

[Uppgift: Sammanfatta innehållet i Sundbergs och Lindbergs artiklar och kapitel 2 i Gibbons och koppla till din egen undervisning.]

### **Sammanfattning av Sundbergs artikel**

Sundberg delar först upp samtal i två samtalsformer eller samtalstyper (hon använder båda begreppen): institutionella samtal och vardagssamtal. Inom dessa förekommer sedan olika genrer, alternativt blandningar med drag från olika genrer. Den här artikeln handlar främst om institutionella samtal. De karaktäriseras av att de har vissa yttre ramar och att samtalsdeltagarna iklar sig vissa roller och identiteter. Samtalen har ett tydligt syfte, en viss struktur, ett givet ämne och ofta begränsad tid. De har också vissa språkliga drag. Lexikalt: hur man refererar till sig själv och andra och använder modifierare, grammatiskt: hur man använder olika frågetyper, turtagning: vem som säger vad och när, semantiskt och pragmatiskt: hur man förstår och tolkar interaktionen. Det är som synes mycket man ska behärska för att kunna delta i sådana samtal, så de är en del av både den lingvistiska och den kulturella kompetensen som explicit måste läras in av andraspråksanvändare.

Efter den här introduktionen övergår Sundberg till att ge exempel på några autentiska institutionella samtal. Exempelen är hämtade från olika studier i Tyskland, Storbritannien och de nordiska länderna. Den första studien tycker jag är särskilt intressant. Den jämför anställningsintervjuer med väst- och f.d. östtyskar efter murens fall, och de skiljer sig åt på grund av att östtyskarna inte var vana vid anställningsintervjuer och därför hanterade frågorna annorlunda: de svarade mer opersonligt på frågorna medan västtyskarna gav personligt färgade svar. Precis som artikelförfattaren påpekar är det ett bra exempel på hur en kommunikationsgenre kan ge upphov till problem om man aldrig har mött den förut och inte vet hur man ska hantera den; då har det inte med språkproblem utan med kulturell kunskap att göra. De övriga exemplen handlar om andraspråksanvändare och då är det mer naturligt med otillräckliga kunskaper, i det första exemplet har ju båda de studerade grupperna samma modersmål.

Sundberg fortsätter med att ge flera exempel på *samkonstruktion*, d.v.s. hur två parter tillsammans skapar en gemensam förståelse av och mening med samtalet. En viktig resurs i samkonstruktionen är *reparationer*, ett sätt att justera och modifiera samtalet genom att stanna upp och reda ut något när man inte förstår eller kan göra sig förstådd. Det kan vara *öppna korrigeringar* som liknar typen i en lärare-elev-situation, men de är ovanliga i autentiska institutionella samtal. I stället används *inbäddade korrigeringar* (eller med en annan benämning *utbyggda svar*), dvs. modersmålstalaren bäddar in korrigeringen i sin nästa replik som samtidigt fyller en naturlig funktion i samtalet. Ett annat exempel på samkonstruktion är *repetition*, där den ena parten upprepar det nyss sagda för att markera att han eller hon har tagit emot informationen. *Omformuleringar* betyder att modersmålstalaren formulerar om andraspråkstalarens replik för att få veta om han eller hon har tolkat den rätt. I samkonstruktion är syftet inte felsökning, utan förståelse.

De olika resurserna för samkonstruktion går att träna i klassrummet. Andraspråksinlärare måste också få kunskap om de olika talspråksgenrererna och de sociokulturella kunskaper som krävs för att kunna delta i sådana samtal, för här räcker det inte med enbart språkkunskaper. "Kunskapen/färdigheten handlar om en beredskap att handla i olika typer av situationer och förtrogenhet med roller, förväntningar och kontextuella signaler. Vem får säga vad och när? Och vad kan man inte göra?" (s. 98) Mycket viktiga punkter, och som det framgick av det första exemplet ovan behöver

det inte bara gälla andraspråkstalare utan även modersmålstalare som inte är förtrogna med just den genre det gäller. Ett bra sätt att träna den här kunskapen i undervisningen är t.ex. att studera videoinspelade autentiska samtal och sedan aktivt agera i samspel med någon annan, säger Sundberg. Hon påpekar också att ett konstruerat samtal i en lärobok saknar många av de signaler som är nödvändiga för att man ska kunna tolka samtalet. Slutligen konstaterar hon att meningsskapande genom samkonstruktion mellan talare av olika språk är ett relativt outforskat område, och sådana studier kan därför ge oss nya insikter för språkinläring och sociokulturell socialisering.

### **Sammanfattning av Lindbergs artikel**

Lindberg börjar med att beskriva den klassrumsinteraktion som har varit den dominerande i århundraden och som kallas I-R-U, fråga-svar-uppföljning, där läraren är ute efter ett bestämt svar som han eller hon redan vet. Det är en form av samtal som inte resulterar i någon djupare form av inläring. I stället bör samtalet i klassrummet mer likna ett informellt vardagligt samtal där samtalsparterna är mer jämställda och ger och tar av varandra. Ett bra sätt är att låta eleverna använda språket i utforskande funktion i smågrupper – men läraren ska fortfarande ha det didaktiska ansvaret och ge eleverna det språkliga stöd de behöver. Lindberg hänvisar bl.a. till Gibbons och Cummins som kommit fram till att skillnaden mellan språkanvändningen i vardagssamtal och i skolan är graden av kontextberoende. En mer kontextberoende språkanvändning främjar andraspråksutveckling eftersom utvecklingen av språk och innehåll då går hand i hand. En av skolans viktigaste uppgifter är just att bygga broar mellan vardags- och skolspråk och mellan vardags- och skolkunskaper. Språkanvändningen kan vara muntlig eller skriftlig, men om en övning är muntlig och ska redovisas skriftligt bör man först ha en muntlig redovisning, därför att den bygger broar till elevens skriftliga produktion.

Enligt de tre P:nas metodik är det lärarens roll att förmedla kunskaper och elevernas roll att ta emot och lagra dem och sedan tillämpa dem. Denna mekaniska inläring bör ersättas av en mer aktiv roll för eleverna i en rik och varierad kontakt med språket. Här fyller samtalet minst två viktiga funktioner, inte bara som ett forum för språkövning utan också som själva grunden för syntaktisk utveckling genom att samtalspartnern stöttar, fyller på och bygger ut inlärnarnas repliker precis som vuxna gör med barn när de lär sig tala. Det viktiga här är att samtalspartnern inte behöver vara läraren, även en annan inlärare kan fungera som språkutvecklande stöd eller givetvis vilken förstaspråkstalare som helst. Därmed blir samtalet medierande. Lindberg hänvisar till Vygotskij som går så långt som att säga att samtalet spelar en nyckelroll i all språk- och kunskapsutveckling.

### **Sammanfattning av kapitel 2 i Gibbons**

Gibbons anser att samtal är något fundamentalt i klassrummet och att interaktion är något centralt i inlärningsprocessen. Forskning har visat att interaktion är en viktig faktor även för språkutveckling och att egen språkproduktion föranleder inlärare att bearbeta språket på en djupare nivå än när de bara lyssnar. (Skillnaden mellan aktiva och passiva språkkunskaper är väl allom bekant, min kommentar.)

Kapitlet handlar väldigt mycket om samma saker som Lindbergs artikel (eller snarare tvärtom): I-R-U-metoden och alternativen till den, varav det bästa är arbete i små grupper vilket innebär att eleverna får större talutrymme, kan interagera mer med andra talare och lära sig språket i ett sammanhang. De frågor som ställs, antingen av läraren eller eleverna, är äkta frågor som

## Om samtal i undervisningen

LHS/Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt II  
Madeleine Midenstrand

2005-11-03

frågeställaren inte vet svaret på. Tillsammans klarar också eleverna av mer än de gör ensamma och blyga talare vågar prata mer än i helklass.

Budskapet i kapitlet är att språkutvecklande samtal i klassrummet inte uppstår av sig själva utan att läraren systematiskt måste planera dem. Därför ska grupparbete inte bara *uppmuntra* utan *kräva* att eleverna talar, så läraren bör ge dem uppgifter som tvingar alla att delta i samtalet. Antingen på så sätt att varje elev skaffar sig information som de andra inte har (informationsluckor) eller genom att varje elev tilldelas en viss roll att spela. Att arbeta i grupp är något man lär sig, inte ens alla vuxna är bra på det, påpekar Gibbons. Sedan räknar hon upp många konkreta gruppövningar att pröva på i klassrummet.

Men allt helklassarbete bör inte förkastas, det finns vissa övningar som man kan och bör göra alla tillsammans. En variant är när en elev med hjälp av läraren rapporterar något inför hela klassen. Därefter beskrivs i detalj den sortens övning som mina kurskamrater har genomfört i sin undervisning.

### Koppling till min egen undervisning

Den artikel som gav mig mest i den här uppgiften var utan tvekan Sundbergs. Den handlar mycket om pragmatik och kulturella kunskaper som gäller lika mycket för främmandespråks- som för andraspråksinlärare. Ordet "samkonstruktion" var nytt för mig, och det var intressant att se de olika metoderna att åstadkomma samkonstruktion uppräknade och namngivna, även om – eller just därför att – vi lärare redan använder dem alla i klassrummet. Jag tycker mycket om att få namn på saker och ting och därmed medvetandegöras om dem, och att strukturera kunskap. Tankeväckande var också påpekandet att ett konstruerat samtal i en lärobok ger de semantiska men inte de pragmatiska kunskaperna som behövs för att man själv ska kunna delta i ett sådant samtal. När jag läste det var min spontana tanke: "Visst, det här *vet* jag ju egentligen, men ändå känns det som ny information." När jag nu har blivit medveten om det kommer jag i fortsättningen att i ännu högre grad än tidigare ta med de pragmatiska aspekterna när vi läser texter med institutionella samtal, för sådana förekommer ju i läroböckerna. Jag kommer också att bli mer uppmärksam på min interaktion i samtal och vilka strategier jag och min samtalspartner (t.ex. en elev) tar till för att göra oss förstådda, liksom även mina elever sinsemellan.

Lindbergs artikel och kapitlet i Gibbons känns inte riktigt lika relevanta för min undervisning. Där handlar det enbart om andraspråks elever i ett vanligt klassrum, elever som bor i det land där språket talas. Så är det inte i främmandespråksinlärning och därmed faller ett av deras viktigaste argument platt till marken för mig, nämligen att inlärning av språk och kunskap måste ske samtidigt därför att man behöver båda två med en gång: "*We do not first 'learn' language and then later 'use' it. Second language learners do not in any case have the time to study English as a 'subject' before they use it to learn other things: they must begin to use it as a medium for learning as soon as they enter school*" (Gibbons s. 25) I främmandespråksinlärning går det till precis på det sätt som Lindberg beskriver de tre P:nas metodik med: "...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." (s. 75) Särskilt i nybörjarkurser använder jag mig av de tre P:nas metodik, en helt nödvändig metod vilket säkert var och en förstår som har börjat en kvällskurs i Sverige för att lära sig ett främmande språk från noll. I sådana kurser är konversation alltid övning, fria samtal får eleverna i första hand ha när de reser till landet där språket talas eller på mycket högre nivåer i undervisningen. På de lägre nivåerna har de

## Om samtal i undervisningen

LHS/Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt II  
Madeleine Midenstrand

2005-11-03

helt enkelt inte den bas som krävs. Visst förekommer det att vi har fria samtal av den typen som författarna beskriver, men min poäng är att de inte kan spela någon nyckelroll på de lägre nivåerna i främmandespråksundervisning.

Inte heller Lindbergs och Gibbons andra kätthäst, grupparbeten, ger så bra resultat när alla har samma modersmål. Jag känner mig som Schassen i serien "Knasen" när jag går runt i kurslokalen: när jag är utom hörhåll fuskar många elever och pratar tyska med varandra mitt i övningen, och bara när jag närmar mig övergår de till svenska. För mina elever är det därför paradoxalt nog *bättre* att jobba i helklass, därför att alla är piskade att tala svenska hela tiden och då lär de sig av varandra, både av varandras bra formuleringar och av varandras fel. Det här tog ett par terminer innan jag upptäckte, de första terminerna lät jag dem alltid sitta gruppvis och jag upplevde en markant förbättring i deras tal när jag möblerade om i klassrummet och övergick till att göra alla övningar i helklass. Men sedan tog det ytterligare ett tag innan *de* begrep att alla aktivt måste lyssna på den som talar. Det hade de nämligen inte heller alltid gjort innan, om en i gruppen talade kunde de andra sitta och viska privat till varandra på tyska. Som sagt hade även kommentarer och korrigeringar eleverna emellan alltid gjorts på tyska. Så eleverna tyckte också att det var ett mycket bättre system att öva i helklass trots att övningarna tog längre tid, helt enkelt därför att de gav mer. (Jag kanske bör påpeka att mina folkhögskolegrupper sällan är särskilt stora, oftast 10-15 personer.) Men jag kan tänka mig att det har med kunskapsnivån att göra, så att par- och gruppövningar går bättre ju bättre eleverna blir på svenska. Det är den framtida möjlighet jag kan se med grupparbeten, att testa och iaktta resultatet när jag har haft eleverna en längre tid. De första terminerna är det i alla fall *inte* bra i främmandespråksundervisning, och för nybörjare är det inte att rekommendera alls.

## Litteratur

- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann. (kapitel 2)
- Lindberg, I. (2001) Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Naucler (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Sundberg, G. (2004) Institutionella samtal som lärandemiljö. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag.