

Inger Lindberg

Samtalet som didaktiskt verktyg

När min 17-årige son för någon månad sedan fick syn på rubriken till det här föredraget¹ i programmet kommenterade han det lite syrligt med ”Ja, det låter ju tjusigt!” Jag förstod förstås direkt att det han egentligen ville säga var att han tyckte det lät mer eller mindre obegränsat. Jag förklarade att det skulle handla om hur man kan lära genom att samtala, att didaktisk har att göra med undervisning och skulle just fortsätta när jag märkte att han redan tappat intresset och knappast var mottaglig för fler förklaringar. Jag tröstade mig med att jag inte skulle föreläsa för gymnasieungdomar men kände ändå att jag kanske kunde ha hittat en mer säljande rubrik. När jag några veckor senare slog upp DN fann jag följande rubrik till en artikel om Pierre Schori som nyligen utnämnts till svensk FN-ambassadör:

Med samtalet som tjänstevapen

(DN, 2000-09-04)

Först önskade jag naturligtvis att jag hade kommit på den själv. Vid närmare eftertanke kunde jag ändå konstatera att denna rubrik egentligen bara täcker en av de aspekter på samtalet som didaktiskt verktyg som jag hade tänkt ta upp i mitt föredrag idag, nämligen det traditionella lärardominerade klassrumssamtalet. Andra aspekter som jag har tänkt belysa är samtalet som

- upptäcktsfärd och tankeinstrument
- utgångspunkt för didaktiska möten
- tvångströja
- ram för syntaktisk utveckling
- medierande verktyg

¹ Underlaget till detta föredrag har utarbetats inom projektet ”Undervisningsstilar och interaktionsmönster i sfi-undervisningen och deras effekt på inlärningen” som finansieras av Riksbankens Jubileumsfond.

Samtalet som tjänstevapen

Först alltså några reflexioner kring samtalet som tjänstevapen. För nog har den väl lite av skjutjärnsjournalistik över sig, den klassrumsinteraktion som brukar beskrivas i lärarinitierade sekvenser av Initiativ – Respons – Uppföljning (IRU) och oftast realiseras som Läraren Frågar – Eleverna Svarar – Läraren värderar svaret. Forskning har t.ex. funnit att språklärare i genomsnitt ställer 200 frågor under en enda språklektion (White & Lightbown 1984) varav bara drygt hälften blir besvarade. Det kanske inte är så konstigt med tanke på att betänketiden ofta är begränsad till några sekunder. Om svaret ändå hinner levereras i tid, är läraren ofta lika blixtnabb i sitt omdöme och avkunnar direkt och utan att tveka domen rätt eller fel. Man har genom experiment förlängt betänketiden mellan fråga och svar och funnit att detta resulterar i att betydligt fler frågor blir besvarade (Holley & King 1974; Rowe 1974). Dessutom förbättras kvaliteten på elevernas svar. Om lärarna också tvingas vänta några sekunder innan de värderar elevernas svar, accepterar de också flera svar som riktiga.

Detta interaktionsmönster kallas ibland ”gissa vad läraren tänker på” och en övervägande del av de frågor som ställs är just s.k. testfrågor som ställs med ett bestämt svar i åtanke, snarare än för att få en fråga belyst ur olika perspektiv eller för att inhämta viss information. Eleverna förväntas alltså svara inom vissa givna ramar som fastställs av läraren och får sedan finna sig i att värderas i förhållande till hur de lyckas med det. Det uppmuntrar naturligtvis varken till självständigt tänkande eller till kreativ språkanvändning och elevernas bidrag har också visat sig bestå av övervägande minimala repliker, dvs. enstaka ord och fraser. Talutrymmet är också mycket ojämnt fördelat mellan lärare och elever, här talar man ju om den s.k. 2/3-regeln, men även mellan olika elever. Förutom kön, har etnicitet och språkfärdighet i olika studier visat sig vara faktorer som påverkar möjligheterna till ett aktivt deltagande i klassrumssamtalet.

Denna typ av interaktion är djupt förankrad i den speciella verksamhet som skolan utgör. Det är en verksamhet som vuxit fram under århundraden och som bygger på mycket specifika traditioner, inte minst när det gäller formerna för den kommunikation man ägnar sig åt. För att framgångsrikt kunna delta i klassrumsaktiviteterna krävs inte bara språkkunskaper utan också kunskap om de många gånger outtalade

regler och normer som styr interaktionen i skolans verksamheter. För detta är barn från olika sociala och kulturella miljöer olika rustade, något som Shirley Brice Heath tydligt visat i sin bok *Ways with words* (1983). Normerna för språkanvändningen i skolan är alltså inte bara ett problem för elever med andra modersmål än det språk som talas i skolan. För att lyckas i skolan gäller det att känna till en mängd outtalade regler eller *ground rules* som forskarna Edwards & Mercer (1987) kallar dem. Intressant nog beskrivs de helt i enlighet med vapenmetaforen på följande sätt:

[ground rules are] part of the discursive *weaponry* (min kursivering) available to teachers for controlling topics of discussion, directing pupils' thought and action, and establishing the extent of shared attention, joint activity and common knowledge.
(Edwards & Mercer, 1987, s. 46)

Jämför man elevernas erfarenheter av lärande utanför skolan med lärandet i skolan, har deras tidigare lärande huvudsakligen skett genom erfarenheter gjorda genom deltagande i konkreta situationer. I skolan förväntas det i stället till övervägande del ske genom språket, antingen genom lärarens genomgångar, presentationer och förklaringar eller genom texter. Att skolkunskapen ofta förmedlas utan tydliga kopplingar till elevernas vardagskunskaper och tidigare erfarenheter utanför skolan, bidrar naturligtvis ytterligare till att göra skolkunskaperna abstrakta och svårtillgängliga. Man behöver knappast tillägga att detta för elever som inte fullt ut behärskar det språk som används i skolan innebär alldeles särskilt stora problem.

Samtalet som upptäcktsfärd och tankeinstrument

Det traditionella klassrumssamtalet skiljer sig från det vardagliga samtalet på väsentliga punkter. Det informella vardagliga samtalet utmärks av ett mer jämbördigt förhållande mellan de samtalande som ger och tar, utvecklar och bygger vidare på varandras resonemang och förhandlar sig fram till ömsesidig förståelse. Många samtal fungerar också som verktyg för ett gemensamt sökande efter mening, förklaringar och lösningar och är på så sätt kollaborativa projekt. Vi har alla erfarenheter av samtal som öppnar nya perspektiv, vidgar horisonten,

avslöjar nya samband, ger oss aha-upplevelser och får oss att växa och känna oss bekräftade. Sådana samtal förutsätter någorlunda jämlika och förtroendefulla relationer men kan för övrigt lika väl utspela sig kolleger emellan som vid en middag med vänner eller mellan elever i skolan.

Den brittiske skolforskaren Douglas Barnes har i sin bok *Kommunikation och inläring* (1978) hävdad att just denna typ av samtal har en oerhört viktig funktion att fylla även i skolan. Han menar, att en förutsättning för att inläring i någon djupare mening ska kunna komma till stånd i skolan är att eleverna tar aktiv del i sin egen inläring. Eleverna måste få möjlighet att använda språket i *utforskande* ('exploratory') funktion, dvs. för att organisera sitt tänkande och handlande, tolka verkligheten och omforma sina kunskaper genom samspel med andra. Detta, menar Barnes, sker bäst genom problemlösande arbete i smågrupper. Här kan eleverna med språkets hjälp få grepp om ny kunskap och relatera den till sina tidigare kunskaper, både genom att "tänka högt" med språket som tankeinstrument, och genom att kommunicera med andra elever kring lösningar av olika typer av problem.

Det språk som Barnes betecknar som *utforskande* och som används i sökandet efter förståelse och kunskap utmärks bl.a. av tvekpåuser, omstruktureringar, avbrutna tankegångar och hypotetiska uttryck av typen "kanske", "antagligen", "nog", "måste vara", garderingar som "liksom", "typ" osv. Det har följaktligen lite gemensamt med språket i de välformulerade och välputsade framställningar som eleverna förväntas prestera i de uppsatser och skriftliga redogörelser som ska underställas läraren för bedömning. Barnes använder beteckningen *redigerat språk* ('final draft') för att referera till denna typ av språkanvändning.

Sedan mitten på 70-talet, då Barnes introducerade distinktionen mellan utforskande och redigerat tal och påpekade fördelarna med problemlösning i smågrupper, har en mängd kollektiva och elevaktiva arbetsformer kommit i ropet i skolan. Det är ofta arbetsformer som lägger stort ansvar på eleverna när det gäller att strukturera och utveckla kunskap, förstå vad som är väsentligt innehåll och vad som är meningen med olika aktiviteter. Vad som ibland glöms bort är att arbetet i smågrupper kräver en tydlig struktur, klara instruktioner och handfast ledning för att ge förutsättningar för kommunikation och aktivt deltagande på lika villkor. Det råder inget tvivel om, att problem-

lösningssuppgifter i mindre grupper på många sätt kan stimulera eleverna till eget utforskande av undervisningsstoffet i samspel med andra elever som här spelar en viktig roll som stöd och bollplank. Man får emellertid inte glömma bort att det didaktiska ansvaret fortfarande ligger på läraren. Inger Wistedt och Mats Martinsson (1994) har i sin forskning kring hur barns vardagskunskaper tas till vara i matematikundervisningen visat på gruppsamtalets begränsningar och hur elever kan ha svårt att fungera som varandras handledare när de själva brottas med knepiga uppgifter. När eleverna kör fast behövs det professionell handledning av en lärare som griper in i inlärningsprocessen och hjälper eleverna vidare. Samtidigt spelar smågruppsamtalen en viktig roll som underlag för läraren, när det gäller att avgöra vari elevernas problem ligger och vilken typ av stöd som behöver sättas in. De kan ge läraren en bild av elevernas tolkning och förståelse som förblir dold inom ramen för den styrda och begränsade interaktion, som utmärker det traditionella klassrumssamtalet. Utifrån ett språkutvecklingsperspektiv ger smågruppsarbetet dessutom unika möjligheter för eleverna att utveckla färdigheter i att delta i fria samtal som att ta ordet, introducera samtalsämnen, argumentera och använda språket i en mängd funktioner som inte ryms inom ramen för responsdraget i det lärarstyrda klassrumssamtalet.

Samtalet som utgångspunkt för didaktiska möten

Mycket tyder på att man i olika ämnen i olika hög grad förlitar sig på en strikt lärarstyrd recitationsmodell. I australiensisk forskning (Veel 1999) framgår det att man i matematikundervisningen ofta känner särskilt stora behov av att styra och begränsa elevernas deltagande. Medan andra ämnen i stor utsträckning litar till skrivna texter för förmedling av faktakunskaper på högre stadier bygger kunskapsutvecklingen i matematikundervisningen till stor del på muntlig kommunikation. Här används skriften mycket mer sparsamt, som t.ex. på tavlan då den främst återger symboliska uttryck för matematisk kunskap. Interaktionen är starkt kontrollerad för att generera avsedda svar och eleverna kommer därför mest kortfattat att återge kunskap och mer sällan eller aldrig att producera egen kunskap i språkligt mer utvecklade resonemang. Denna typ av interaktion ger litet utrymme för eleverna att utifrån sin egen vardagliga förståelse, förhandla sig fram till relevanta

förklaringar och förtydliganden som kan underlätta det didaktiska mötet och kopplingen mellan vardagliga kunskaper och erfarenheter och de formella matematiska kunskaperna. Man har också jämfört lärarens språk, det språk som används i matematiska läroböcker och i prov med det språk som eleverna själva använder när de löser matematiska uppgifter i smågruppsarbeten. Här har man funnit att elevernas språk-användning är avsevärt mer vardaglig och i ganska liten utsträckning utvecklas i riktning mot ett mer abstrakt matematiskt språk som är grunden för analys och generalisering. Detta visar på en stor klyfta mellan lärarens/textbokens/provens språk-användning och elevernas. Den skulle behöva överbryggas, såväl för att öka elevernas förståelse som för att göra det möjligt för eleverna att själva tillägna sig ett mer vetenskapligt matematiskt språk.

I Sverige finns mycket intressanta studier av matematiska samtal i klassrummet bl.a. från ett projekt vid Tema Kommunikation vid Linköpings universitet. Denna forskning visar det problematiska i mötet mellan elevernas vardagliga språk och ett mer ”lärt” vetenskapligt språk eller mellan ”elevernas trekant” och ”lärarens triangel” som Jan Wyndhamn (1995) har uttryckt det. Inspelningar från lektioner i grundskolans tidigare årskurser med presentationer av formeln för triangelns area visar att eleverna har betydande svårigheter med att tillägna sig nya termer som *rektangel*, *diagonal*, *vinkel* och *bas*. När eleverna talar blir det i stället *fyrkant*, *streck* och *på snedden*. Enligt Wyndhamn kan man tydligt se hur elever och lärare talar förbi varandra och hur det didaktiska mötet kan utebli när eleverna redovisar sina vardagskunskaper och läraren försöker förmedla struktur. För att den vetenskapliga förståelsen ska utvecklas måste elevernas vardagskunskaper först bekräftas, menar Wyndhamn, som ser tiden som ett stort problem i detta sammanhang. Eleverna måste få tillräckligt med tid för övergången mellan de två språken om resultatet inte ska bli ett ytligt och mekaniskt memorerande av ”basen gånger höjden delat med två”.

Inom andraspråksforskningen har den australiensiska forskaren Pauline Gibbons (1998) studerat förutsättningar för didaktiska möten i språk- och kunskapsutvecklande samtal mellan lärare och andraspråkselever på mellanstadiet i en mångkulturell skola i Sydney. Hon utgår från den dimension som Jim Cummins (1983, 1984) pekat på som en av de viktigaste för att förklara skillnaden mellan språk-användningen i vardagssamtal och språk-användningen i skolan, nämligen

graden av kontextberoende. Gibbons menar att en undervisning som ska främja andraspråksutveckling måste bygga på att man systematiskt utnyttjar alternativa interaktionsmönster och organiserar aktiviteter i sekvenser med successivt ökande grad av kontextberoende. På så sätt kan man, menar Gibbons, på ett strukturerat sätt integrera språkutveckling och ämnesmässig kunskapsutveckling. För att illustrera olika grader av kontextberoende språkanvändning ger Gibbons följande fyra exempel som beskriver ett kontinuum från kontextberoende vardaglig muntlig språkanvändning till en alltmer kontextberoende språkanvändning som ligger närmare de skriftliga former som undervisningen ska spänna över.

Kontextberoende 1 2 3 4 Kontextberoende
språkanvändning ←—————→ språkanvändning

1. Elever i år 4 som utför ett experiment kring magnetism laborerar med olika föremål för att undersöka om de är magnetiska.

Elev 1: den här ... nej den går inte ... den rör sig inte

Elev 2: försök med den där

Elev 1: ja den ...

Elev 2: en bit ... den där kommer inte ...

Elev 1: kommer inte att gå den är inte metall

Elev 2: dom här är bäst ...

Elev 1: går jättefort

2. Muntlig redovisning inför klassen (en elev).

”Vi försökte med en nål ... en pennvässare ... några gem och en plastbit... magneten drog inte till sig nålen men den drog till sig pennvässaren och gemen... den drog inte till sig plastbiten.”

3. Skriftlig rapport (samma elev).

Vårt experiment gick ut på att ta reda på vad en magnet drar till sig. Vi upptäckte att en magnet drar till sig vissa slags metaller. Den drog till sig gemen men inte nålen. Den drog inte heller till sig saker som inte var av metall.

4. Från en uppslagsbok för barn.

Ett material som drar till sig vissa metaller, t ex järn, kallas för en magnet. Material som attraheras av magneter kallas magnetiska. Varje magnet har två poler, som brukar kallas nord- och sydpol. Material, som är magnetiska kallas permanenta magneter. Hela jorden är en stor magnet.

(Fritt efter Gibbons, 1998)

En analys av språkanvändningen i de olika exemplen visar på vissa typiska språkliga drag som kännetecknar språkanvändningen på de olika nivåerna:

Nivå 1: Språket på denna nivå ackompanjerar verksamheten och är typiskt för kontextberoende språkanvändning i direkta samtal om här och nu. Den gemensamma närvaron i situationen gör att det ofta är överflödigt att direkt och explicit namnge referenter. I stället används exoforiska referenser som *den här* och *den där* som ger språket låg lexikal täthet.

Nivå 2: Här kan man se att språket distanseras från aktiviteten. Vi får en högre grad av explicita referenser till personer och processer genom pronomen, substantiv och verb.

Nivå 3: På denna nivå sker en ytterligare distansering från den ursprungliga händelsen. Den leder till en högre grad av explicitet eftersom mottagaren inte är närvarande. Vi får också behov av en orientering i form av ”vårt experiment gick ut på”. Generaliseringar av typen ”en magnet drar till sig vissa slags metaller” visar att vi lämnat det konkreta exemplet och närmat oss en mer allmän utsaga.

Nivå 4: Generiska hänvisningar till magneters egenskaper, klassificeringar, högre lexikal täthet, passivkonstruktioner är typiska drag i skrivna texter på denna nivå.

Gibbons understryker att det inte går några tydliga gränser mellan muntlig och skriftlig språkanvändning och att en av skolans viktigaste uppgifter är att bygga broar mellan såväl vardagskunskaper och skolkunskaper som mellan vardagsspråk och skolspråk. I klasser med elever med olika kulturbakgrund, skiftande omvärldskunskaper och varierande kunskaper i det språk som används i skolan innebär detta

naturligtvis en särskilt stor utmaning. I studien redovisar hon hur man utgick från sekvenser av aktiviteter motsvarande exemplen på nivå 1 – 3 ovan i samband med studiet av ämnet magnetism under en tidsrymd av tre till fyra lektioner. Eleverna fick först efter en kort introduktion av läraren genomföra experimentet kring magnetism. Språkanvändningen under denna aktivitet, exemplifierad i text 1, erbjöd i allmänhet inte andraspråkseleverna några större problem eftersom kontexten ger mycket stöd och de språkliga kraven är låga.

Text 1

S2: try ... the other way

S3: like that

S2: north pole facing down

S4: we tried that

S1: oh!

S2: it stays up!

S3: magic!

S4: let's show the others

S3: mad!

S1: I'll put north pole facing north pole .. see what happen

S4: that's what we just did

(Gibbons, 1998)

Som framgår av text 1 tillåter denna aktivitet eleverna att tillsammans utforska och utveckla sin vetenskapliga förståelse av fenomenet magnetism genom användning av ett vardagligt språk. Gibbons menar att man i undervisningen många gånger gör misstaget att direkt från denna nivå gå till egen skriftlig produktion. Det betyder att man hoppar över den muntliga redovisningsfasen (nivå 2 i exemplen ovan) som erbjuder en mycket viktig brygga över till det egna skrivandet. Enligt Gibbons ger denna nivå utmärkta tillfällen för eleverna att med lärarens hjälp utveckla sina språkliga resurser i en mindre kontextberoende situation och fokusera på språkliga drag som utmärker denna typ av naturvetenskaplig diskurs.

Gibbons visar hur den muntliga redovisningen systematisk kan användas som en förberedelse för skrivandet, vilket också gjordes klart för eleverna som fick veta att de skulle ”lära sig att tala som vetenskapsmän” och att det var viktigt att tänka på vilket språk man använde. Under redovisningen som inleddes med en kort introduktion (ex-

emplifierad i text 2 och 3) då läraren aktualiserade relevanta ord och begrepp, satt övriga elever på golvet, medan eleverna i varje smågrupp i tur och ordning gick fram och förklarade vad de hade gjort inför klassen. Läraren satt bland de övriga eleverna och lyssnade medan eleverna rekonstruerade sina erfarenheter, redovisade resultat och bekräftade vad de lärt sig.

Text 2

T: *(referring to reporting session about to begin)* what are some of the words we are going to use?

(Children call out and offer: magnet, metal, north pole, south pole)

T: Now I'm going to give you another word for what Joseph was trying to say ... one more scientific word, and that is when something *doesn't* attract... some of you were saying pushes away .. slips off .. so instead of saying the magnet pushes away, I'm going to give you a new word ... repel *(said with emphasis)* .. it actually means to push away from you *(demonstrating with her arm)* so we're going to use words like...

(Children again offer associated lexis, and include 'repel'.)

Text 3

T: Try to tell what you learned ... OK. *(to Hannah)* yes?

Hannah: em er I learned that em when you put a magnet ... *(laughter from Hannah and children as Hannah is attempting to explain without demonstrating with her hands)* when I put when you put ... when you put a magnet ... on top of a magnet .. and the north pole poles are *(7 second pause, Hannah is clearly having difficulty in expressing what she wants to say)*

T: yes yes you're doing fine ... you put one magnet on top of another ...

Hannah: and and the north poles are together er em the magnet ... repels the magnet er... the magnet and the other magnet ... sort of floats in the air?

- T: I think that was very well told ... very well told .. do you have anything to add to that Charlene?
(The teacher invites or nominates other contributions, and then returns to Hannah. She invites Hannah to first show the experiment to the other students, and then asks her to explain it again.)
- T: now listen ... now Hannah explain once more ... alright Hannah ... excuse me everybody (*regaining classes attention*) ... listen again to her explanation
- Hannah: the two north poles are leaning together and the magnet on the bottom is *repelling* the magnet on top so that the magnet on the top is sort of ... floating in the air
- T: so that these two magnets are repelling each other and ... look at the force of it
- (Gibbons, 1998)

Som framgår av text 3 spelar läraren här en mycket viktig roll genom att noga följa elevernas redogörelser och i interaktion med de enskilda eleverna förmedla det språkliga stöd som eleverna behöver för att uttrycka sig på ett i sammanhanget adekvat sätt. På detta sätt får eleverna tillfälle att tala med läraren om det de har gjort och om vad de har lärt sig samtidigt som de ger läraren underlag för att bistå eleverna i ett gemensamt konstruerande av ett mer kontextoberoende språk. Genom att följa enskilda elever i inspelningar från de olika nivåerna visar Gibbons på den språkutveckling som äger rum till följd av den sekvenserade interaktionen och den gemensamt konstruerade diskursen. Som framgår av exemplen består lärarens stöd i att lyhört och *responsivt* tillhandahålla mer precisa och explicita språkliga uttryck och en mer specialiserad vokabulär inom ramen för det som eleven själv försöker uttrycka.

Samtalet som tvångströja

Det är inte bara i matematikundervisningen som det finns behov av att strikt kontrollera interaktionen i klassrummet. Även i språkundervisningen har man velat styra och begränsa elevernas språkliga del-

tagande för att undvika vad som ansetts skadligt för elevernas språkutveckling, nämligen produktion av felaktiga strukturer. För att inte riskera att eleverna ska göra fel har man därför i språkundervisningen presenterat och övat strukturer inom ramen för mycket styrda interaktionsstrukturer som gett eleverna litet utrymme för egna, ur lärarens synpunkt, icke önskvärda initiativ. Detta grundar sig på en behavioristisk inlärningssyn men är ett mönster som lever kvar i många klassrum långt efter det ett sådant mekaniskt sätt att se på inlärning tappat mark. I språkundervisning har det fria samtalet därför liksom i annan formell undervisning spelat en undanskymd och perifer roll. Vad vi i stället ofta finner, är en mycket hårt strukturerad exponering av språket i väl avvägda och avgränsade portioner presenterade i cykler uppbyggda enligt ett mönster som beskrivits som de 3 P:nas metodik (Willis 1996). Denna metodik som illustreras på ett mycket tydligt sätt i Gisela Håkanssons föredrag i denna volym kan sammanfattas på följande sätt:

De 3 P:nas metodik

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. P resentera | Läraren presenterar, eleverna lyssnar. |
| 2. P raktisera/Öva | Eleverna övar inom ramen för en begränsad språkanvändning styrd av läraren eller läromedlet. |
| 3. P roducera | Eleverna producerar ”fritt” i mindre styrda aktiviteter. |

Såväl de 3 P:nas metodik som det traditionella klassrumssamtalet enligt IRU-modellen bygger på en syn på kommunikationsprocessen som mekaniskt överförande av budskap som präglad och fortfarande präglar synen på kunskapsförmedling i många sammanhang. Enligt denna syn överförs budskap, kunskaper och information genom att sändaren kodar meddelanden i språklig form som sedan skickas till mottagaren som avkodar och lagrar informationen. Enligt en sådan syn är det lärarens roll att *förmedla* kunskaper, elevernas roll att *motta* och *lagra* för att sedan *tillämpa* dem. Överfört till språkundervisning och de 3 P:nas metodik antas alltså regler och strukturer transporteras från läraren/textboken in i huvudet på eleverna där de lagras genom övning och repetition och sedan kan tillämpas/ användas i egen produktion. Visst

kunde man ibland önska att det vore så enkelt som att språket kunde serveras eleverna i väl avvägda portioner liksom stekta sparvar. Men synen på språk som en uppsättning isolerade enheter och på språkinläring som successiv ackumulering av sådana enheter är bevisligen felaktig efter vad vi idag vet om språk och språkinläring. Språket måste i stället återskapas av varje enskild inlärare, som på grundval av språkliga rådata i tal och skrift bygger upp en egen mental representation av språket. En av förutsättningarna för att detta ska kunna ske är en rik och varierad kontakt med språket – något som de 3 P:nas metodik knappast erbjuder. En annan förutsättning är möjligheter till en kreativ och utforskande språkanvändning i socialt samspel vilket det i ännu lägre grad kan bli frågan om inom ramen för denna typ av språkundervisning. En tredje förutsättning, som man inom forskningen i allt högre utsträckning understryker, är en väl avvägd och balanserad fokusering på språklig form. Här handlar det dock mer om att få inlärarna att själva att fokusera på och reflektera över språklig form i det språk de möter såväl som i det språk de själva producerar, än att förse dem med dagliga doser av grammatik enligt ett i förväg fastställt program.

Samtalet som ram för syntaktisk utveckling

Inom andraspråksforskningen pekade Evelyn Hatch redan på 1970-talet på samtalets roll för andraspråksutvecklingen då hon jämförde samtal mellan infödda och vuxna andraspråkstalare med samtal mellan föräldrar och deras små barn. Hon menade att den typ av samtalsstöd som gör det möjligt för små barn att mycket tidigt delta i samtal med sina föräldrar och som starkt bidrar till barns språkutveckling kan liknas vid det stöd som infödda talare kan bistå med i samtal med andraspråkinlärare. ”Language learning evolves out of learning how to carry on conversations”, hävdade Hatch (1978, s 404) – ett påstående som går stick i stäv med de 3 P:nas metodik som ju bygger på att man först ska bygga upp språket systematiskt bit för bit för att sedan använda det i konversation och fria samtal.

Vari består då det stöd som gör det möjligt för språkinlärare att delta i samtal långt innan de har ett utvecklat sitt andraspråk. Enligt Hatch är samtalet inte bara ett forum för övning av språkliga strukturer utan själva grunden för syntaktisk utveckling. Hatch menar att

samtalet tillhandahåller ramar och modeller för språkinläraren. I samtal med infödda talare kan språkinlärarens bidrag i form av enstaka ord eller fraser ges en syntaktiskt fullständig form. Det sker genom att samtalspartnern stöttar, fyller på och bygger ut inlärarnas repliker på samma sätt som när vuxna i samtal med små barn underlättar barnets deltagande genom olika typer av samtalsstöd. I text 4 kan vi se hur språkinlärarnas repliker tolkas, revideras och utvecklas av den infödda talaren. Data är hämtade från inspelningar mellan vuxna invandrare och s.k. konversatörer, dvs. infödda svenskar som fungerar som samtalspartners för elever inom sfi-undervisningen vid komvux i Malmö.

Text 4

I21: vet du ungdomar

Konversatören: ja

I21: ock går med ehh på gatan ock säger varför dina så fint ansikte du har ehh va heter den? (för händerna framför ansiktet)

Konversatören: [jaa?

I21: [gemmat jom

Konversatören: **gömt ja varför har du gömt dom ja**

I21: varför dina ansikte du har gömt din fina ansikte såna saker

Den typ av revidering av språkinlärarens repliker som den infödda talaren här bidrar med i den markerade repliken kallas inom såväl L1- som L2-forskningen för *recasts* eller *omtagningar* och innebär en implicit korrigerande eller utvidgning av föregående replik som hålls semantiskt intakt. Inom L1-forskningen har man funnit att hög förekomst av denna typ av omtagningar i interaktionen mellan föräldrar och barn på sikt har en positiv effekt på barnets språkutveckling. Detta gäller oavsett om barnet omedelbart i nästa eller kommande repliker, som här, omformulerar sin replik i enlighet med den modell som angivits eller inte. Inom L2-forskningen går uppfattningarna isär i fråga om de implicita omformuleringarnas betydelse för äldre barns, ungdomars och vuxnas andraspråksutveckling i och utanför undervisning. Vissa klassrumsforskare (Chaudron 1977; Lyster 1998; Lyster & Ranta 1997) ifrågasätter inlärningseffekten av dessa omtagningar som anses alltför implicita och dessutom inte alltid indikerar avvikelser eller felaktigheter i elevernas repliker. De skulle därför inte ge eleverna

tillräckligt tydliga signaler på att något behöver rättas till. Man menar dessutom att denna typ av omtagningar inte i tillräckligt hög grad tvingar inlärarna att aktivera egna resurser eftersom de presenterar färdiga lösningar som inlärarna antingen inte tar någon notis om eller enbart upprepar eller tar efter. Andra L2-forskare (Mackey & Philip 1998) har dock i samband med experimentella studier visat att även andraspråksutveckling kan gynnas genom denna typ av omtagningar vars effekt dock måste ses över längre tid och inte enbart kan avläsas inom ramen för den aktuella interaktionen.

Som framgått av exemplen i Gibbons studie kan språkinlärare genom deltagande i samtal få direkt tillgång till infödda modeller för att uttrycka just det de själva försöker säga. Samtalet ger också inlärare möjlighet att påverka det språk som riktas till dem, genom att de här kan ge besked om vad de förstår och inte förstår, vill ha förtydligt eller repeterat och på så sätt förhandla sig fram till ett begripligt inflöde. Det gemensamma arbete eller *förhandlande* som samtalande tillsammans utför för att uppnå ömsesidig förståelse anses ha stor betydelse för andraspråksutvecklingen. Som framgår av text 5 kan även samtal inlärare emellan ge utrymme för en hel del förhandling som här då en kinesisktalande inlärare försöker berätta om helger och högtider i Hong Kong för några av sina klasskamrater:

Text 5

- Lin: å nästa e hejer / de våra tradition / ja?
 Merrill: hejer?
 Lin: hejer
 Ywona: helger?
 Lin: hej?
 Ywona: helger
 Merrill: åhå (Lin: HEJER) hur många dagar?
 Ywona: [NORMALT
 Lin: [HEJER? helger?
 Ywona: ja de e de
 Lin: de e festival (engelskt uttal)
 Merrill: åhh
 Lin: säger man hejer?
 Ywona: nåä
 Lin: de e som på jul (Ywona: MM) jul e en hejer en helg

Ywona: karneval eller va då?
Lin: kallava?
Merrill: e de som [KARNEVAL?
Ywona: [JA JA JA
Lin: [NY NY NYTT år nytt år
Ywona: ja
Lin: första maj (Ywona: MM) de e en helg (Ywona: MM)
ja? / vi har (Ywona: LÖRDAG SÖNDAG) våra helger
också våra traditioner
Merrill: va gör ni på helger?
(Lindberg, 1996)

Här är det uttalssvårigheter som leder till problem i den ömsesidiga förståelsen som dock klaras ut efter förhandlingar kring ordet *helg* bl.a. med hjälp av hänvisningar till engelska, omskrivningar och exemplifieringar.

På senare tid har det kollaborativa samtalet andraspråkinlärare emellan i allt högre grad uppmärksamrats i andraspråksforskningen. Inlärares möjligheter att fungera som språkutvecklande stöd för varandra i samband med olika typer av smågruppsaktiviteter har bl.a. studerats av Merrill Swain (1995) som menar att den kollaborativa dialogen och samarbetet i mindre grupper kring uppgifter med fokus på såväl innehåll som form kan ge utrymme för inlärnarna att pröva egna hypoteser om språket och reflektera över sin egen och andras språkanvändning. Den kollaborativa dialogen kan dessutom bidra till att leda inlärnarnas uppmärksamhet till drag i språket som de annars kanske inte skulle observera, något som alltför forskare understryker vikten av. Detta styrks i en studie med vuxna andraspråks elever med olika utbildningsbakgrund som genomförts vid Centrum för tvåspråkighetsforskning (Lindberg & Skeppstedt 2000). Data utgörs av inspelningar av samtal, som utspelar sig i samband med att andraspråks elever i grupper om två eller tre elever tillsammans försöker rekonstruera en kort text, som två gånger dikterats för dem. Under den andra uppläsningen har eleverna haft möjlighet att individuellt anteckna stödord som de kan ha nytta av vid den gemensamma rekonstruktionen. Denna diktamensteknik som ibland kallas *dictogloss* har bl.a. använts av Merrill Swain i flera studier av språkinlärare i de kanadensiska språkbadsprogrammen (se t.ex. Swain 1998). I text 6 och 7 ser vi exempel på hur en grupp inlärare

med ryska och arabiska som modersmål gemensamt diskuterar olika lösningar, argumenterar, ifrågasätter och reder ut missförstånd i sitt sökande efter en gemensam version av den text som tidigare lästs upp för dem. Text 6 återger den diskussion som förs när man första gången försöker enas om hur man ska återge ursprungstextens *stal* respektive *blev av med*. I text 7 ser vi den diskussion som uppstår när man läser igenom det man skrivit för att komma fram till en slutgiltig version. Här blir det klart för åtminstone en av deltagarna att oenigheten har sin grund i en sammanblandning av de två uttrycken. Den mening som man här försöker rekonstruera lyder i ursprungstexten: ”Medan han hjälpte henne att ta bort fläcken, stal en annan man hennes handväska. Kvinnan blev av med 2000 kronor, flygbiljetten och passet.”

Text 6

R2: stöld de e från stjäla

A1: ahh stöld jag förstår en fräck stöld /vi kan skriva som en stöld hände med en kvi en kvinna hon har blivit xx

A3: stulen

R2: hon blev avstolen

A1: avstolen? En kvinna har blivit stulen på när hon väntade på flygbussen

R2: mm

A3: mm

A1: mm // (skriver) har blivit a-

R2: blev av

A1: blev stulen

R2: blev [avstolen]

A3: [va då av?] behövs inte av

A1: nej behövs inte av blev

A3: blev stolen

R2: men jag skrev de av [texten]

A1: [av en man] av en man

R2: åkej

Text 7

R2: ja skrev att blev avstolen

A1: nej de går inte blev avstolen?

R2: mm

A3: nej

R2: mm ja [föxxx

A1: [ah hon sa] a no för står ja vänta

blev av med tvåtusen

A3: ah

A1: hon miste tvåtusen hon menade hon blev
av med tvåtusen kronor

A3: aah

A1: xx me tvåtusen här hon sa hon blev av
med no förstår jag

A3: mm

A1: hon hade i väskan hon blev av med tvåtusen
kronor förstår do?

R2: mm

A1: vet do vad blir av?

R2: (*nickar*)

A3: mm

En analys av sex smågruppers samtal vid två olika textrekonstruktioner genomförda med två månaders mellanrum visade att denna typ av gemensamma textrekonstruktioner kan bidra till att öka elevernas uppmärksamhet på språklig form. Antalet språkliga förhandlingar ökade dramatiskt i de flesta grupperna mellan den första och andra rekonstruktionen. Man kan också se en utveckling mot en högre grad av språklig medvetenhet och mera avancerade strategier för språklig problemlösning som baserar sig på tillämpning av kunskap om språkliga regler och mönster. Det gäller i synnerhet grupper med lågutbildade elever.

Samtalet som medierande verktyg

Precis som läraren i samtalet om magnetism i Gibbons studie följ- samt bidrog med stöd till eleverna i deras försökt att återge sina erfarenheter i enlighet med ett akademiskt register, har vi sett hur vuxna andraspråksinlärare kollektivt kan ge varandra stöd i det gemensamma

arbetet med att hitta rätt språklig form och en egen version av den ursprungliga texten. En teoretisk ram som lämpar sig särskilt väl för att beskriva och förklara samtalets roll i dessa sammanhang kan hämtas från Vygotsky (1962, 1978) och sociokulturell teori². Enligt denna teoriram spelar den sociala interaktionen och därmed också samtalet en nyckelroll i all språk och kunskapsutveckling. Den sociala interaktionen anses ha en *medierande* funktion och fungera som stöd och skyddsnet för lärandet. Så länge vi inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och kan agera självständigt är vi, enligt Vygotsky, beroende av någon typ av stöd utifrån. Det vi kan göra tillsammans och med hjälp av andra idag kan vi utföra självständigt i morgon. Genom social interaktion med på området mer kompetenta personer kan vi prestera utöver vår egen förmåga och så att säga lyfta oss i håret. Mediering som bl.a. förklarar det sociala samspelets betydelse för individens utveckling är ett centralt begrepp i denna teori.

Ett annat centralt begrepp är *zonen för närmaste utveckling* ('zone of proximal development – ZPD'). Denna utvecklingszon utgör avståndet mellan den utvecklingsnivå som vi kan operera självständigt på och den nivå som vi kan klara av att fungera på med stöd av kompetent ledning. Inom zonen för närmaste utveckling finns alltså sådana kunskaper och färdigheter som vi ännu inte behärskar fullt ut och självständigt men som utgör vår utvecklingspotential, dvs. det område inom vilket vi kan prestera med stöd av t.ex. en förälder, lärare, förman eller kamrat eller genom annan mediering, som t.ex. en instruktionsbok, stödhjul, eller simdyna beroende på vilka färdigheter det är fråga om. Stödet kan alltså vara av såväl språklig som av mer handgriplig karaktär. Det mest intressanta med detta synsätt är att kunskaper och färdigheter inte betraktas som något absolut och definitivt som man har eller inte har, utan snarare som något relativt som man successivt kan hantera mer och mer självständigt och har olika grad av kontroll över, något man borde ta mer i beaktande inte minst i provsammanhang. Utvecklingszonen kan användas för att förklara hur såväl yngre som äldre andraspråksinlärare med hjälp av ett välvilligt och strategiskt inriktat samtalsstöd kan tänja sina språkliga resurser och på så sätt kommunicera utöver sin förmåga. Det kan också förklara den variabilitet som utmärker språkanvändningen hos de flesta andraspråk-

² För en utmärkt presentation av sociokulturell teori se Säljö, 2000.

stalare beroende på tillgången till och kvaliteten på eventuell mediering, dvs. beroende på sammanhang, situation och samtalspartner.

Influerad av Vygotsky, introducerade Jerome Bruner i mitten av 1970-talet tillsammans med sina kolleger (Woods, Bruner & Ross 1976) begreppet *scaffolding* – ung. stöttning – för att beskriva mediering genom socialt samspel. Scaffolding kan tillhandahållas såväl verbalt som icke-verbalt och kännetecknar samspelet i många typer av novis-expertinteraktioner. I stället för att låta novisen överksamt studera hur något ska utföras och se henne som passiv åhörare, leder experter i denna typ av interaktioner novisen vid handen i ett kollaborativt utförande genom att tillhandahålla ett stöd, som leder till ett successivt ökat ansvarstagande och ett mer avancerat och självständigt deltagande. Enligt Woods et al (ibid.) kan detta stöd ha olika funktioner och ta sig många olika uttryck. Scaffolding kan tillhandahållas individuellt av en mer kompetent individ som en förälder eller lärare men också kollektivt och ömsesidigt bland jämspelare i mindre grupper. Scaffolding kan också fylla många olika funktioner vilket framgår av uppställningen nedan som försetts med exempel från Gibbons (1998) och Lindberg och Skeppstedt (2000).

1. Väcka intresse och motivation för uppgiften

(introducera, kontextualisera, aktualisera förförståelse)

”some of you were saying pushes away .. slips off .. so instead of saying the magnet pushes away, I’m going to give you a new word ... repel”

2. Underlätta, strukturera, dela upp uppgiften i hanterbara moment

(visa på språkliga mönster, typiska drag)

”What are some of the words we are going to need?”

”Stöld de e från stjäla”

3. Uppmuntra, upprätthålla intresset, hålla kursen

”Very well told”

”Now listen!”

”Hon blev av med tvåtusen kronor, förstår du?”

”Vet do vad blir av?”

4. Peka på viktiga drag och skillnader mellan det egna utförandet och det ideala

“I want your to use that new word we talked about”

”Nej de går inte *blev avstolen!*”

5. Hantera frustration

”You’re doing fine!”

6. Visa modeller för uppgiftens utförande

(omforma och utveckla språkliga strukturer)

”So that these magnets are *repelling* each other”

”här (pekar) hon sa hon blev av med”

(Scaffolding: funktioner enligt Woods et al [1976])

Slutord

Samtalet är ett verktyg med många didaktiska användningsområden. I skolans värld har samtalet emellertid ofta spelat en begränsad och specifik roll som ram för en styrd och lärardominerad kunskapsförmedling i enlighet med strikta och ofta outtalade regler. Denna typ av traditionella lärarstyrda klassrumssamtal kan också ses som ett av de vapen som tillgrips för att uppehålla givna makt- och dominansstrukturer i skolans värld. I ljuset av en mer konstruktivt baserad kunskapssyn och en syn på lärande som en aktiv, kreativ och socialt/kulturellt baserad process, fokuseras i stället samtalets roll för att möjliggöra det didaktiska mötet. Denna roll blir särskilt central i undervisning som inbegriper elever med varierande språklig och kulturell bakgrund. För läraren blir samtalet här det självklara verktyg med hjälp av vilket de såväl språkliga, sociala och kulturella som kognitiva och kunskapsmässiga förutsättningarna för elevernas språk- och kunskapsutveckling kan utforskas. Genom ett lyhört och responsivt samtalsstöd kan läraren med utgångspunkt från elevernas idéer, tankar och erfarenheter bistå eleverna i deras språk- och kunskapsbygge genom att stimulera till reflexion, analys, kritiskt tänkande och inte minst ett utforskande socialt samspel elever emellan. I mindre grupper kan det ömsesidiga stöd som eleverna ger varandra, möjliggöra ett kollaborativt språk- och kunskapsbygge med avgörande betydelse för den individuella utvecklingen.

Referenser

- Barnes, D (1978) *Kommunikation och inlärnin*g. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Chaudron, C (1977) A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29–46.
- Cummins, J (1983) Language proficiency and academic achievement. I: Oller, J (ed.) *Issues in language testing*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Cummins, J (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Edwards, D & N. Mercer (1987) *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen/Routledge.
- Gibbons, P (1998) Classroom talk and the learning of new registers in a second language. *Language and Education* 12(2):99–118.
- Hatch, E (1978) Discourse analysis and second language acquisition. I: Hatch, E (red) *Second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Heath, S B (1983) *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. London : Cambridge University Press.
- Holley, F & J. King (1974) Imitations and corrections in foreign language learning. I: Schumann, J & N. Stenson, (eds) *New frontiers in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lindberg, I (1996) *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, I & I. Skeppstedt (2000) Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H (red) *Svenskan i tiden – verksamhet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.
- Lyster, R (1998) Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51–81.
- Lyster, R & L. Ranta (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Mackey, A & J. Philip (1998) Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338–356.

- Rowe, M (1974) Pausing phenomena: Influence on the quality of instruction. *Journal of Psycholinguistic Research* 3: 203–224.
- Swain, M (1995) Three functions of output in second language learning. I: Cook, G & B. Seidlhofer (red) *Principles & practice in applied linguistics. Studies in the honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M (1998) Focus on form through conscious reflection. I: Doughty, C & J. Williams (red) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Veel, R (1999) Language, knowledge and authority in school mathematics. I: Christie, F. (red) *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London and New York: Cassel.
- White, J & P. Lightbown (1984) Asking and answering in ESL classes. *The Canadian Modern Language Review* 40(2):228–244.
- Willis, J (1996) *A framework for task-based learning*. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited.
- Wistedt, I & M. Martinsson (1994) *Kvaliteter i elevers tänkande över en oändlig decimalutveckling*. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Woods, D, Bruner, J & G. Ross (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17:89–100.
- Vygotsky, L (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wyndhamn, J (1995) *Lärarens triangel och elevens trekant – en deskriptiv studie över matematiska samtal i klassrummet*. Linköpings universitet. Tema K.