen upplevelser och vanor från de svenska kurserna. Genom deltagarnas erfarenheter förs svenskans prestige över till de engelskspråkiga kurserna och språket används och behandlas som en naturlig del också av dessa språkmiljöer. Att sambandet faktiskt har betydelse är inte minst tydligt genom att de lokala normerna för svenska är mer restriktiva i Marketing än i de andra kurserna, vilket alltså är den kurs som ges av den tvåspråkige

läraren L-G och som följs av relativt många utbytesstudenter. Läraren synliggör återkommande en identitet som engelsktalande och betonar studenternas nationellt divergerande referensramar i undervisningen. Samma perspektiv saknas i de andra fem kurserna. Istället betonas erfarenheter från det svenska samhället. Som Giddens (1984) konstaterar i struktureringsteorin, vilken Coupland (2001) för fram som exempel på det integrerade perspektivet, handlar också individer i första hand vanemässigt, även om nya strukturer kan uppstå och andra perspektiv kan inkluderas i grupperna. Antagligen är detta vad som skett i Marketing, medan erfarenheterna från svenskspråkiga kurser fortfarande dominerar i de andra undersökta språkmiljöerna.

### 8.3 Undersökningens resultat i ett vidare perspektiv

Efter sammanfattningen och diskussionen av undersökningens resultat återkommer jag i det här delkapitlet till de två empiriska fält som undersökningen knyter an till, nämligen bruket av engelska i Sverige och – mer specifikt – språk och språkval vid universitet som rekryterar studenter och lärare från olika delar av världen. Resultaten av undersökningen är intressanta att diskutera i förhållande till särskilt två aspekter inom dessa fält.

Den första aspekten handlar om hur nominellt engelskspråkiga kurser kan förstås i relation till tidens internationalisering av den högre utbildningen. Ska kurserna betraktas som internationella produkter – eller är de i själva verket nationella i sin karaktär? Frågan om kursernas makrokontext har aktualiserats allt mer under arbetet och jag vill, så här mot slutet av avhandlingen, ge en kompletterande tolkningsram till den institutionella och samhällliga kontext som skisserats i kapitel 4. Frågan diskuteras i ett första avsnitt (8.3.1).

Den andra aspekten berör bruket av engelska i Sverige och särskilt användandet av engelska som undervisningsspråk i den högre utbildningen. I den språkpolitiska debatten har det som tidigare nämnts yttrats en oro för svenskans fortsatta användande inom delar av vetenskapen och den högre utbildningen. Med anledning av detta behandlar jag i ett andra avsnitt (8.3.2) nedan några språkpolitiska iakttagelser från avhandlingsarbetet.

#### 8.3.1 Är kurserna internationella eller nationella produkter?

Som jag konstaterar i 8.2.3 kan bruket av svenska i kurserna förstås i förhållande till en svensk samhällskontext och ett nationellt förankrat utbildningssystem. Detta går tvärt emot tidens internationaliseringstrend och den ökade användningen av engelska också i andra samhällsområden. Även om internationalisering är ett brett begrepp med många alternativa mål och strategier omtalas kurserna återkommande som internationella snarare än lokala produkter. Detta gäller inte minst i forskningen (se t.ex. Bull 2006,

Coleman 2006, Graddol 2006) och argumentet återfinns i ett specifikt handlingsprogram för internationalisering vid det universitet där jag genomfört materialinsamlingen. Högskoleverket betraktar i sin tur de nominellt engelskspråkiga kurserna som en form av internationalisering på hemmaplan (En högskola i världen 2008:36). Men tidens internationaliseringstrend är inte synlig i själva undervisningen, och nedan diskuterar jag om inte kurserna kan ses som nationella snarare än internationella produkter. Frågan om kursernas makrokontext har betydelse både ur ett språkvalsperspektiv och ur ett studiesocialt perspektiv.

För det första är internationaliseringen inget som lärare eller studenter i kurserna själva talar om. Internationalisering nämns inte i de kursplaner eller kursbeskrivningar som beskriver de sex kurserna. Naturligtvis förekommer olika former av utbyte mellan studenter från skilda delar av världen, men internationella erfarenheter diskuteras sällan i undervisningen. Istället är "Sverige" den gemensamma utgångspunkt som samtliga deltagare förväntas dela. Lokala lånord hämtas i alla kurser från de svenska studiemiljöerna, såsom *grupparbete*, *studierektor* och *uppsats* och i diskussionerna är inte sällan Sverige den gemensamma referenspunkten. Perspektivet är särskilt tydligt i Business Planning där studenterna återkommande diskuterar olika samhällseliga förutsättningar och erfarenheter. Kurserna i datavetenskap och teknik är närmast inomvetenskapliga, utan någon speciell samhällselig förankring. Kursen Marketing och föreläsningarna med L-G är som visats den enda kursen i materialet där internationella erfarenheter och perspektiv hos studenterna lyfts fram i klassrummet.

För det andra har de svenskspråkiga studenterna på många sätt en särställning i jämförelse med utbytesstudenterna. Utbytesstudenterna behandlas i mångt och mycket som gäster – om än betydelsefulla gäster – i undervisningen och innehållet i kurserna riktas i första hand till de svensktalande studenterna. Exempel på detta är inskotten av svensk fackterminologi i Engineering Science som läraren ger utan särskilda metakommentarer på engelska, men också de svenskspråkiga tidningsartiklar och referensmaterial som lärarna visar upp i samband med Management Studies respektive Technical Acoustics. De svenska studenterna är utan tvekan också gruppernas sociala bas. De har läst kurser tillsammans tidigare och har lång erfarenhet av undervisning i landet. Genom att de vet hur utbildningssystemet fungerar besitter de tolkningsföreträde framför de utländska studenterna, vilket ger dem makt att uttrycka ett vi-och-dem-perspektiv gentemot de utländska studenterna. De svenskspråkiga studenternas attityder synliggörs till exempel då de talar om utbytesstudenterna som besvärliga att samarbeta med.

För det tredje kan kursernas internationella prägel ifrågasättas utifrån de språkval som görs i kurserna. Resultaten av undersökningen visar att det är kunskaper i två språk som är av betydelse, nämligen engelska och svenska. De utländska studenternas språkkunskaper synliggörs inte i undervisningen

och kursernas potentiella flerspråkighet utnyttjas dåligt av institutionerna. Ett exempel på detta kan hämtas från kursen Business Planning där studenterna inför den avslutande examinationen ska finna ett antal vetenskapliga artiklar som de ska läsa och sedan referera. Utbytesstudenten Carla frågar om det går bra att läsa artiklar på spanska, som är hennes förstaspråk. Svaret blir nej, men artiklar på svenska går bra. Anledningen är av praktisk natur – läraren säger att han inte kan bedöma att de återgivit de spanska artiklarna på ett korrekt sätt. Kanske är detta sistnämnda också internationaliseringens, och mångfaldens, språkliga paradox: engelskspråkiga utbildningar attraherar fler internationella studenter, men som ett resultat av mångfalden minskar det antal språk som är gemensamma hos deltagarna och i vissa fall kan bara *ett* – globalt gångbart – språk användas i den gemensamma undervisningen. Påpekandet har förts fram av Haberland (2009) och bottnar i att studentgrupper med deltagare från flera språkområden inte sällan leder till en helt enspråkigt engelsk utbildning, medan kurser med deltagare från ett enda språkområde inte sällan möjliggör flera språk i undervisningen. I grupper med till exempel danska studenter kan texter på svenska, norska och ibland tyska användas, men i grupper med studenter från skilda språkområden måste språken i det skrivna materialet av praktiska skäl begränsas. Engelska är oftast det enda gemensamma språket.

Den makrokontext som jag menar förenar de undersökta kurserna utgörs inte av tidens internationaliseringstrend, utan snarare av det svenska samhället och en nationellt förankrad utbildningsmiljö. Antagligen är förhållandet sådant att internationaliseringen kan förklara förekomsten av engelska utbildningar, men inte de faktiska språkval som görs i undervisningen. Både de erfarenheter och de rutiner som deltagarna för med sig in i utbildningarna och de strukturer som omger kurserna visar i första hand en nationellt förankrad utbildningsmiljö.

I diskussionen måste man emellertid tänka på att internationalisering är en bred term med många innebörder. Möjligen är den som sådan också vag för de enskilda institutionerna och lärarna. Kanske är det så att internationalisering rör universitet – i egenskap av myndigheter och övergripande organisationer – medan språkval i enskilda kurser alltid måste förstås utifrån mer lokala förutsättningar. Lärare och studenter i materialet talar till exempel själva om kurserna som ett sätt att arbeta med utbytesstudenter. Utbytesstudenter är en del av internationaliseringsarbetet, men onekligen finnas det en skillnad mellan att arbeta med internationalisering och med utbytesstudenter. Om engelskan enbart är ett sätt att erbjuda plats för utländska studenter blir lektionerna på engelska ett mål i sig, samtidigt som målen torde sträcka sig längre i de klassrum som också syftar till internationalisering på hemmaplan. Det kan något kritiskt därför också ifrågasättas hur internationaliserade de svenskspråkiga studenterna egentligen blir av den aktuella undervisningen. För att verkligen nå sådana mål måste antagligen lärare och studenter arbeta specifikt med internationalisering i undervisningen.

Det bör dock sägas att bristen på internationalisering möjligen är specifik för den typ av engelskspråkiga kurser som jag har undersökt. Kurserna finns på grundnivå inom institutionernas största och viktigaste utbildningsprogram. Utbytesstudenter hoppar in på enskilda kurser under en eller två terminers tid och är tillfälliga besökare bland de svenska studenterna på programmen. I de masterprogram som vuxit fram efter att Bolognadeklarationen kommit till stånd är möjligen perspektiven annorlunda. De riktar sig inte bara till svenskspråkiga studenter och studenter inom utbytesavtal, utan också till så kallade free-movers (d.v.s. studenter som själva ordnat sina studier i landet), och har från början konstruerats för att vara engelskspråkiga. Möjligen har makrokontexten i dessa nyare program inte en lika tydlig nationell prägel.

### 8.3.2 Språkpolitiska reflektioner

Som framkommer av kapitel 4 har det yttrats en oro för svenskans fortsatta användande i särskilt vissa vetenskapsområden och i den högre utbildningen. Den stora frågan rör svenskans framtida användning och utveckling. Om engelskan stärks antas också svenskans ställning påverkas. Så kallade domänförluster inom vetenskapsområdet har som visats i kapitel 4 förts fram som ett möjligt scenario och Högskoleverket har rekommenderat lärosätena i landet att fastställa språkplaner eller liknande språkdokument som reglerar engelskan respektive svenskans ställning och status. Utöver detta framhålls i språklagen, som trädde i kraft första juli 2009, att myndigheter, däribland universitet, har ett särskilt ansvar för att svensk terminologi finns tillgänglig, används och utvecklas inom olika fackområden. Nedan diskuterar jag dessa teman utifrån mina erfarenheter av de sex nominellt engelskspråkiga kurser som jag undersökt i avhandlingen. Bruket av engelska och svenska i forskningssammanhang, i mer strikt mening, diskuteras inte eftersom undersökningen endast behandlar språkval i engelskspråkig undervisning.

För det första måste det sägas att svenskan har en stark ställning i kurserna. Något generaliserande kan konstateras att engelska som kursspråk i praktiken innebär att föreläsningar och gemensamma kursaktiviteter äger rum på engelska. I övriga studieaktiviteter styrs språkbruket av grundläggande språksociologiska faktorer och svenska används spontant av lärare och studenter i samtal med andra svenskspråkiga. Att dela ett gemensamt förstaspråk behandlas av studenterna som viktigare i en rad sammanhang och situationer än det faktum att engelska är föreskrivet kursspråk. Bara för att det står i kursplanen att engelska är undervisningsspråk, talar alltså inte de svensktalande studenterna bara engelska. De använder istället engelskan som ett lingua franca i samtal med deltagare som inte förstår svenska. Som ovan visats är inflytandet av en svensk samhällskontext och ett nationellt förankrat utbildningssystem så pass starkt att man till och med kan betrakta kurserna som nationella snarare än internationella produkter. I förhållande till detta

kan också konstateras att kurserna är just *nominellt* engelskspråkiga. Kurserna är, som berörts redan i inledningen, engelskspråkiga i den bemärkelsen att de annonserats som just engelskspråkiga i universitetets kurskatalog. Motsatsen till adjektivet nominell är faktisk eller reell, enligt Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien (första upplagan). Ordet kan alltså beskriva något som har en viss egenskap till namnet, men också poängtera att detta förhållande inte nödvändigtvis gäller i praktiken. I ljuset av undersökningens resultat kan konstateras att båda betydelser stämmer in på kurserna. Kurserna är engelska på papperet – men inte nödvändigtvis enspråkigt engelska i verkligheten.

Endast ett undantag finns i materialet och det utgörs av den gruppdiskussion i Management Studies där tre svensktalande studenter diskuterar med varandra på engelska. Gruppdiskussionen äger rum under en lektion och språkvalet kan, som konstaterats i kapitel 6, förklaras med att studenterna befinner sig i klassrummet och att internationella perspektiv ofta synliggörs i den aktuella gruppen. Som diskuterats tidigare i det här kapitlet kan det också ha betydelse att studenterna blir examinerade fortlöpande i kursen och att de vill prata ihop sig på engelska inför diskussionen i helklass. I Ljoslands (2008) studie av engelska och norska vid ett universitet i Norge förekommer det vid flera tillfällen att norska studenter genomför liknande gruppdiskussioner på engelska. I dessa konstaterar Ljosland att ämnet, snarare än deltagarna och deras språkkunskaper, avgör valet av språk. Ämnet har i den här undersökningen inte samma betydelse för valet av språk och detta är alltså en skillnad mellan resultaten av undersökningarna. Liknande grunder för språkval, där ämnet snarare än deltagarna bestämmer valet av språk, är från ett språkpolitiskt perspektiv emellertid viktiga att undersöka närmare. Om kursdeltagarna anpassar valet av språk efter ämnet – och inte efter de andra samtalsdeltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter – kan det omkringliggande samhällets dominerande språk komma att minska i betydelse även i grupper där majoriteten deltagare talar och förstår språket.

För det andra kan noteras att domänförluster – så som termen använts i den skandinaviska debatten (jfr kap. 4) – inte kan iaktas utifrån de språkvalsmönster som framkommer i de studerade kurserna. Språkvalsmönstren visar att flera språk kan rymmas inom ramen för en engelskspråkig verksamhet, även om detta inte är den officiella hållningen från institutionens sida. Valet mellan svenska och engelska avgörs som jag ser det inte heller på förhand så som domänbegreppet antyder, utan fastställs i mötet mellan enskilda individer. I frågan om domänförluster är jag benägen att instämma med Pennycook (1999) som påpekar att kultur och språk inte anammas passivt av olika grupper, utan anpassas, omvandlas och omtolkas i olika kontexter. Förhållandet mellan lokala, regionala och globala språkval är komplext, vilket också framkommer i den här undersökningen. Även om deltagarna, som till exempel Ljosland (2008) demonstrerar, är påverkade av mer övergripande

strömningar och sociala system i samhället, förhandlas och omförhandlas språkval lokalt av deltagarna i interaktionen.

Som Ljosland (2008:306) påpekar finns det också en skillnad mellan domänförluster som ett sätt att tala om att ett språk inte längre *används*, eller som ett sätt att tala om att ett språk inte längre *kan* användas. Det senare benämner Ljosland (s. 307) registerförlust, vilket står för att terminologi inte längre utvecklas och att språkbrukarna saknar gemensamma ord på språket ifråga för att kunna tala om ämnet. Utifrån undersökningen kan konstateras att svensk fackterminologi förekommer i kurserna. Till exempel visar den mindre omfattande undersökningen av fackterminologi i kapitel 6 att läraren i Technical Acoustics använder etablerade svenska fackord då han föreläser på svenska. Men undersökningen är begränsad och frågan är viktig att studera vidare. En registerförlust inom olika vetenskapsområden tror jag nämligen skulle slå hårt mot bruket av svenska också i utbildningen. Även om undersökningen inte behandlar skriftlig kommunikation kan konstateras att registerförluster skulle vara särskilt problematiska för den skriftliga kommunikationen på svenska. Flera studenter uppger att de undviker att blanda engelska och svenska i skrift och att de hellre skriver en text på engelska till en svensk lärare om de saknar svensk vokabulär än att de blandar språken. För talad kommunikation tycks inte attityderna vara lika starka och möjligen är språkblandningen inte heller lika problematisk i samtal ansikte mot ansikte. I samtal kan deltagarna alltid stanna upp och reda ut missförstånd eller otydligheter, medan den som skrivit en text sällan kan ge sin läsare samma möjlighet. Behovet av exakta termer är helt enkelt större i skriftlig kommunikation.

I sammanhanget kan vidare konstateras att studenterna som läser vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten i undersökningen har fler möjligheter att tala svenska med ämnesrepresentanter än vad studenterna vid den samhällsvetenskapliga fakulteten har. I Information Technology och Engineering Science utgör särskilt laborationerna ett tillfälle att diskutera studieämnet med svenskspråkiga ämnesföreträdare och i Technical Acoustics ägnar läraren mycket tid åt att handleda studenterna på svenska. Vid dessa tillfällen förmedlar lärarna – medvetet eller inte – svensk terminologi och svenska begrepp som studenterna annars inte stöter på i den engelskspråkiga utbildningen. Liknande informella studiesammanhang saknas i ekonomikurserna och det tycks inte heller vara lika vanligt att studenterna stannar efter föreläsningarna och ställer frågor till läraren på svenska. Detta kan, med tanke på de språkvalsmönster som framträder i undersökningen, ha stor betydelse för ekonomistudenters möjligheter att tillägna sig svensk fackterminologi. Om det saknas tillfällen i den engelskspråkiga undervisningen att förmedla svensk terminologi försämras också studenternas chanser att utveckla ett svenskt fackspråk – oavsett om ett sådant existerar i vetenskapsområdet eller inte. Skillnaderna mellan fakulteterna antyder dessutom att diskussionen om svenskans vikande ställning inom särskilt undervisning i teknik-naturveten-



skap bör nyanseras, samtidigt som diskussionen bör inkludera också den samhällsvetenskapliga fakulteten.

För det tredje vill jag uppmärksamma den språkplan som finns vid den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten där alltså tre av kurserna är hemmahörande. Språkplanen antogs som redan nämnts (se kap. 4) år 2006 och var vid materialinsamlingen endast ett år gammal. Planen innehåller en del konkreta riktlinjer. Till exempel måste det finnas svenskspråkiga inslag på alla kurser för att säkerställa att de svenskspråkiga studenterna behärskar sitt ämne också på svenska. Som visats uppfylls detta i alla de undersökta kurserna vid fakulteten. Bruket av svenska är emellertid spontant snarare än reglerat och svenskan används inte på det genomarbetade sätt som föreskrivs i språkplanen. Svenskan och engelska används till exempel sekventiellt, snarare än parallellt. Med detta menar jag att studenter och lärare först talar svenska, sedan engelska, men utan att översätta mellan språken. Svenskan blir då det enda språket under en viss fas eller sekvens i klassrummet, och engelska används inte förrän man byter samtalsämne eller situationskontext. Ett sådant sekventiellt användande av svenska skapar onekligen problem för de utländska deltagarna som inte har kunskaper i språket. Varken lärare, studenter eller samordnaren för civilingenjörsprogrammet nämner vid något tillfälle fakultetens språkplan. När jag frågar studenterna känner de inte till att det finns språkdokument vid fakulteten, och planen nämns heller inte i svaren från den programansvariga läraren, trots att mina frågor specifikt rör sådant som planen behandlar. I praktiken var det istället år 2007, enligt svaren i frågeformuläret, varje enskild lärares ansvar att lösa eventuella språkfrågor i kurserna.

Även om språkplanen var relativt ny vid undersökningstillfället kan man fråga sig vilken funktion liknande dokument fyller i den faktiska undervisningen. Målen är generella och rör sig på en abstrakt nivå i förhållande till de enskilda kurserna. Som jag visat i den här studien förhandlas och fastställs språkfrågor i mångt och mycket i mötet mellan enskilda aktörer och det är ytterst lärare och studenter som avgör om svenska, engelska eller båda språken ska inkluderas i undervisningen. För att dokumenten ska få en faktisk funktion måste de antagligen innehålla mycket konkreta riktlinjer. Kurserna måste också från början planeras att vara flerspråkiga. Det är svårt att översätta redan fungerande svenska kurser till engelska och det är svårt att pressa in svenska i en redan fungerande engelsk kurs. Förslaget om gruppundervisning på svenska respektive engelska som finns i den teknisk-naturvetenskapliga fakultetens språkplan är exempel på en sådan konkret rekommendation som antagligen skulle kunna falla väl ut i de engelskspråkiga kurserna. Liknande krav skulle också förhoppningsvis skapa en medvetenhet kring språkfrågan hos lärare och studenter – vilket troligen skulle ha större betydelse för språksituationen än enskilda språkliga dokument.

För det fjärde kan konstateras att det på ett pedagogiskt plan kan vara av värde att lärarna är medvetna om att det går bra att blanda svenska och engelska i undervisningen. I de kurser som jag undersökt förekommer svenska i undervisningens alla moment och det är tydligt att man genom språkblandningen kan nå en fruktbar pedagogisk situation. De svenska studenterna kan till exempel diskutera olika frågor i enspråkiga grupper och sedan redovisa vad de kommit fram till på engelska inför klassen. Som lärare bör man emellertid vara medveten om att det uppstår lokala normer i de nominellt engelskspråkiga kurserna och att dessa inte minst påverkar den sociala undervisningskontexten. Läraren kan – som i Technical Acoustics – ha stort inflytande över språkvalet i klassrummet, men kan i mindre reglerade miljöer – som i Management Studies – mista möjligheten att bestämma över när svenska och engelska ska användas i undervisningen. Dominerande individer kan ta över grindvaktsfunktionen och svenska språket kan användas på ett sätt som exkluderar utbytesstudenterna från undervisningen. Det är emellertid viktigt att betona att det inte är svenska språket i sig som innebär problem för utbytesstudenterna. Problemen uppstår först då det är oklart när och var de olika språken kan används och vilka interaktionella funktioner som språket tillskrivs i klassrummet. Bristande gemensamma normer är ett särskilt stort problem i de kurser där inläringen är individbaserad – i motsats till gruppbaserad – och där undervisningen utgår från traditionella föreläsningar och lektioner snarare än diskussioner. I den gruppbaserade undervisningen som finns i avhandlingsmaterialet tar nämligen studenterna själva ansvar för att också utbytesstudenterna förstår vad som sägs i klassrummets samtal i sak.

En ytterligare fråga som särskilt skulle gynna institutionerna vore att explicit diskutera varför man erbjuder undervisning på engelska och vad man vill uppnå med den engelskspråkiga utbildningen. Det borde till exempel finnas stora skillnader mellan de kurser som syftar till att erbjuda plats för utbytesstudenter och de som har som målsättning att också internationalisera de inhemska kurserna. Engelska är inte bara de utländska studenternas språk, utan också det språk som en stor andel svenskspråkiga studenter läser delar av sin utbildning på. Kurserna på engelska överlappar inte ämnesmässigt med kurserna på svenska och kursspråket är inget reellt val för studenterna. Om engelska betraktas som bara de utländska studenternas språk förbigås möjligheten att tillvarata också andra språkliga resurser än engelska och det blir svårt för de svenskspråkiga studenterna att utveckla sin engelska. Det kan möjligen vara mycket begärt att lärarna på de enskilda kurserna också ska agera lärare i engelska, men det är tydligt att studenterna själva betraktar kurserna som ett övningstillfälle. Viljan till språkutveckling borde uppmuntras av institutionerna. Till exempel skulle studenterna kunna erbjudas kurser i muntlig och skriftlig kommunikation bredvid ämnesstudierna.

Genomarbetade två- eller flerspråkiga utbildningar skulle också utan tvekan stärka svenskans ställning. I de studerade kurserna är det viktigt att komma ihåg att bruket och omfattningen av svenska beror på att majoriteten deltagare är svenskspråkiga och att de väljer att tala just svenska med varandra. Svenskans särställning kan alltså inte förklaras med att undervisningen äger rum i Sverige eller att de internationella perspektiven är svaga i kurserna. Istället beror det på deltagarna. Vilka som deltar i kurserna är emellertid en föränderlig faktor och nya deltagarkonstellationer kan ge upphov till nya språkvalsmönster. Normerna för svenskan kan snabbt ändras då bruket av svenska är spontant och inte reglerat av institutionerna.

## 8.4 Avslutande kommentar

Syftet med den här undersökningen har varit att beskriva och förstå särskilt studenters muntliga användande av svenska i den typ av språkmiljö som uppstår då engelska är undervisningsspråk. Genom att utgå från kurserna som språkmiljöer har jag betonat att språkbruk är en del av ett större socialt och kulturellt sammanhang och att kunskap om detta sammanhang är viktigt för att förstå också språkanvändningen. För att betona relationen mellan språk och kontext visar jag i avhandlingen både språkvalsmönster och sociala förhållanden i kurserna. En social aspekt som framträder som särskilt viktig för bruket av svenska är att deltagarna behandlar och betraktar kurserna som del av en nationellt förankrad utbildningsmiljö. Även om tidens internationaliseringstrend kan förklara förekomsten av nominellt engelskspråkiga kurser är denna makrokontext inte synlig i kurserna. Istället orienterar sig studenter och lärare mot en svensk utbildningsmiljö där man använder och förhåller sig till svenska språket som ett inofficiellt undervisnings- eller studiespråk bredvid engelskan. Svenska används – i större eller mindre omfattning – i alla de undersökta kurserna.

I avhandlingen har jag i teori och metod kombinerat sociolingvistik och etnografi. Jag har eftersträvat ett helhetsperspektiv på de studerade kurserna och närmast mig bruket av svenska från de svenskspråkiga studenternas förväntningar och agerande. Tidigare undersökningar om relationen mellan svenska och engelska i högskoleundervisningen har i första hand kartlagt antalet engelskspråkiga kurser och program vid de svenska högskolorna utan att observera faktiska språkval i undervisningen. De deltagande, eller snarare medföljande, observationerna och intervjuerna i den här undersökningen nyanserar bilden och visar att kurserna inte är enspråkigt engelska. Genom undersökningen har jag också försökt lämna ett teoretiskt tillskott till forskningsområdet genom att visa hur sociolingvistik och etnografi kan kombineras genom det som Coupland (2001) kallar för ett integrerat perspektiv på struktur och social handling.

Resultaten i avhandlingen ger upphov till flera nya forskningsfrågor. Till exempel visar undersökningen att deltagarnas uppvisade språkkunskaper och språkliga identiteter har stor betydelse för valet av språk. Men hur ser bruket av svenska ut i de kurser där läraren inte talar svenska och hur ser det ut i de kurser där det bara finns ett fåtal svenskspråkiga studenter? Vidare visar undersökningen att det är av betydelse att kurserna är präglade av ett nationellt förankrat utbildningssystem. Hur ser då bruket av svenska ut i de kurser som är internationella i mål och mening? Präglas undervisningen av flera språk, eller är kurserna – med tanke på internationaliseringens paradox ovan – mer eller mindre enspråkigt engelsk?

De normer för språkval som framträder i kurserna antyder att svenskan närmast har en lokal prestige i kurserna. Om detta gäller även andra universitetskurser än dem som ingår i studien är svårt att avgöra. Varje student är unik och likaså är varje kurs ensam i sitt slag. Bland de kurser som jag följt finns lektioner där varken lärare eller studenter talar svenska. Det finns också lektioner där svenska förekommer mycket ofta. Det är därför svårt att säga något om hur en representativ nominellt engelskspråkig kurs ser ut och det är ännu svårare att förutse språkval och normer för språkval. Tydligt är i alla fall att man inte på förhand – utifrån till exempel kursernas engelska namn – kan avgöra vilka språkval som präglar miljöerna. Enskilda studenter och lärare har stor betydelse för den språkmiljö och de normer som uppstår i kurserna och förutsättningarna för social och språklig variation är stor.

## 9. English summary

Sweden today offers a comparatively large number of university courses and study programmes taught in English. A count of all such programmes across Europe puts the country in fourth place, after the Netherlands, Germany and Finland (Wächter & Maiworm 2008:11). Most of these programmes are new, having come into being in conjunction with the European standardisation of university education in the early 2000s following the Bologna Declaration (see, for example, Coleman 2006). The use of English as the medium of instruction can in turn be attributed to the language's international significance. Since the Second World War, English has become increasingly important as a contact language, a function it now serves on a global scale. According to the universities that provide English-taught courses, too, English is primarily a contact language. By using it, universities wish to offer education to both domestic and foreign students, and thereby to attract more students. At the same time, the increasing use of English has met with criticism – especially from a language policy point of view. Concern has been expressed at the dominance of the language, and in Sweden language researchers have pointed out that there is a risk of Swedish ceasing to develop in these English-speaking environments. If the use of English grows, it is assumed, Swedish will decline in importance.

As a contribution to a better understanding of the relationship between English and Swedish in contemporary Swedish society, I study in this thesis how the Swedish language is used on six English-medium university courses in Sweden. The courses are examples of contemporary, nominally English linguistic environments, and represent modern language contact situations between Swedish and English.

In this chapter, I summarise the study and its results in English. I begin by describing (in 9.1) the aim, design and implementation of the research. Then (in 9.2), the three areas studied more closely in the thesis are presented: the use of spoken Swedish on the courses, the functions of Swedish in that context, and the attitudes of students and teaching staff to Swedish and English and to the choice of one language or the other. The third section (9.3) draws together these three areas in the light of the key points in a discussion of course participants' norms of language choice, as evidenced by what they say and do. Subsequently (in 9.4), I ask the question whether the courses are to be regarded as international or national, and what significance this has for

the choice of language. The chapter ends (in 9.5) with some concluding observations on language policy issues arising from my research.

## 9.1 The study

Since no in-depth studies have been made of the relationship between English and Swedish in higher education in Sweden, the thesis as a whole is descriptive and investigative in character. Its aim is to describe and understand the oral use of Swedish, by students in particular, in the type of linguistic environment that arises when English is the language of instruction. The study focuses on the Swedish spoken on six nominally English-medium courses, with the language use of Swedish-speaking students placed centre stage. Half the courses are offered within a faculty of science and technology, in the subject areas engineering and computer science. The other half are in a social sciences faculty, in the area of business studies. The first of these faculties has a particularly high proportion of English-medium instruction (see, for example, Gunnarsson & Öhman 1997). All the courses included were run in spring 2007, as part of the third and fourth 20-week terms of the subjects concerned. They are all taken both by Swedish students and by foreign students on exchange programmes, although the number of participants from abroad varies from one course to another. None of the exchange students speak Swedish within or outside the teaching situation, and on no occasion do they show that they understand the language. All the teaching staff included in the study speak Swedish.

In terms of theory and method, the thesis combines the research fields of sociolinguistics and ethnography. The basic assumption is that language, in the form of texts or interactional sequences, is part of a larger social and cultural context, and that knowledge about that context is important in understanding language use (cf. for example Rampton 2007, Creese 2008:232). Swedish is thus analysed as part of the social context constituted by the nominally English-medium courses studied, and I assume that this context affects – but is also affected by – the use of Swedish. In my analysis, I seek to achieve a holistic view of language use and course environments. The aim is to convey the participants' understanding of the practices observed, which coincides with an insider's perspective, and I have allowed the students' experiences and perceptions to guide the analysis (Blommaert 2007:682). Earlier studies of English and Swedish in higher education in Sweden have been based largely on questionnaires and reported data on the proportions of the two languages in teaching (see, for example, Salö 2010). The combination of sociolinguistics and ethnography in the thesis thus offers the potential for new knowledge in this field.

Language use on the courses was studied by means of participant observation, which in practice involved me sitting in on a selection of lectures,

classes and similar study situations to observe the use of Swedish and the social context. In all, 38 teaching sessions (of 2 x 45 minutes) were observed and documented using field notes and video or audio recordings (34 hours in total). I also followed students outside these teaching situations, during practicals and group work, resulting in 13 observation sessions (12 hours of video or audio recordings). As a complement, the study included interviews with nine students and two lecturers. These interviews can be characterised as thematically open-ended, and were more reminiscent of conversations than of traditional interviews. Among other things, video clips from my documentation of the courses were used to create a common, tangible point of reference, and to encourage spontaneous narratives from participants.

Sociological theory, in turn, contributes to an understanding of the observed course environments at a more overarching level. I would argue that the courses – and the use of different languages on them – are to be seen as a product of both the actions of individual actors and broader, recurring patterns of social action. This approach coincides with what Coupland (2001) calls an ‘integrationist’ view of structure and agency, which sees the human individual as a social actor who, in the process of action and interaction with others, builds up and recreates everyday social life, but who is at the same time influenced by more overarching systems and routines of social action. Language is both structure and action, and the structural aspects primarily find expression in routine patterns of social action. One example of such an integrationist approach is Giddens’s (1984) *structuration theory*, which sees action and structure as mutually dependent and as an integrated whole. For the present study, this theory means that the actions of lecturers and students are assumed to produce and reproduce the structures forming the entity we call a university. When they act, however, they follow existing structures, both social and linguistic, and they act largely habitually, guided by their knowledge of earlier university teaching. In the same way, the relationship between Swedish and English is constructed in interaction, although participants work on the basis of earlier experiences and routines when they communicate. Their actions may change the institution, but only if they act in a way that is in contrast to how earlier individuals have acted.

In my analysis, with inspiration from Linell (1998), I regard the routines surrounding the use of Swedish as *contextual resources*. Such resources constitute a stable outer framework and are shaped by participants’ earlier experiences. For these resources to be made relevant in talk, participants must in some way orient to them in their interaction. When this happens, they are shared by the participants, influence the interaction and become visible to an outside observer. Almost all the talk studied here makes relevant an *institutional context*. Much of it also realises *linguistic competence and linguistic identity* as a shared contextual resource. Both of these resources are of significance for the use of Swedish and are important in the study. In the analysis, the second of them, linguistic competence and lin-

guistic identity, is regarded as a *transportable identity* (cf. Zimmerman 1998:90), which participants construct and display in interaction. The presence – or absence – of an institutional context, in turn, is discussed with reference to three *situational contexts*, which are *on-task talk*, *procedure-related talk* and *off-task talk*. The three are distinguished on the basis of the participants' actions. On-task talk is most clearly institutional in character and involves at least one of the participants orienting to tasks, topics and identities associated with the teaching and learning of the university subject concerned (cf. institutional talk, Drew & Heritage 1992:22 ff.). The opposite – off-task talk – is non-institutional and is characterised by participants orienting to private or social topics, tasks and situational identities (Linell 2007). Procedure-related talk, finally, refers to interactional sequences preparatory to the learning or teaching of the course subject. The aim and roles involved in such interactions are institutional, but the topic is 'off-task', in that the participants are not talking about the actual course subject. In such situations, the language used is not uncommonly Swedish, and a subdivision of the talk observed based on three situational contexts finds good support in the data.

## 9.2 Summary of the results

The study is built around three research questions, which seek in different ways to shed light on the students' oral use of Swedish. In the main body of the thesis, one results chapter is devoted to each of these questions (Chapters 5–7). Below, the most important results are summarised in the same order.

### 9.2.1 With whom, about what, and when do participants speak Swedish?

The first question concerns the use of Swedish, which is related in the thesis to other participants, the context, and what students are doing or talking about at the time. The question is: *With whom, about what, and when do participants speak Swedish?* *With whom* concerns the participants in the interaction and the linguistic identity they display. *About what* relates to the situational context which the use of Swedish is part of and, more specifically, whether the language is used in on-task, off-task or procedure-related talk. *When* covers the time and any relevant physical circumstances.

The study shows that Swedish is spoken on all the courses observed. Its use cannot be linked to specific situations or contexts, but rather is dependent on the other participants and the linguistic competence and linguistic identity which they exhibit. As a rule, Swedish-speaking students use Swedish when talking to other Swedes, but English when exchange students are



present. On the courses covered here, this means that language use differs between whole-group teaching – in which foreign students are present – and talk occurring outside that context. Outside whole-group teaching, Swedish is the dominant language heard, being used in on-task, procedure-related and off-task talk. The reason for its dominance is that Swedish speakers are in the majority and that course participants chiefly associate in groups consisting entirely of either Swedish-speaking or foreign students. Contact between these groups is limited, and group work, practicals and small-group discussions not infrequently take place in monolingual Swedish groups or groups made up only of exchange students.

In whole-group teaching sessions, with foreign as well as Swedish students present, Swedish is rarely used. It can be heard in the English that is spoken, in the form of isolated words, short phrases or questions addressed to the lecturer, but in quantitative terms it plays a very minor role in such situations. In this regard, certain differences exist between the courses. On the business studies courses, Swedish occurs above all in procedure-related situational contexts, i.e. in sequences during whole-group sessions that are preparatory to the learning or teaching of the subject. On the courses in engineering, Swedish-speaking students also use Swedish in on-task talk during whole-group teaching, although this is largely limited to two of the lectures observed. Here, in other words, students sometimes depart from the otherwise consistent pattern of orienting to the linguistic competence and identity of their peers.

### 9.2.2 The functions of Swedish

The second question addresses the functions of Swedish on these nominally English-medium courses, and seeks to understand, and to some extent explain, the use of Swedish in teaching sessions and group work. The question is: *Can Swedish be said to have any special interactional functions on the courses?* Do its functions differ between talk involving only Swedish-speaking students and talk in which exchange students, too, are potential participants?

The study shows that Swedish has a number of different functions. Among Swedish-speaking participants, it serves both as an unofficial medium of instruction (in talk between lecturers and students) and as a study language (in talk among students). As an unofficial medium of instruction, Swedish is used in all the contexts and situations arising on the courses that involve only Swedish speakers, such as interactions between Swedish-speaking teachers and students, or lectures with no exchange students present. As a study language, it occurs during practicals and group work, but also in group discussions during classes, lectures and seminars. Talk in Swedish sometimes includes a scattering of English words and terms. The

analysis shows that language use can be linked to the material students are working with, such as computer programs or texts written in English.

In talk that also involves exchange students, switching to Swedish serves social and interactional functions. A common one is to reinforce or establish a context of off-task or procedure-related talk (cf. contextualisation cue, Gumperz 1982). Swedish is often multifunctional, fulfilling several parallel functions in an interaction. For example, a switch to Swedish may both reinforce a context and address what is said to another Swedish speaker in the lecture or seminar room. Another recurring function is seen in *Language-Related episodes* (Swain and Lapkin 1998), in which Swedish is an auxiliary language used to solve problems arising in the production or understanding of the course language English. Two less common functions can also be observed in the data. First, Swedish occurs in the form of local loan words, i.e. words from the university domain that are repeatedly said in Swedish. And second, it is used as a stylistic marker in spoken English. Here, its contrastive function is primary, and the aim seems to be to emphasise what is said or to express an emotional state (cf. metaphorical code switching, Gumperz 1982).

In addition, Swedish has an exclusionary function on the courses. Questions in Swedish to the lecturer or to other Swedish-speaking students, especially, are one of several ways in which Swedish students manage participation in the interaction. Not once in the data do the foreign students protest against this exclusionary dimension of Swedish. This indicates that there is a shared understanding among Swedish and foreign course participants of the various functions mentioned, even though only the Swedish students actually make use of them.

### 9.2.3 Attitudes to languages and language choice

The third research question focuses specifically on the Swedish-speaking students', and also the lecturers', expectations and principles concerning language choice. It addresses attitudes surrounding Swedish, English and choice of language on the courses. These attitudes can offer insights into participants' understanding of the linguistic situation, but they can also – to some extent – explain why a given language is used in one context, but not in others. To provide as complete a picture as possible, the third question covers both attitudes manifested in talk and those expressed in interviews. It asks: *What attitudes surround Swedish, in particular?* How do students and teaching staff talk about Swedish, English and language choice? Is the use of Swedish ever constructed as deviant in interaction?

The study shows that students and lecturers regard Swedish as an obvious or 'natural' choice in interactions between Swedish speakers. English is associated with the exchange students, and it is 'strange' to talk English to other Swedes. In study situations, Swedish is said to be a more efficient

language than English, and one that is easier, more convenient and less demanding. Several of those taking the engineering courses, especially, say that it is all right to speak Swedish in the lecture or seminar room, even if it is 'impolite' to the exchange students. An analysis of sequences in which Swedish is treated as deviant in whole-group teaching shows that it is accepted in all situational contexts on the engineering courses, whereas students on the business studies courses, in particular, only accept its use in contexts of procedure-related or off-task talk. These attitudes reflect the findings on the first research question.

The fact that attitudes to Swedish are consistently positive can be linked to a sense of community among Swedish-speaking course participants. Not uncommonly, this sense of community is expressed in relation to the foreign students, and the use of Swedish is one of the ways in which it is made visible. In addition, Swedish-speaking students talk of themselves as less competent second- or foreign-language speakers of English. This second- or foreign-language view of the language is clear in the video recordings, but is not emphasised in the interviews. The difference suggests that students talk about English in one way when questioned by an outsider, but relate to it differently in their interaction with individuals from their own group. In Chapter 7, this tendency to keep English at a distance is viewed as a symptom of the overt prestige of that language and the students' reluctance to be seen by their peers as showing off or over-ambitious. The solidarity surrounding Swedish indicates that it, too, enjoys a certain prestige. Using Eckert's (1989b) concepts of global, local and covert prestige, it is reasonable to regard English as a language with global prestige and Swedish as one with local prestige on the courses. English has an external, more or less worldwide, status, and in the educational setting studied its prestige can be associated with, among other things, its function as a contact language. Swedish is the language of the surrounding society, but also the first language of the majority and of four of the six lecturers included in the study. On the courses, the prestige of Swedish is created and recreated by such factors as the second- or foreign-language view of English and the way the foreign students are talked about. Swedish thus represents the opposite of globally prestigious English and, to an outside observer, its prestige is almost of the covert kind. As Swedish-speaking students are in the majority, their attitudes to the two languages and to choice of language predominate – to such an extent that they influence language choice generally on the courses.

### 9.3 Participants' norms of language choice

In Chapter 8 of the thesis, I sum up my overall understanding of the students' oral use of Swedish, in the light of a discussion of their norms of language choice on the courses, as evidenced by what they say and do. By

*norms*, I mean shared – explicit and implicit – expectations concerning social and linguistic behaviour (cf. Gafaranga & Torras 2001:198, 2002:10), and like the discourse analyst Gafaranga (2000), I assume that norms are made visible in interaction. Expected actions are ‘seen but unnoticed’, as Heritage (1984:116) writes, and they pass without comment. Violations of norms, on the other hand, are noticed by participants and make visible to them – and hence to the researcher – a sociocultural context. Bringing norms into the discussion is, I believe, a way of raising our perspective beyond the findings on individual research questions, giving prominence to participants’ understanding, and accentuating the holistic view that is the goal of ethnography and ethnographically inspired research.

The data reveal both general and group-specific norms. The first are shared by all the students, extend across the different courses, and give rise to certain fundamental patterns of language choice. The first such general expectation is that English is the official medium of instruction. The choice of that language is motivated by the fact that foreign students are attending the courses, and it is with them that English is primarily associated. This expectation affects language choices in individual interactions, in the sense that the exchange students are treated as English speakers. The Swedish participants speak English to them, whether they come from Spain, Germany or Britain, and regardless of their actual linguistic skills and identity. A second, corresponding, expectation is that the Swedish-speaking students are able to speak both English and Swedish on the courses. They are not as clearly associated with English – even though their relationship to the language is in fact similar to that of their German or French peers – and in talk between Swedish speakers it is regarded as deviant to use English.

Group-specific norms, meanwhile, differ between the courses and give rise to certain differences in the data. In the summary of the results above (9.2), it was noted for example that Swedish is not used in on-task talk on the business studies courses, but that it does occur in that situational context on the courses in engineering. The different groups have differing expectations as to when it is permissible to speak Swedish. These expectations can be linked both to the number of exchange students present, and to the teaching methods employed. On the engineering courses, two out of 23 or 24 students are foreign, whereas among the business students the proportion is between one in three and one in four. Furthermore, the courses in engineering are characterised by a traditional, individual-based approach to teaching, built around lectures and classes followed by individual examinations. The business studies courses, on the other hand, rely largely on group-based methods, involving seminars and group work. In the latter context, social pressure arises regarding language choice and it is not socially acceptable to use a language which the foreign students do not understand. Overall, then, the local norms are such that it is deviant to speak Swedish when a large number of exchange students are present and when learning is group-based, but it is

also deviant *only* to speak English when there are few such students present and when learning is based on students' individual achievements.

At first sight, the general norms, common to all the courses, seem to represent an accommodation to the listeners and whether they speak Swedish or English. Students describe their actual choice of language in terms of taking the 'path of least linguistic resistance', and often – but not always – they adapt their language to the linguistic competence and linguistic identity exhibited by the other participants, in line with Giles and Coupland's (1991) *accommodation theory*. Similar accommodation is observed in Ljosland's (2008) study of language choice on an English-medium master's programme in Norway. There, the attitude to the official course language English is described as pragmatic, in the sense that participants consistently adapt their use of languages to what the individuals involved understand and feel comfortable with.

The local norms emerging from the present study, however, cannot be said to be pragmatic – other than possibly for the Swedish-speaking students who switch between Swedish and English in this setting. Rather, they are shaped by the special position of those students on the courses. In Chapter 8, the question is raised whether these norms are also embraced by the exchange students, or whether the expectations described are only held by the Swedish speakers. My conclusion is that the norms are, after all, shared, though it can be asked what alternatives actually exist for an exchange student. Foreign students only treat Swedish as deviant, for example, if their Swedish-speaking peers have already done so. Thus, although the norms put them at a disadvantage, the exchange students adapt to the expectations of the majority, and it is those expectations which mould interaction.

## 9.4 The results in a wider perspective

In literature dealing with the increased use of English and – more specifically – with language and language choice at universities, the trend towards internationalisation seen in the 1990s is repeatedly put forward as an explanatory factor. English is said to be a way of attracting foreign students to universities, reducing local perspectives in teaching and internationalising domestic education (cf. *En högskola i världen* 2008). The internationalisation trend of our day thus constitutes an initial, expected macro-context and interpretive framework for studies of the kind presented in this thesis. In Chapter 8, this macro-context is discussed in the light of my results, and I conclude that – despite the expectation – the internationalisation of society cannot explain the attitudes and patterns of language choice emerging from the study. Rather, the courses which it covers are national products, shaped by a Swedish educational environment.

My discussion of the macro-context of the courses takes in several different angles. It is noted, for example, that internationalisation is not mentioned in course descriptions or syllabuses. Extranational approaches are rarely encouraged in the teaching given, and the content is aimed primarily at Swedish-speaking students, while exchange students are by and large treated as guests – albeit important ones. The study also shows that competence in two particular languages, English and Swedish, is what matters. Foreign students' language skills are not made visible in teaching, and departments make poor use of the potential multilingualism of the courses.

One conclusion reached is that the trend towards internationalisation may possibly explain the existence of English-medium programmes, but not the actual choices of language made within those programmes. Perhaps internationalisation is a concern of universities – as public bodies and overarching organisations – while language choice on individual courses always has to be understood against the backdrop of more local conditions. This interpretation is supported by the theoretical framework guiding the study and by the integrationist view of structure and agency (Coupland 2001), which explains human action in terms of routines and experiences. On the nominally English-medium courses studied here, the majority of students and lecturers primarily have experience of and routines from Swedish society and a Swedish education system. When they act, they bring with them routines from courses taught in Swedish, and these old routines influence language and choice of language in the new context. Many of the students, for instance, are pursuing a Swedish degree programme and have previously taken courses together in Swedish as part of that programme – often in the same rooms and with the same lecturers they are now interacting with in English. The participants' experience base is thus primarily Swedish, even if foreign students also contribute their experiences. As a result, the prestige of Swedish is carried over into the English-medium courses – albeit in a more covert, local form – and Swedish is used and treated as a natural part of these nominally English courses as well. Possibly, this national macro-context is not as clear on the newer programmes created for both international and Swedish students in conjunction with the Bologna Process.

## 9.5 Concluding remarks

Overall, the study shows that Swedish holds a strong position on the courses observed. In quantitative terms, the language occurs rarely in whole-group teaching, but it nevertheless permeates the course environment as a whole. To generalise somewhat, English as a language of instruction means, in practice, that lectures and common course activities take place in English. In other study activities, the choice of language is guided by basic socio-linguistic factors, and Swedish is used spontaneously by lecturers and

students in interaction with other Swedish speakers. The language policy concerns noted in the introduction, in other words, cannot be said to find support in the results presented in this thesis. English-medium education does not by definition mean that students and teachers stop talking about their subject in Swedish altogether. Several languages can be accommodated within an English-taught programme, even if that is not the official position of the department concerned.

At the same time, every student is unique, and equally every course is one of a kind. On the courses studied, there are classes in which neither teaching staff nor students speak Swedish. There are also classes where Swedish occurs very frequently. It is difficult to say what a typical nominally English-medium course looks like, and even more difficult to predict choices of language and the norms that govern them. What is clear, though, is that it is not possible to tell in advance – for example, from its English name – what language choices will characterise the linguistic environment of a course.

Translated by Martin Naylor

# Litteratur

- Adelswärd, Viveka, 1991: Prat, skratt, skvaller och gräl och annat vi gör när vi sam-  
talar. Stockholm.
- Airey, John, 2009: Science, language and literacy. Case studies of learning in Swe-  
dish university physics. (Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala dissertations  
from the Faculty of science and technology 81.) Uppsala.
- Ambjörnsson, Fanny, 2004: I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland  
gymnasietjejer. Stockholm.
- Ammon, Ulrich & McConnell, Grant D., 2002: English as an academic language in  
Europe: a survey of its use in teaching. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und  
Kulturwissenschaft 48.) Frankfurt am Main.
- Arnstad, Maria, 2008: Google: okontrollerad och oemotståndlig. I: Språktidningen 5.  
S. 48–52.
- Aspers, Patrik, 2007: Etnografiska metoder. Att förstå och förklara samtiden. Malmö.
- Auer, Peter, 1984: Bilingual conversation. (Pragmatics & beyond 5:8.) Amsterdam.
- Auer, Peter, 1995: The pragmatics of code-switching: a sequential approach. I: One  
speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching, ed.  
by Lesley Milroy & Pieter Muysken. Cambridge. S. 115–135.
- Augoustinos, Martha & Every, Danielle, 2007: Contemporary racist discourse: tab-  
oos against racism and racist accusations. I: Language, discourse and social psy-  
chology, ed. by Ann Weatherall m.fl. Basingstoke. S. 233–254.
- Barton, David & Tusting, Karin (eds.), 2005: Beyond communities of practice. Lan-  
guage, power and social context. (Learning in doing.) Cambridge.
- Bauman, Richard & Sherzer, Joel, 1975: The ethnography of speaking. I: Annual re-  
view of anthropology 4. S. 95–119.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth H., 2002: Constructing discussion tasks in uni-  
versity tutorials: shifting dynamics and identities. I: Discourse studies 4(4). S. 429–  
453.
- Berg, Cathrine E. m.fl., 2001: Shaping the climate for language shift? English in Swe-  
den's elite domains. I: World Englishes 20(3). S. 305–319.
- Bijvoet, Ellen, 1998: Sverigefinnar tycker och talar. Om språkattityder och stilistisk  
känslighet hos två generationer sverigefinnar. (Skrifter utgivna av Institutionen  
för nordiska språk vid Uppsala universitet 44.) Uppsala.
- Björkman, Beyza, 2010: Spoken lingua franca English at a Swedish technical uni-  
versity: an investigation of form and communicative effectiveness. Stockholm.
- Blom, Jan-Petter & Gumperz, John J., 1972: Social meaning in linguistic structures:  
code-switching in Norway. I: Directions in sociolinguistics. The ethnography of  
communication, ed. by Dell Hymes & John J. Gumperz. New York. S. 407–434.
- Blommaert, Jan, 2007: On scope and depth in linguistic ethnography. I: Journal of  
sociolinguistics 11(5). S. 682–688.
- Boyd, Sally, 1999: Transatlantic connections. Attitudes towards (Anglo-American)  
English in Sweden in the 1990s. I: Migration och mångfald. Essäer om kultur-



- kontakt och minoritetsfrågor tillägnade Harald Runblom, red. av Dag Blanck m.fl. (Uppsala multiethnic papers 42.) Uppsala. S. 233–248.
- Broadly, Donald, 1988: Kulturens fält. Om Pierre Bourdieus sociologi. I: Masskommunikation och kultur. Symposium 4–6 maj 1987, red. av Ulla Carlsson. (NORDICOM nytt Sverige 1/2.) Göteborg. S. 59–88.
- Bucholtz, Mary, 1999: “Why be normal?” Language and identity practices in a community of nerd girls. I: *Language in society* 28. S. 203–223.
- Bull, Tove, 2006: Latin og engelsk som akademiske lingua francaer. I: *Sprogforum* 36. S. 23–27.
- Chrystal, Judith-Ann, 1988: Engelskan i svensk dagspress. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 74.) Solna.
- Cicourel, Aaron V., 1992: The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters. I: *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, ed. by Alessandro Duranti & Charles Goodwin. (Studies in the social and cultural foundations of language 11.) Cambridge. S. 291–310.
- Cicourel, Aaron V., 2007: A personal, retrospective view of ecological validity. I: *Text & talk* 27(5–6). S. 735–752.
- Coleman, James, A., 2006: English-medium teaching in European higher education. I: *Language teaching* 39(1). S. 1–14.
- Coupland, Nikolas, 2001: Introduction: sociolinguistic theory and social theory. I: *Sociolinguistics and social theory*, ed. by Nikolas Coupland m.fl. (Language in social life series.) Harlow. S. 1–27.
- Creese, Angela, 2008: Linguistic ethnography. I: *Encyclopedia of language and education*. Vol. 10: Research methods in language and education, ed. by Kendall A. King & Nancy H. Hornberger. 2nd ed. New York. S. 229–241.
- Cromdal, Jakob & Aronsson, Karin, 2000: Footing in bilingual play. I: *Journal of sociolinguistics* 4(3). S. 435–457.
- Crystal, David, 2003: *English as a global language*. 2nd ed. Cambridge.
- Dahl, Östen & Boyd, Sally, 2006: Grundlöst om språkdöd. I: *Språkvård* 4. S. 36–40.
- Douglas, Mary, 1996: *Thought styles. Critical essays on good taste*. London.
- Drew, Paul, 2005: Conversation Analysis. I: *Handbook of language and social interaction*, ed. by Kristine L. Fitch & Robert E. Sanders. (LEA’s communication series.) Mahwah, NJ. S. 71–102.
- Drew, Paul & Heritage, John, 1992: Analyzing talk at work: an introduction. I: *Talk at work. Interaction in institutional settings*, ed. by Paul Drew & John Heritage. (Studies in interactional sociolinguistics.) Cambridge. S. 3–65.
- Duranti, Alessandro, 1997: *Linguistic anthropology*. (Cambridge textbooks in linguistics.) Cambridge.
- Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles, 1992: *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. (Studies in the social and cultural foundations of language.) Cambridge.
- Eckert, Penelope, 1989a: *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school*. New York.
- Eckert, Penelope, 1989b: The whole woman: sex and gender differences in variation. I: *Language variation and change* 1. S. 245–267.
- Eckert, Penelope, 2000: Linguistic variation as social practice. The linguistic construction of identity in Beltan High. (Language in society 27.) Oxford.
- Edlund, Lars-Erik & Hene, Birgitta, 1996: *Lånord i svenskan. Om språkförändringar i tid och rum*. 2:a uppl. Stockholm.
- En gränslös högskola? Om internationalisering av grund- och forskarutbildning. (Högskoleverkets rapportserie 2005:1 R.) Stockholm. 2005.

- En högskola i världen. Internationalisering för kvalitet. (Högskoleverkets rapportserie 2008:15 R.) Stockholm. 2008.
- Erickson, Frederick & Schultz, Jeffrey, 1982: The counselor as gatekeeper. Social interaction in interviews. (Language, thought and culture.) New York.
- Falk, Maria, 2001: Domänförluster i svenskan. Utredningsuppdrag från Nordiska ministerrådets språkpolitiska referensgrupp. Se: [http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta\\_id=2316](http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta_id=2316) (100906).
- Fishman, Joshua A., 1967: Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. I: *Journal of social issues* 23(2). S. 29–38.
- Fishman, Joshua A., 1972: The relationship between micro- and macro sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. I: *Sociolinguistics: selected readings*, ed. by John Bernard Pride & Janet Holmes. (Penguin modern linguistics readings & Penguin education.) Harmondsworth. S. 15–32.
- Flowerdew, John, 2002: Ethnographically inspired approaches to the study of academic discourse. I: *Academic discourse*, ed. by John Flowerdew. (Applied linguistics and language studies.) Harlow. S. 237–252.
- Frølich, Nicoline, 2006: Still academic and national. Internationalisation in Norwegian research and higher education. I: *Higher education* 52(3). S. 405–420.
- Gafaranga, Joseph, 2000: Medium repair vs. other-language repair: telling the medium of a bilingual conversation. I: *International journal of bilingualism* 4(3). S. 327–350.
- Gafaranga, Joseph, 2001: Linguistic identities in talk-in-interaction: order in bilingual conversation. I: *Journal of pragmatics* 33(12). S. 1901–1925.
- Gafaranga, Joseph & Torras i Calvo, Maria-Carme, 2001: Language versus medium in the study of bilingual conversation. I: *International journal of bilingualism* 5(2). S. 195–219.
- Gafaranga, Joseph & Torras i Calvo, Maria-Carme, 2002: Interactional otherness: towards a redefinition of codeswitching. I: *International journal of bilingualism* 6(1). S. 1–22.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E., 1972: Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley.
- Gardner-Chloros, Penelope, 1995: Code-switching in community, regional and national repertoires: the myth of the discreteness of linguistic systems. I: *One speaker, two languages. Cross disciplinary perspectives on code-switching*, ed. by Lesley Milroy & Pieter Muysken. Cambridge. S. 68–89.
- Garfinkel, Harold, 1967: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.
- Garrett, Peter, m.fl., 2003: *Investigating language attitudes. Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff.
- Geertz, Clifford, 1973: *The interpretation of cultures: selected essays*. New York.
- Gerholm, Lena & Gerholm, Tomas, 1992: *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm.
- Giddens, Anthony, 1984: *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge.
- Giles, Howard & Coupland, Nikolas, 1991: *Language: contexts and consequences. (Mapping social psychology.)* Milton Keynes.
- Goffman, Erving, 1974: *Frame analysis: an essay on the organization of experience. (Harper colophon books.)* New York.
- Goffman, Erving, 1981: *Forms of talk. (University of Pennsylvania publications in conduct and communication.)* Philadelphia.
- Goffman, Erving, 1983: *The interaction order. American sociological association, 1982. Presidential address.* I: *American sociological review* 48(1). S. 1–17.

- Goodwin, Charles & Goodwin, Marjorie Harness, 2004: Participation. I: A companion to linguistic anthropology, ed. by Alessandro Duranti. (Blackwell companions to anthropology 1.) Malden. S. 222–244.
- Goodwin, Charles & Heritage, John, 1990: Conversation Analysis. I: Annual review of anthropology 19. S. 283–307.
- Graddol, David, 1997: The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London. Se:  
<[http://www.officiallanguages.gc.ca/docs/f/Future\\_of\\_English.pdf](http://www.officiallanguages.gc.ca/docs/f/Future_of_English.pdf)> (100909).
- Graddol, David, 2006: English next. Why global English may mean the end of ‘English as a foreign language’. London. Se:  
<<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>> (100909).
- Green, Judith & Bloome, David, 1997: Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. I: Handbook of the teaching of literacy through the visual arts, ed. by James Flood m.fl. New York. S. 181–202.
- Grosjean, François, 2000: The bilingual’s language modes. I: The bilingualism reader, ed. by Li Wei. London. S. 428–449.
- Gröning, Inger, 2006: Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola. (Digitala skrifter från Nordiska språk 1.) Uppsala.
- Gumperz, John J., 1982: Discourse strategies. (Studies in interactional sociolinguistics 1). Cambridge.
- Gunnarsson, Britt-Louise, 2009: Professional discourse. (Continuum discourse series.) London.
- Gunnarsson, Britt-Louise & Öhman, Katarina, 1997: Det internationaliserade universitetet. En studie av bruket av engelska och andra främmande språk vid Uppsala universitet. (TeFa rapport nr. 16. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.) Uppsala.
- Haberland, Hartmut, 2005: Domain and domain loss. I: The consequences of mobility, ed. by Bent Preisler m.fl. S. 227–237. Se:  
<[http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/mobility/mobility2/mobility\\_all/](http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/mobility/mobility2/mobility_all/)> (100909).
- Haberland, Hartmut, 2007: Language shift in conversation as a metapragmatic comment. I: Metapragmatics in use, ed. by Wolfram Bublitz & Axel Hübler. Amsterdam & Philadelphia. S. 129–142.
- Haberland, Hartmut, 2009: English – the language of globalism? I: RASK, Internationalt tidsskrift for sprog og kommunikation 30. S. 17–45.
- Haglund, Björn, 2003: Stimulated recall. I: Pedagogisk forskning i Sverige 8(3). S. 145–157.
- Hak, Tony, 1999: “Text” and “con-text”: talk bias in studies of health care work. I: Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings, ed. by Srikant Sarangi & Celia Roberts. (Language, power and social process.) Berlin. S. 427–452.
- Hammersley, Martyn, 2006: Ethnography: problems and prospects. I: Ethnography and education 1(1). S. 3–14.
- Hammersley, Martyn, 2007: Reflections on linguistic ethnography. I: Journal of sociolinguistics 11(5). S. 689–695.
- Have, Paul ten, 1999: Doing Conversation Analysis. A practical guide. (Introducing qualitative methods.) London.
- Heller, Monica, 1999: Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography. (Real language series.) London.
- Heller, Monica, 2007: Distributed knowledge, distributed power. A sociolinguistics of structuration. I: Text & talk 27(5/6) S. 633–653.
- Heritage, John, 1984: Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge.

- Hollqvist, Håkan, 1984: The use of English in three large Swedish companies. (Studia Anglistica Upsaliensia.) Uppsala.
- Holmes, Janet & Meyerhoff, Miriam, 1999: The community of practice: theories and methodologies in language and gender research. I: *Language in society* 28. S. 173–183.
- House, Juliane, 2003: English as a lingua franca: a threat to multilingualism? I: *Journal of sociolinguistics* 7(4). S. 556–578.
- Hudson, Richard A., 1996: *Sociolinguistics*. 2nd ed. (Cambridge textbooks in linguistics.) Cambridge.
- Hult, Francis M., 2003: English on the streets of Sweden: an ecolinguistic view of two cities and a language policy. I: *Working papers in educational linguistics* 19(1). S. 43–63.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin, 1998: *Conversation Analysis: principles, practices and applications*. Oxford.
- Hyltenstam, Kenneth, 1999: Svenskan i ett minoritetsperspektiv. I: *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*, red. av Kenneth Hyltenstam. Lund. S. 205–240.
- Hymes, Dell, 1972: Models of the interaction and social life. I: *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, ed. by Dell Hymes & John J. Gumperz. New York. S. 35–71.
- Höglin, Renée, 2002: Engelska språket som hot och tillgång i Norden. (TemaNord 2002:561.) Köpenhamn.
- Höskoleverket & SCB, 2010: Internationell mobilitet i högskolan läsåret 2008/2009. I: *Statistiska meddelanden UF 20 SM 1001*. Stockholm. Se: <http://www.hsv.se/download/18.7b9d013127a9e59c048000505/UF20SM1001.pdf> (100913).
- Josephson, Olle, 2004: Engelskan i 2000-talets Sverige. I: *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*, red. av Olle Josephson. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 89.) Stockholm. S. 7–24.
- Josephson, Olle & Jämtelid, Kristina, 2004: Engelska som koncernspråk, svenska som fikaspråk, arabiska som modersmål? I: *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*, red. av Olle Josephson. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 89.) S. 130–151.
- Knight, Jane A., 1999: Internationalisation of higher education. I: *Quality and internationalisation in higher education*, ed. by Jane A. Knight & Hans de Wit. Paris. S. 13–28.
- Labov, William, 1972: *Sociolinguistic patterns*. (Conduct and communication 4.) Philadelphia.
- Lim Falk, Maria, 2008: Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser. (Stockholm studies in Scandinavian philology 46.) Stockholm
- Lindberg, Inger, 2009: I det nya mångspråkiga Sverige. I: *Utbildning och demokrati* 18(2). S. 9–37.
- Lindström, Anna, 2000: Om konsten att spela in naturligt förekommande social interaktion. Erfarenheter från inspelningar i hemtjänsten. I: *Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Växjö 11–12 november 1999*, red. av Gunilla Byrman m.fl. (ASLA:s skriftserie 13.) Uppsala. S. 182–191.
- Linell, Per, 1998: *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. (Impact. Studies in language and society 3.) Philadelphia.
- Linell, Per, 2007: *Samtalskulturer. Analys av samtal och språkliga möten som kommunikativa verksamheter*. Ej publicerat manus daterat 070320.

- Ljosland, Ragnhild, 2005: Norway's misunderstanding of the Bologna process. When internationalisation becomes anglicisation. Föredrag vid konferensen Bi- and multilingual universities: challenges and future prospects, Helsingfors 1–3 september 2005. Se: <<http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/Ljosland.pdf>> (100914).
- Ljosland, Ragnhild, 2008: Lingua franca, prestisjespråk og forestilt fellesskap. Om engelsk som akademisk språk i Norge: et kassstudium i bred kontekst. (Doktoravhandlingar ved NTNU.) Trondheim.
- Ljung, Magnus, 1988: Skinheads, hackers och lama ankor: engelskan i 80-talets svenska. Stockholm.
- Lønsmann, Dorte, 2010: The ELF experience: what can ELF users' talk about ELF tell us about ELF. Föredrag vid konferensen The third international conference of English as a lingua franca, Wien 22–25 maj 2010.
- Lønsmann, Dorte, under arbete: English as a corporate language: inclusion and exclusion. (Doktorsavhandling under utarbetande vid Institut for kultur og identitet, Roskilde universitet.)
- Melander, Björn, 2004: Vinna eller försvinna? Om svenskans användning i EU-sammanhang. I: Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv, red. av Olle Josephson. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 89.) Stockholm. S. 152–173.
- Melander, Björn, 2006: Engelska och svenska vid Uppsala universitet. I: Humanister forskar. Humanistdagen vid Uppsala universitet 2006, red. av Gunilla Ransbo. Uppsala. S. 29–36.
- Melander, Björn & Thelander, Mats, 2006: Så tar man livet av ett språk. I: Språkvård 2. S. 39–42.
- Melander Marttala, Ulla, 1995: Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient. En språklig och samtalsanalytisk undersökning. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 39.) Uppsala.
- Merriam, Sharan B., 1994: Fallstudien som forskningsmetod. Lund.
- Mondada, Lorenza, 2007: Bilingualism and the analysis of talk at work: code-switching as a resource for the organization of action and interaction. I: Bilingualism: a social approach, ed. by Monica Heller. (Palgrave advances in linguistics.) Basingstoke. S. 297–318.
- Montgomery, Catherine, 2008: Global futures, global communities? The role of culture, language and communication in an internationalised university. I: Higher education in the global village. Cultural and linguistic practices in the international university, ed. by Hartmut Haberland m.fl. Roskilde. S. 17–34.
- Mortensen, Janus, 2008: 'Circus English'? Investigating English as an academic lingua franca at BA study group meetings at Roskilde university. I: Higher education in the global village. Cultural and linguistic practices in the international university, ed. by Hartmut Haberland m.fl. Roskilde. S. 85–96.
- Murray, Heather & Dingwall, Silvia, 2001: The dominance of English at European universities. Switzerland and Sweden compared. I: The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities, ed. by Ulrich Ammon. (Contributions to the sociology of language 84.) Berlin. S. 85–112.
- Myers-Scotton, Carol, 2006: Multiple voices. An introduction to bilingualism. Malden.
- Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket. Betänkande av Kommittén för svenska språket. (Statens offentliga utredningar 2002:27.) Stockholm. 2002.

- Månson, Per (red.) 1988: Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker. Stockholm.
- Nevile, Maurice & Wagner, Johannes, 2008: Managing languages and participation in a multilingual group examination. I: Higher education in the global village. Cultural and linguistic practices in the international university, ed. by Hartmut Haberland m.fl. Roskilde. S. 149–174.
- Nikula, Tarja, 2005: English as an object and tool of study in classrooms: interactional effects and pragmatic implications. I: Linguistics and education 16(1). S. 27–58.
- Nordberg, Bengt, 2002: Nordic language history and sociolinguistics. I: The Nordic languages. An international handbook of the history of the north Germanic languages. Vol. 1, ed. by Oskar Bandle m.fl. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 22:1.) Berlin. S. 198–212.
- Nordberg, Bengt, 2007: Vad är sociolingvistik? I: Sociolingvistik, red. av Eva Sundgren. Stockholm. S. 11–33.
- Norén, Kerstin, 2006: Universiteten väljer språk. I: Språkvård 1. S. 26–29.
- Norrbj, Catrin, 1996: Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra. Lund.
- Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi. Oslo. 2005.
- Nyström Höög, Catharina, 2005: Teamwork? Man kan lika gärna samarbeta. Svenska åsikter om importord. (Moderne importord i språka i Norden 9.) Oslo.
- Oakes, Leigh, 2005: From internationalisation to globalisation. Language and the nationalist revival in Sweden. I: Language problems & language planning 29(2). S. 151–176.
- Pennycook, Alastair, 1999: Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world. Föredrag vid konferensen The fourth international conference on language and development, Hanoi 13–15 Oktober 1999. Se: <[http://www.languages.ait.ac.th/hanoi\\_proceedings/pennycook.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/pennycook.htm)> (100525).
- Phillipson, Robert, 1992: Linguistic imperialism. Oxford.
- Phillipson, Robert, 2003: English-only Europe? Challenging language policy. London.
- Plejer, Charlotta, 2004: To fix what's not broken. Repair strategies in non-native and native English conversation. (Studies in language and culture 5.) Linköping.
- Pomerantz, Anita & Fehr B. J., 1997: Conversation Analysis: an approach to the study of social action as sense making practices. I: Discourse strategies: a multidisciplinary introduction. Vol. 2: Discourse as social interaction, ed. by Teun van Dijk. London. S. 64–91.
- Potter, Jonathan & Edwards, Derek, 2001: Sociolinguistics, cognitivism and discursive psychology. I: Sociolinguistics and social theory, ed. by Nikolas Coupland m.fl. (Language in social life series.) Harlow. S. 88–104.
- Potter, Jonathan & Hepburn, Alexa, 2007: Discursive psychology: mind and reality in practice. I: Language, discourse and social psychology, ed. by Ann Weatherall m.fl. S. 160–184.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret, 1987: Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour. London.
- Rampton, Ben m.fl., 2004: UK linguistic ethnography: a discussion paper. Opublicerat arbete. Se: <[www.ling-ethnog.org.uk](http://www.ling-ethnog.org.uk)> (090314).
- Rampton, Ben, 2007: Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. I: Journal of sociolinguistics 11(5). S. 584–607.
- Rasmussen, Kim, 2004: Fotografi och barndomssociologi. I: Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod, red. av Patrik Aspers m.fl. Lund. S. 267–287.

- Roberts, Celia, 2006: Figures in a landscape: some methodological issues in adult ESOL research. I: *Linguistics and education* 17(1). S. 6–23.
- Roberts, Celia, 2008: Introduction. I: *Higher education in the global village. Cultural and linguistic practices in the international university*, ed. by Hartmut Haberland m.fl. Roskilde. S. 7–16.
- Roberts, Celia, 2009: Linguistic ethnography: accountability and interpretive rights in practically relevant research. Föredrag vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 26 februari 2009.
- Robertson, Roland, 1995: Glocalization: time–space and homogeneity–heterogeneity. I: *Global modernities*, ed. by Mike Featherstone m.fl. (Theory, culture & society.) London. S. 25–44.
- Romaine, Suzanne, 1995: *Bilingualism*. 2nd ed. (Language in society 13.) Oxford.
- Sachdev, Itesh & Giles, Howard, 2004: Bilingual accommodation. I: *The handbook of bilingualism*, ed. by Tej K. Bhatia & William C. Ritchie. (Blackwell handbooks in linguistics 15.) Malden. S. 353–378.
- Salö, Linus, 2010: Engelska eller svenska? En kartläggning av språksituationen inom högre utbildning och forskning. (Rapporter från Språkrådet 1.) Stockholm.
- Sankoff, David m.fl., 1990: The case of nonce loan in Tamil. I: *Language variation and change* 2. S. 71–101.
- Saville-Troike, Muriel, 1997: The ethnographic analysis of communicative events. I: *Sociolinguistics. A reader and coursebook*, ed. by Nikolas Coupland & Adam Jaworsky. (Modern linguistics series.) Basinstoke. S. 126–144.
- Saville-Troike, Muriel, 2003: *The ethnography of communication: an introduction*. 3rd ed. Oxford.
- Sealey, Alison & Carter, Bob, 2004: *Applied linguistics as social science*. (Advances in applied linguistics.) New York.
- Sharp, Harriet, 2001: English in spoken Swedish. A corpus study of two discourse domains. (Stockholm studies in English 95.) Stockholm.
- Simonsen, Dag Finn, 2002: Å velge bort norsk. Om begrepene ”domene” og ”domenetap” anvendt på skandinaviske land. I: *Norsklæreren* 2/2002. S. 5–17.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 2000: Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights? Mahwah, N.J.
- Slotte-Lüttge, Anna, 2007: Making use of bilingualism – construction of a monolingual classroom, and its consequences. I: *International journal of the sociology of language* 2007(187–188). S. 103–128.
- Sprogpolitik på de danske universiteter. Rapport med anbefalinger. 2003. Se: <[http://dkuni.dk/politik\\_debat/publikationer/danske\\_publicationer/](http://dkuni.dk/politik_debat/publikationer/danske_publicationer/)> (100916).
- Sprog på spil. Et udspil til en dansk sprogpolitik. Oplæg fra en intern arbejdsgruppe. 2003. København. Se: <<http://kum.dk/ServiceMenu/Publicationer/2003/Sprog-pa-spil---Et-udspil-til-en-dansk-sprogpolitik/>> (100916).
- Streeck, Jürgen & Mehus, Siri, 2005: Microethnography: the study of practices. I: *Handbook of language and social interaction*, ed. by Kristine L. Fitch & Robert E. Sanders. (LEA’s communication series.) Mahwah, N.J. S. 381–404.
- Sundberg, Gunlög, 2004: Asymmetrier och samförstånd i rekryteringssamtal med andraspråkstalare. (Stockholm studies in Scandinavian philology 38.) Stockholm.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon, 1998: Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. I: *The modern language journal* 82(3). S. 320–337.
- Swales, John M., 1990: *Genre analysis. English in academic and research settings*. (The Cambridge applied linguistics series.) Cambridge.

- Swales, John M., 1997: English as Tyrannosaurus Rex. I: *World Englishes* 16(3). S. 373–382.
- Svartvik, Jan, 1999: Engelska: öspråk, världsspråk, trendspråk. Stockholm.
- Söderlundh, Hedda, 2008: Language practices in Swedish higher education: results from a pilot study. I: *Higher education in the global village. Cultural and linguistic practices in the international university*, ed. by Hartmut Haberland m.fl. Roskilde. S. 97–102.
- Tandefelt, Marika, 2003: Tänk om ... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland. Helsingfors.
- Teleman, Ulf, 1992: Det svenska riksspråkets utsikter i ett integrerat Europa. I: *Språkvård* 4. S. 7–16.
- Teleman, Ulf, 2003: Tradis och funkis. Svensk språkvård och språkpolitik efter 1800. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 87.) Stockholm.
- Teleman, Ulf & Westman, Margareta, 1997: Behöver vi en nationell språkpolitik? I: *Språkvård* 2. S. 5–16.
- Tenfält, Torbjörn, 2010: Skolorna förlorar miljoner. I: *Dagens Nyheter* 2010-08-01.
- Tusting, Karin & Maybin, Janet, 2007: Linguistic ethnography and interdisciplinary: opening the discussion. I: *Journal of sociolinguistics* 11(5). S. 575–583.
- Trudgill, Peter, 1992: *Introducing language and society*. (Penguin English linguistics.) London.
- Trudgill, Peter, 2000: *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. 4th ed. London.
- Tänk om ... Se Tandefelt 2003.
- Utländska studenter i Sverige. (Högskoleverkets rapportserie 2008:7 R.) Stockholm. 2008.
- Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. 1990. Se: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (100916).
- Wingstedt, Maria, 1998: *Language ideologies and minority language policies in Sweden: historical and contemporary perspectives*. (Dissertations in bilingualism.) Stockholm.
- Wächter, Bernd & Maiworm, Friedhelm, 2008: *English-taught programmes in European higher education. The picture in 2007*. (ACA papers on international cooperation in education.) Bonn.
- Värna språken, förslag till språklag. Betänkande från Språklagsutredningen. (Statens offentliga utredningar 2008:26.) Stockholm. 2008.
- Zimmerman, Don H., 1998: Identity, context and interaction. I: *Identities in talk*, ed. by Charles Antaki & Sue Widdicombe. London. S. 87–106.
- Ädel, Annelie 2006: *Metadiscourse in LI and L2 English*. (Studies in corpus linguistics.) Amsterdam.



# Bilaga 1. Transkriptionskonventioner

Transkriptionerna av samtalen följer i stort ett transkriptionssystem som utvecklats av Gail Jefferson och som presenteras av Hutchby & Wooffitt (1998). Jag har inte markerat stigande respektive fallande intonation eller tonhöjd. Frågeintonation markeras med ett frågetecken och skratt markeras med pundtecknet.

(0.5)	Pauslängd uttryckt i sekunder. Avrundat till närmaste halvtal
(.)	Paus kortare än en 0.5 sekunder
=	Likhetstecken i slutet och början på två yttranden betyder att yttrandena följer varandra utan hörbar paus emellan
[	Två hakparenteser placerade ovanför varande markerar början
[	på överlappande tal, alltså tal som produceras samtidigt av olika talare
.hh	Inandning, ju fler h desto längre inandning
hh	Utandning, ju fler h desto längre utandning
(( ))	Dubbla parenteser innehåller en kommentar som beskriver tallarnas kroppsspråk eller händelser i omgivningen
ord-	Tankestreck indikerar ett skarpt avbrott av ett ord eller ljud
o:rd	Kolon markerar förlängning av ljud. Ju fler kolon desto längre ljud
( )	Ohörbart
(ord)	Osäker tolkning
?	Frågeintonation
<u>ord</u>	Betonat uttal
°ord°	Uttalat med låg volym
>ord<	Uttalat med snabbare taltempo
£ord£	Uttalat med skrattande röst
ORD	Uttalat med hög volym

## Bilaga 2. Svenska ämnesord i TA

	NE, uppslagsverk	NE, ordbok	TNC, Rikstermbank	Computer Sweden
<b>Adaptiv filterstrategi</b> <sup>1</sup>	Nej	Nej	Nej	Nej
Adaptivitet	Ja	Nej	Nej	Nej
Bandbredd	Ja	Nej	Ja	Ja
Bithastighet	<i>Ja</i> <sup>2</sup>	Nej	<i>Ja</i>	Nej
<b>Datapuls</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Datapakett	Ja	Nej	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>
<b>Datasymbol</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Datatakt	Nej	Nej	Nej	<i>Ja</i>
Distordera	<i>Ja</i>	Nej	Nej	Nej
Faltning av flera saker	Ja	Nej	Nej	Nej
Flervägsutbredning	<i>Ja</i>	Nej	Ja	Nej
Fädande miljö	Nej	Nej	Ja, fädning	Nej
<b>Högtalardynamik</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Impulssvar	<i>Ja</i>	Nej	Nej	Nej
<b>Intersymbolinterferens</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Inversfilter	Ja	Nej	Nej	Nej
<b>Iterativ avkodning</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Iterativa metoder	<i>Ja</i>	Nej	Nej	Nej
Linjärt system	<i>Ja</i>	Nej	<i>Ja</i>	Nej
Linjär interpolation	<i>Ja</i>	Nej	Nej	Nej
Minsta-kvadrat-metoden	Ja	Nej	Ja	Nej
<b>Mottagarfilter</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Pulsformad	Nej	Nej	<i>Ja</i>	Nej
<b>Regressor</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Rekursiv algoritm	<i>Ja</i>	Nej	Nej	Nej
<b>Rumsdynamik</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
<b>Samplingstakt</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
<b>Symbolhastighet</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
<b>Tidsindex</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
<b>Träningsdata</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
<b>Träningssekvens</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
<b>Träningsymbol</b>	Nej	Nej	Nej	Nej
Utjämnare	Ja	Nej	Nej	Nej

1. Fetmarkerade ord förekommer inte i någon av de undersökta källorna.

2. Kursiv stil anger att ordet ifråga inte är ett eget uppslagsord.

SKRIFTER UTGIVNA AV

INSTITUTIONEN FÖR NORDISKA SPRÅK  
VID UPPSALA UNIVERSITET

1. Ivar Modéer: Norska ordstudier. Två bidrag till fiskets ordgeografi. (Norwegian Word Studies. Two Contributions to the Topographical Prevalence of Fishing Terms.) 1953.
2. Herbert Markström: Om utvecklingen av gammalt ä framför u i nordiska språk. Tilljämning och omljud. Med kartbilaga i särskilt häfte. 1954.
3. Hans H. Ronge: Konung Alexander. Filologiska studier i en fornsvensk text. (Konung Alexander. Philologische Studien zu einem altschwedischen Text.) 1957.
4. Gösta Holm: Syntaxgeografiska studier över två nordiska verb. (Syntactic Geographical Studies of Two Scandinavian Verbs.) 1958.
5. Bengt Kinnander: Sammanhangsanalys. Studier i språkets struktur och rytm. (Analyse sprachlicher Zusammenhänge. Studien über Struktur und Rhythmus der Rede.) 1959.
6. Gun Widmark: Det nordiska *u*-omljudet. En dialektgeografisk undersökning. 1. A–B. (L'inflexion par *u* dans le nordique. Etude de géographie dialectale.) 1959.
7. Bengt Heuman: Tendenser till fastare meningsbyggnad i prosatexter från svensk stormaktstid. En stilhistorisk studie. (Tendenzen zum festeren Satzbau in der schwedischen Prosa der Grossmachtszeit.) 1960.
8. Tryggve Sköld: Die Kriterien der urnordischen Lehnwörter im Lappischen. 1. Einleitende Kapitel. Anlautender Konsonantismus. Vokalismus der ersten Silbe. 1961.
9. Börje Tjäder: Behandlingen av palatalt *r* i substantivens pluralformer under fornsvensk och nysvensk tid. (Le traitement de *r* palatalt dans les formes du pluriel des substantifs en ancien suédois et en suédois moderne.) 1961.
10. Erik Olof Bergfors: Tilljämning *a > å* i dalmål. (Metaphony *a > å* in Dalecarlian Dialects.) 1961.
11. Sven Engdahl: Studier i nusvensk sakprosa. Några utvecklingslinjer. (Studies in Non-Fictional Swedish Prose. Some Modern Trends.) 1962.
12. Aage Kabell: Indledning til svensk metrik. 1962.
13. Bo Magnusson: Om pluraländelserna *-ar ~ -er* hos feminina vokaltammar. (Über die Pluralendungen *-ar ~ -er* der femininen vokalischen Stämme.) 1965.
14. Rolf Dunås: Lig-avledningar till substantiv i nusvenskan. (Ableitungen auf *-lig* zu Substantiven im heutigen Schwedisch.) 1966.
15. Lennart Elmvik: Nordiska ord på äldre *käk-* och *kā(k)s-*. En etymologisk och ljudhistorisk undersökning. (Words in Old Scandinavian *käk-* and *kā(k)s-*. An Etymological and Phonological Study.) 1967.
16. Mats Thelander: Sven Hof's Swänska språkets rätta skrifsätt (1753). Med ordstatistik och flera register i ny utgåva. (Sven Hof's Swänska språkets rätta skrifsätt (1753). Re-issue with Word Statistics and Several Indexes.) 1985.
17. Gunvor Flodell: Misiones-svenska. Språkbevarande och språkpåverkan i en sydamerikansk talgemenskap. (Misiones Swedish. A Study of Immigrant Swedish in a South American Speech Community: Language Maintenance and the Results of Language Contact.) 1986.
18. Stina Hellichius: Yrkesbeteckningar inom hud-, skinn- och läderhantverken i Sverige. En ordhistorisk undersökning. (Occupational Terms in the Hide, Fur and Leather Crafts in Sweden. A Study in Word-History.) 1986.
19. Taina Pitkänen-Koli: Hedenvind i tiden. En kvantitativ studie av Gustav Hedenvind-Erikssons litterära språk. (Hedenvind in His Time. A Quantitative Study of Gustav Hedenvind-Eriksson's Literary Language.) 1987.
20. Bertil Westberg: Verben *pläga* och *bruka*. Två medellågtyska lånord i svenskan. (Die Verben *pläga* und *bruka*. Zwei mittelniederdeutsche Lehnwörter im Schwedischen.) 1987.
21. Lars Bleckert: Centralsvensk diftongering som satsfonetiskt problem. (Diphthongization in Central Sweden as a Problem of Sentence Phonetics.) 1987.
22. Kent Larsson: Den plurala verböjningen i äldre svenska. Studier i en språklig förändringsprocess. (The Inflection in the Plural Persons of Verbs in Older Swedish. Studies in a Linguistic Process of Change.) 1988.
23. Inga-Liese Sjödoft: Med svenska som mål. Effekter av två undervisningsprogram på invandrarelevens svenska i skrift. (Aiming at Swedish. Effects of Two Programmes of Teaching on Immigrant Pupils' Written Swedish.) 1989.
24. Olle Hammermo: Språklig variation hos barn i grundskoleåldern. (Linguistic Variation in the Speech of Compulsory-School Children.) 1989.

25. Paavo Kettunen: De appellativa substantivens böjning i Överkalixmålet. (Flexion der appellativen Substantive der Mundart von Överkalix.) 1990.
26. Inger Döhl: *Täkt, vall* och *kya*. Ord för inhägnade områden vid fåbodar i Övre Dalarna. (*Täkt, vall* und *kya*. Bezeichnungen für eingezäunte Flächen bei Sennereien im oberen Dalarna.) 1990.
27. Elsie Wijk-Andersson: *Bara* i fokus. En semantisk-syntaktisk studie av *bara* och dess ekvivalenter i nysvenskt skriftspråk. (*Bara* in Focus. A Semantic and Syntactical Study of *bara* and its Equivalents in Written Modern Swedish.) 1991.
28. Björn Melander: Innehållsmönster i svenska facktexter. (Content Patterns in Swedish LSP Texts.) 1991.
29. Harry Näslund: Referens och koherens i svenska facktexter. (Reference and Coherence in Swedish LSP Texts.) 1991.
30. Carin Östman: Den korta svenskan. Om reducerade ordformers inbrytning i skriftspråket under nysvensk tid. (The Swedish Short Form. On the Entry of Abbreviated Word Forms into Writing in the Modern Swedish Period.) 1992.
31. Gunvor Nilsson: *Aktig*-ord förr och nu. En historisk-semantisk studie av *aktig*-avledningar i svenskan. (Words in *-aktig*: Past and Present. A Diachronic Semantic Study of *-aktig* Derivations in Swedish.) 1993.
32. John Svenske: Skrivandets villkor. En studie av dagboksskrivandets funktioner och situationella kontexter utgående från Backåkers Eriks dagbok 1861–1914. (Conditions for Writing. A Study of the Functions and Situational Contexts of Diary Writing with its Starting Point in Backåkers Erik's Diary 1861–1914.) 1993.
33. Ann Cederberg: Stil och strategi i riksdagsretoriken. En undersökning av debattspråkets utveckling i den svenska tvåkammarsdagen (1867–1970). (Style and Strategy in Parliamentary Rhetoric. A Study of the Development of the Language Used in Debates in the Swedish Bicameral Parliament, 1867–1970.) 1993.
34. Studier i svensk språkhistoria 3. Förhandlingar vid Tredje sammankomsten för svenska språkets historia. Uppsala 15–17 oktober 1992. Utg. av Lars Wollin. (Studies in the History of the Swedish Language 3. Proceedings of the Third Symposium on the History of Swedish. Uppsala, October 15–17, 1992. Ed. by Lars Wollin.) 1993.
35. Helge Omdal: Med språket på flyttefot. Språkvariasjon og språkstrategier blant setesdøler i Kristiansand. (Language on the Move. Language Variation and Language Strategies among Migrants from Setesdal in Kristiansand.) 1994.
36. Görel Bergman-Claeson: Vi svenskar, vi människor och bomben. En semantisk analys av identifikationsramar och fiendebilder i pressdebatten om svenskt atomvapen 1952–1959. (We Swedes, We Human Beings, and the Bomb. A Semantic Analysis of the Frameworks of Identity and Conceptions of the Enemy in the Debate about Atomic Weapons in the Swedish Press 1952–1959.) 1994.
37. Gerd Nordlander: Veva jämnt, din fan! Om rytm och klang i Nils Ferlins lyrik. (Crank Steady, You Fool! On Rhythm and Sonority in the Lyrical Poetry of Nils Ferlin.) 1994.
38. Ulla Börestam Uhlmann: Skandinaviskt samtal. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar. (Scandinavians in Conversation. Linguistic and Interactional Strategies in Conversations between Danish, Norwegian and Swedish Speakers.) 1994.
39. Ulla Melander Marttala: Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient. En språklig och samtalsanalytisk undersökning. (Content and Perspective in Doctor–Patient Conversations. A Linguistic and Conversation Analytic Investigation.) 1995.
40. Eva Aniansson: Språklig och social identifikation hos barn i grundskoleåldern. (Linguistic and Social Identification among Compulsory-School Children.) 1996.
41. Christina Melin-Köpilä: Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan. Språkliga studier med utgångspunkt i nutida elevtexter. (On Norms and Conflicts of Norms in Finland Swedish. Linguistic Studies Based on Present-Day Student Texts.) 1996.
42. Gunilla Söderberg: Taga, bagare, Bragby. Om *g* för äldre *k* i svenskan. (Taga, bagare, Bragby. A Study of *g* for Older *k* in Swedish.) 1997.
43. Mats Eriksson: Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion. (Storytelling in Adolescence. A Study of Structure and Interaction.) 1997.
44. Ellen Bijvoet: Sverigefinnar tycker och talar. Om språkattityder och stilistisk känslighet hos två generationer sverigefinnar. (Sweden Finns Speak Out. On Language Attitudes and Stylistic Perception among Two Generations of Sweden Finns.) 1998.
45. Ulla Moberg: Språkbruk och interaktion i en svensk pingstförsamling. En kommunikations-etnografisk studie. (Language Use and Interaction among Members of a Swedish Pentecostal Church. A Study in the Ethnography of Communication.) 1998.
46. Anna Lindström: Language as Social Action. Grammar, Prosody, and Interaction in Swedish Conversation. (Språk som social handling. Grammatik, prosodi och interaktion i svenska samtal.) 1999.

47. Asta Helena Jarl Kerzar: Gammalt och nytt i predikospråket. Språklig-stilistisk analys av predikan i Svenska kyrkans radio- och TV-sända högmässor 1938–1984. (The Old and the New in the Language of Sermons. Linguistic-Stylistic Analysis of the Church of Sweden's Sunday Service Sermons on Radio and Television from 1938 to 1984.) 1999.
48. Hyeon-Sook Park: Korean–Swedish Code-Switching. Theoretical Models and Linguistic Reality. (Koreansk–svensk kodväxling. Teoretiska modeller och den språkliga verkligheten.) 2000.
49. Gunilla Jansson: Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska. (Cross-Cultural Writing Strategies. A Study of Cohesion, Coherence and Argumentative Patterns in Essays Written in Swedish by Iranian Students.) 2000.
50. Gun Widmark: Boksvenska och talsvenska. Ett urval uppsatser samlade till författarens 80-årsdag 31 juli 2000. (Bookish Swedish and Spoken Swedish. A Selection of Essays Collected to Celebrate the Author's 80th Birthday July 31, 2000.) 2000.
51. Catharina Nyström: Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang. (Writing in Upper Secondary School. Genre, Text Structure, and Cohesion.) 2000.
52. Amelie Oestreicher: Bearbetning av nyhetstext. En studie av texthantering vid sex svenska dagstidningar. (Editing News Texts. A Study of How Texts Are Processed at Six Swedish Dailies.) 2000.
53. Björn Bihl: Möten i dialektalt gränsland. Dialektala övergångar genom Närke. (Encounters in a Dialectal Borderland. Dialectal Transitions in Närke.) 2001.
54. Lise Horneman Hansen: Jysk -de-bøjning. En undersøgelse af svag præteritumbøjning. (-de-Conjugation in Jutland Dialects. An Investigation of Weak Preterite Forms.) 2001.
55. Håkan Landqvist: Råd och ruelse. Moral och samtalsstrategier i Giftinformationscentralens telefonrådgivning. (Advice and Remorse. Morality and Conversational Strategies in Calls to the Swedish Poison Information Centre.) 2001.
56. Eva Sundgren: Återbesök i Eskilstuna. En undersökning av morfologisk variation och förändring i nutida talspråk. (Eskilstuna Revisited. An Investigation of Morphological Variation and Change in Present-Day Spoken Swedish.) 2002.
57. Eva Östlund-Stjärnegårdh: Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter. (Passing Swedish? Assessment and Analysis of Upper-Secondary Student Texts.) 2002.
58. Ulla Stroh-Wollin: Som-satser med och utan *som*. (Som-Clauses with and without *som*.) 2002.
59. Helen Andersson: TV:s nyhetsprogram som interaktion. (Television News as Interaction.) 2002.
60. Ylva Carlsson: Kulturmöten, textmönster och förhållningssätt. Första- och andraspråksskrivande i några svenska brevgenrer. (Cultural Encounters, Rhetorical Patterns and Social Strategies. First- and Second-Language Writers of Certain Genres of Letters in Swedish.) 2002.
61. Maria Ohlsson: Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar. (Language Use, Jokes, and Gender. Theoretical and Sociolinguistic Applications.) 2003.
62. Elżbieta Strzelecka: Svenska partikelverb med *in*, *ut*, *upp* och *ner*. En semantisk studie ur kognitivt perspektiv. (Swedish Phrasal Verbs with *in*, *ut*, *upp* and *ner*. A Semantic Study from a Cognitive Perspective.) 2003.
63. Grammatik och samtal. Studier till minne av Mats Eriksson. Red. av Bengt Nordberg, Leelo Keevallik Eriksson, Kerstin Thelander, Mats Thelander. (Grammar and Conversation. Studies in Memory of Mats Eriksson. Ed. by Bengt Nordberg, Leelo Keevallik Eriksson, Kerstin Thelander, Mats Thelander.) 2003.
64. Gustav Bockgård: Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal. (Syntax as a Social Resource. A Study of Form and Function of Co-Construction Sequences in Swedish Conversation.) 2004.
65. Renate Walder: Fokus på *föra*. Om svenska funktionsverbsfrasers semantik och valens, med särskild utgångspunkt i verbet *föra*. (*Föra* im Fokus. Semantik und Valenz schwedischer Funktionsverbgefüge, mit Ausgangspunkt im Verb *föra*.) 2004.
66. Orla Vigso: Valretorik i text och bild. En studie i 2002 års svenska valaffischer. (Electoral Rhetoric. A Study of Text and Image in the Posters of the 2002 General Election in Sweden.) 2004.
67. Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen. (Language in Time. Essays in Honour of Mats Thelander 16 September 2005.) 2005.
68. Kristina Persson: Svensk brevkultur på 1800-talet. Språklig och kommunikationsetnografisk analys av en familjebrevväxling. (The Culture of Swedish Letter-Writing in the 19th Century. An Analysis of a Family Correspondence from the Perspective of Linguistics and Ethnography of Communication.) 2005.
69. Tage Palm: En ändelses uppgång och fall. Svensk pluralbildning med *-er* hos neutrala substantiv med final konsonant. (The Rise and Fall of an Ending. The *-er* Plural of Swedish Neuter Nouns with a Final Consonant.) 2006.
70. Barbro Hagberg-Persson: Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan. (Linguistic Diversity and Children's Language Resources in Contact with the School.) 2006.

71. Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala 6–7 oktober 2006. (Language and Gender in Contemporary and Historical Perspective. Studies Presented at the Sixth Nordic Conference on Language and Gender, Uppsala, Sweden, October 6–7 2006.) Redigerade av Britt-Louise Gunnarsson, Sonja Entzenberg, Maria Ohlsson. 2007.
72. Anna Malmbjer: Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning. (Different Worlds – a Linguistic Investigation of Group Discussion as a Form of Instruction and Learning in Higher Education.) 2007.
73. Marie Sörlin: Att ställa till en scen. Verbala konflikter i svensk dramadiolog 1725–2000. (Making a Scene. Verbal Conflicts in Swedish Drama Dialogue 1725–2000.) 2008.
74. Anne Palmér: Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. (Interacting and Going Solo. On Oral Communication in Upper Secondary Schools.) 2008.
75. Kristina Hagren: Hur märks infinitiven? Infinitivkonstruktioner i svenska dialekter med fokus på infinitivmärket. (How is the Infinitive Marked? Infinitive Constructions in Swedish Dialects with a Focus on the Infinitive Marker.) 2008.
76. Karin Ridell: Dansk-svenska samtal i praktiken. Språklig interaktion och ackommodation mellan äldre och vårdpersonal i Öresundsregionen. (Danish-Swedish Conversation in Practice. Linguistic Interaction and Accommodation between the Elderly and their Caregivers in the Öresund Region.) 2008.
77. Helena Andersson: Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus. Fallstudier av andraspråkstalare i arbetslivet. (Intercultural Communication at a Swedish Hospital. Case Studies of Second Language Speakers in a Workplace.) 2009.
78. Maria Eklund Heinonen: Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare. (Processability in Tests. Assessment of Oral Proficiency in Adult Second Language Learners.) 2009.
79. Ann Blücker: Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning. (Legalese – a New Language? A Study of the Language Socialization of Law Students.) 2010.
80. Lena Wenner: När lögnare blir lugnare. En sociofonetisk studie av sammanfallet mellan kort *ö* och kort *u* i uppländskan. (When *lögnare* becomes *lugnare*. A Sociophonetic Study of the Merger between Short *ö* and Short *u* in Uppland Swedish.) 2010.
81. Gun Widmark: Det nordiska *u*-omljudet. En dialektgeografisk undersökning. Del 2. (The Scandinavian *U*-umlaut. A Dialect Geographical Investigation. Part 2.) 2010.
82. Marie Nelson: Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag. (Second Language Speakers at Work. A Sociolinguistic Study of Communication in a Major Swedish Company.) 2010.
83. Hedda Söderlundh: Internationella universitet – lokala språkval. Om bruket av talad svenska i engelskspråkiga kursmiljöer. (International Universities – Local Language Choices. On Spoken Swedish in English-Medium Course Environments.) 2010.