

SPRÅKLIG INTERAKTION I OCH UTANFÖR KLASSRUMMET¹

MATTI LEIWO
Jyväskylän universitet

ABSTRACT

VERBAL INTERACTION IN AND OUTSIDE THE CLASSROOM

This paper compares verbal interaction in problem solving situations in the classroom with interaction in student groups. Discourse characteristics of both kinds of interaction are discussed.

1. Inledning

Den språkliga interaktionen i klassrummet och i gruppverksamhet kan betraktas - och har betraktats - från många olika synvinklar. Lingvisterna har kanske mest bekantat sig med Sinclairs och Coulthards diskursanalytiska beskrivning från år 1975. Sinclair och Coulthard ansåg, att språket i klassrummet kan användas som ett enklare exempel på språklig interaktion i samband med utvecklandet av lingvistiska modeller för detsamma.

Den bäst kända didaktiska modellen är Bellacks (1966) klassificering av "didaktiska drag" (moves) i undervisningen. Han delade dragen i fyra grup-

¹ Denna uppsats baserar sig på forskningsprojekt "Språklig interaktion i undervisning och i elevgruppernas samtal", som leds av Jorma Kuusinen och den undertecknade.

per: strukturerande, uppeggande (soliciting), svarande (responding) och reagerande (reacting) drag. Klassificeringen är mycket allmän, och i undersökningar kompletteras den vanligen med olika kognitiva egenskaper, som används för att karakterisera dragen. Den grundläggande idén i Bellacks tänkande var, att han betraktade undervisningen som ett spel, där läraren och eleverna gör olika slags drag. Detta har varit en viktig idé som påverkat senare didaktiska undersökningar.

Några av de bäst kända kognitiva beskrivningar baserar sig på frågorna. Frågorna är ju i en särställning i skolans språkliga interaktion och i språklig interaktion i allmänhet.

Diskursivt är frågorna alltid öppningar, och deras form och innehåll begränsar också svarsomöjligheterna och strukturerar interaktionen. Man kan anta, att genom att studera frågorna får man en bra beskrivning av t.ex. interaktionens kognitiva nivå. På grund av detta har man i kognitiva studier av undervisningen försökt klassificera frågorna efter deras kognitiva karaktär. Smith och Meux (1976) har till exempel utvecklat följande klassificering med frågornas avsikt som utgångspunkt. Frågorna har delats i tolv kategorier allt efter avsikten med frågorna, som kan vara att få fram

- (1) en definiering
- (2) en beskrivning
- (3) en nominering
- (4) en framställning av ett teorem eller ett påstående
- (5) en rapportering av ett innehåll
- (6) en ersättning, t.ex. i en ekvation
- (7) en värdering
- (8) en åsikt
- (9) en jämförelse, finndet av likheter och olikheter
- (10) en klassificering
- (11) ett uttalande om följder
- (12) ett uttalande om orsaker.

Ju mera läraren använder de högre frågeklasserna desto högre är också den kognitiva nivån i undervisningen. Det är också mycket uppenbart, att de här kognitiva klasserna har typiska lingvistiska motsvarigheter. Dock kan man på grund av frågornas klassificering göra slutsatser bara om de kognitiva målen, inte om de kognitiva processerna eller om de kognitiva produkterna av undervisningen.

Dessutom har det framhävts (Goody 1978), att frågorna också har en direktiv, befallande funktion och att man genom att studera frågorna kan be-

lysa sociolingvistiska egenskaper av samtalet, interaktionspartnernas relativa status och roller, hur rollförhållandena utvecklas osv.

2. Språklig interaktion i klassrummet

Skolan är en mycket strukturerad social institution och den har mycket specifika uppgifter i samhället. I klassrummet styr läraren aktiviteter och interaktionen, och den vanligaste interaktionsformen i skolan är en cykel, som börjar med lärarens fråga, varpå eleven svarar och till sist evaluerar läraren svaret, dvs. formellt:

(1) DRAG	Öppning	Svar	Uppföljning
PERSON	lärare	elev	lärare
UTTRYCK	fråga	svar	evaluering

Ett sådant här schema passar bra till förhørsfrågor, som har som uppgift att få fram bevis på kunnande, t.ex.

- (2) L: Namnge de här tre staterna, Timo
E: tyskarna, ryssarna och svenskarna
L: ja

Uppföljningen av läraren har en evaluerande funktion, svaret var rätt. Diskursivt skiljer sig de äkta frågorna från förhørsfrågorna i det, att följningsdraget ofta är omöjligt efter svaret på de äkta frågorna, tänk t.ex. på sådana äkta skolfrågor som

- (3) Läraren: har du fickräknaren hemma
Eleven: ja

Ett evaluerande uppföljningsdrag som t.ex. "ja, det var rätt" är omöjligt efter detta svar. När man talar om skoldiskurs är det viktigt att lägga märke till att läraren inte ställer en äkta fråga om innehållet i undervisningen utan styr med sin fråga elevernas aktiviteter och ger dem uppgifter.

Hur skulle den språkliga interaktionen i undervisningen beskrivas? Intuitivt tycks det vara viktigt att skilja mellan dirigeringsamtalet (som ovan), förhöret och den egentliga undervisningen, verbal interaktion i undervisningen. Om vårt syfte ligger i att skapa en hermeneutisk undersök-

ning, ska vi i beskrivningen beakta de mest centrala funktionerna av skolinteraktionen, undervisningen och inläringen.

Den viktigaste innehållsmässiga enheten i undervisningen är en cykel, t.ex.

(3a) L: vem kunde säga när handlingen ("työ") äger rum i hihdän, vad skulle R. säga?

E: nu

L: nu, det passar bra, NU, JUST NU, men man kunde säga hihdän huomenna sata kilometriä, då skulle det inte äga rum NU utan -, vem kunde...

Öppningen, svaret och uppföljningen formar tillsammans en enkel innehållsmässig enhet, som innehåller propositionen "i (formen) hihdän äger handlingen rum nu, just nu". Denna proposition kan tänkas vara produkten av undervisningen, det inlärdas. Man når produkten genom en process som består av lärarens öppnande fråga, ett svar och en uppföljning, där läraren modifierar svaret. Sådana här syklar utgör den enklaste typen. I mera komplicerade cyklar är, till exempel, läraren inte nöjd med svaret, och hon gör extra frågor (bundna öppningar) för att få fram den rätta propositionen. Det följande exemplet är ur ett samtal där läraren försöker utveckla idén om presensformernas betydelsefunktion. Hon evaluerar svaren med avseende på sin avsikt, och lite senare går diskussionen vidare på följande sätt:

(3b) L: det finns ett enda ord med vilket man kan benämna en handling ("työ") som inte har gjorts i dag utan -, Antero

E: sedan ("sitten")

L: nå, det är inte rätt

E: senare ("myöhemmin")

L: vad tänker Tiina?

E: en annan gång ("muulloin")

L: och mera

E: snart ("pian")

L: nå, de här är alla hemskt bra ord, kanske är det för svårt, det, det här handlandet i framtiden

Läraren lyckas inte få fram "det rätta ordet", och i sin sista uppföljning skall hon yttra det själv.

De viktigaste beståndsdelarna i cyklarna är frågorna eller frågan, som inte alltid måste upprepas inom cykeln. Dock är det också viktigt att lägga

märke till om namngivandet sker före eller efter frågan och om läraren väljer svararen bland de elever som anmält sig villiga att svara.

3. Om språklig interaktion utanför klassrummet

Hur utvecklas idéerna utanför klassrummet, dvs. utan lärare i elevgrupper? Jag vill ta ett exempel ur ett gruppsamtal, en episod där eleverna på nionde klassen talar om temat Kärnvapen. Den första öppningen i episoden görs av eleven B:

(4a) B: men det där, HIROSHIMA, när de, den där bomben, fälldes då, då under andra världskriget. Jag har många gånger tänkt på, att vad var det för NYTTA av det, för kriget skulle ju ha slutat ANNARS också, ja med MYCKET, mycket mindre människoförluster. Om sådana saker, TIGER man.

B ger temat för episoden i sitt yttrande. Först lägger hon fram fakta (som vi kallar för f) ("bomben fälldes i Hiroshima under andra världskriget") och ytterligare innehåller hennes inlägg en åsikt ("det skulle ha funnits alternativ till f") och en indirekt fråga (varför gjordes då f), som hon presenterar som sitt personliga problem ("jag har många gånger tänkt på att...").

Efter ett sådant här innehållsrikt och diskursivt autonomiskt yttrande finns det många möjligheter att fortsätta samtalet. Eleven C väljer att bara svara på den indirekta förklaringsfrågan, och hon anger orsaker till bombfällningen:

(4b) C: man ville PRÖVA den där bomben om den FUNGERAR

Eleven C accepterar B's åsikt, men eleven D har en annan åsikt om orsakerna, och hon förkastar B's åsikt:

(4c) D: då var kriget i ett sådant skede, att människorna tänkte att annars skulle det ta väldigt länge och det finns ingen lösning på det här att man måste fälla den där bomben

Nu finns det två tävlande åsikter och förklaringar, och den fjärde samtalspartnern, A, som tillsvidare inte sagt något, väljer nu att stöda D's förslag, men i sitt yttrande inkorporerar hon också C's förklaring:

(4d) A: ja, och det var ANNARS också för att, man skulle få VETA om bomben fungerar

A får en stödande replik från D och stöder i sin tur D's stödande replik, och cykeln sluts med D's kvitterande ord. A och D tycks nu ha en gemensam åsikt, som innehåller också C's förklaring. Men öppnaren B är dock inte nöjd med åsikten, och hon framför sin åsikt på nytt:

(4e) B: jag tänker att det kunde ha gjorts slut på det där kriget med MYCKET mindre människoförluster, det där kriget

Åsikten blir dock explicit avkastad av D:

(4f) D: det vet man inte, det har man inte sett, det slutet

B tvekar dock och försöker stöda sin åsikt med ett annat faktum:

(4g) B: tänk, TÄNK, tänk när man fällde en annan i Nagasaki

C försöker stöda B med ett fragment (men det kunde ju vara så att...) men sedan tar episoden slut.

4. Om beskrivning av undervisningssamtalet

Det finns stora skillnader i de här samtalen, och kanske är det inte tillåtet att jämföra dem. Dock ger de oss en bra bild av olika möjligheter av språklig interaktion i skolan. I andra ändan finns det ett förhörssamtal, där den som frågar redan vet svaret och är intresserad bara om den som svarar kan ge rätt svar. I undervisningssamtalet har den som frågar ett mål i sina tankar och i exemplet frågar läraren för att få eleverna att själv upptäcka termen. I elevgruppens samtal finns det inget på förhand givet mål: det finns varken i början eller i slutet, och eleverna når ingen enhällighet i samtalet.

I hurudan referensram kunde sådana här skillnader beskrivas? En möjlig metateoretisk referensram erbjudes av M.J. Adler (1954) i hans diskussion om filosofin av undervisning genom samtal.

Adler skiljer mellan tre former av undervisning: indoktrinering, föreläsning och samtal. I indoktrineringen berättar läraren eleverna något, och elevernas enda uppgift är att memorera. I föreläsningen är studenternas upp-

gift att förstå, dvs. läraren ordnar innehållt så, att studenterna förstår relationer mellan saker osv. Den ideala metoden är dock undervisning genom samtal. I denna form av undervisning skall varje operation utföras i elevernas tankar. Lärarens uppgift är att med sina frågor biträda processen. I undervisning genom samtal och inläring genom att svara på frågor utvecklar inläringen oundgängligen också förmågan att lösa problem.

Enligt Adler finns det två typer av undervisningssamtal: instruktiv samtal och undersökande (investigative) samtal. I det instruktiva samtalet för läraren ordet och hjälper studenterna genom att ställa frågor. Det instruktiva samtalet är ett samtal mellan två icke jämlika personer: den ena, läraren, vet och den andra, eleven eller studenten, vet inte. Den största representanten för denna metod har varit Sokrates, enligt Adler "modell för alla lärare". Det undersökande samtalet är ett samtal mellan jämlika och dess funktion är att utveckla nytt vetande.

Adler ställer också motivationella och psykologiska villkor på ett äkta samtal. Detta gör det möjligt att ställa samtalet i relation till pedagogik och didaktik. Från den diskursanalytiska sidan är det mest betydande villkoret innehållsmässigt: det skall finnas ett tema som kan diskuteras. I samtalet är fakta givna och frågorna handlar om deras betydelse, kausala relationer mellan dem samt om deras värden. Det är idéerna som kan diskuteras, inte fakta.

Adler ger också regler om hur samtalet skall föras. Man skall till exempel hålla sig till saken och samtalet skall gå framåt. Antagandena skall göras explicita, samtalspartnerna skall inte hänvisa till auktoriteter eller citera någon auktoritet som om en auktoritets yttrande vore avgörande i meningsskiljaktigheter. Vidare skall man inte opponera sig mot en person, man skall i stället opponera sig mot saker osv.

Det är lätt att se, att våra exempel på förhörssamtal inte fyller några av de krav som Adler ställer på samtalet. Förhör och samtal är olika slag av skolinteraktion. Det lärarstyrda samtalet är ett exempel på instruktivt samtal. Dock kan man säga, att samtalet bryter mot några av Adlers regler, t.ex. grammatikbokens definition används som auktoritet och elevernas idéer utvecklas inte. Presensformernas betydelsefunktion är dock säkert en idé som problematiseras och diskuteras.

Samtalet om kärnvapen skall emellertid klassificeras som studerande samtal. Det är idéer och åsikter som man talar om, och till och med sådana teoretiska problem som användandet av fakta: skall man hålla sig till fakta eller kan man avskilja dem och göra jämförelser mellan det som hände och det

som kunde ha hänt. Det finns inte heller någon auktoritet som man kunde stöda sig på.

Adler ger också evaluerande uttalanden, som gör det möjligt att explicit värdera och diskutera hans filosofi om klasssamtalet. Som ett exempel kan man ta t.ex. att enligt honom handlar det äkta samtalet om värden och betydelser, inte om fakta. Men när det är fråga om värden, kan läraren och eleverna också vara jämlika, och samtalet kan vara undersökande. Utan att gå för djupt in i didaktiken kan man också konstatera, att i gruppsamtals-exemplet tycks eleverna operera kognitivt och diskursivt på en mycket hög nivå. Kanske är det inte det instruktiva samtalet som passar bäst i skolan. Det har till och med poängterats (Robinson, enligt Goody 1969), att Sokrates' metod betonade samtalets kontrollerande funktion, dvs. här missbrukades auktoritet. Studenterna tvingades visa sin okunnighet och acceptera den rätta lösningen. I de senare dialogerna av Plato förändrades samtalet till äkta undersökande samtal. Och Sokrates öde lockar verkligen inte mycket till att använda hans metod.

5. Diskussion

Utän att gå djupare in på detaljerna kan man klart se, att Adlers regler är normativa och baserar sig på klassisk retorik. De liknar Grices maximer eller Browns och Levinsons (1978) strategier att undvika "face threatening acts" eller sådana specifika regler i kommunikativ språkundervisning som "korrigerar fel bara när kommunikation brytes av" (Riley 1980). Gransknings sättet kommer också mycket nära den branschen av diskursanalys som man brukar kalla "ethnography of communication". I etnografiska studier försöker man finna de särdrag som är viktiga och karakteristiska för olika kommunikationssituationer, inte de allmänna regelbundenheterna. Exemplena visar kanske också att det är omöjligt att skilja diskursstrukturen och dess beskrivning från samtalets innehåll och maktförhållandena mellan samtalspartnerna.

Litteratur

- Adler, M.J. 1954. Teaching by discussion. An unprinted address.
- Bellack, A.A., H. Klieberd, R. Hyman och F. Jr. Smith 1966. The language of the classroom. New York: Teachers' College Press.

- Goody, E.N. (ed.) 1978. Questions and politeness. Strategies in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, P. 1980. When communication breaks down: Levels of coherence in discourse. Applied Linguistics 1,3, 201-212.
- Sinclair, J. McH., R.M. Coulthard 1975. Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press.
- Smith, B.O., M.O. Meux 1970. A study of the logic of teaching. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.