

Flerspråkiga elevers reparationer och utmaningar i smågruppsarbete

Linda Kahlin

Det övergripande syftet med boken handlar om att utforska sambanden mellan interaktion, arbetsformer i skolan och möjligheter till språkutveckling. Med utgångspunkt i omfattande forskning som visar på den språkutvecklande potentialen i att organisera skolarbetet så att eleverna för möjlighet till interaktion i smågrupper undersöks interaktionsmönster under smågruppsarbete i samband med två olika uppgifter som går ut på att jämföra texter. Smågruppsarbete i skolan kan organiseras på olika sätt, vilket leder till olika rollfördelningar och interaktionsmönster. Jag menar liksom Markee & Kunitz (2013) att studier av de interaktionsmönster som förekommer vid olika typer av klassrumsaktiviteter kan bidra till viktig kunskap om hur lärandeaktiviteter bäst kan organiseras.

I följande delstudie undersöks med hjälp av samtalsanalys vilka språkliga aspekter som är utmanande för de flerspråkiga eleverna och på vilket sätt dessa utmaningar hanteras av eleverna. Vad som är språkligt utmanande för eleverna undersöks med hjälp av samtalsanalysen begreppsapparat för reparationer. Tidigare studier av andraspråkssamtal har visat att samtalstekniker för reparation är centrala för andraspråkstalare för att skapa samförstånd. Olika sätt att utföra reparationer utgör alltså viktiga resurser om problem uppstår i interaktionen när språket inte riktigt räcker till (Markee 2000). Syftet med min delstudie är att genom näranalys identifiera språkliga utmaningar för eleverna och att undersöka hur dessa utmaningar hanteras interaktionellt. Analysen utgår från följande frågeställningar:

- Vilka typer av språkliga utmaningar leder till att reparation initieras?
- I samband med vilken aktivitet initieras reparationer?
- Hur hanteras språkliga utmaningar av deltagarna i grupp samtalen?

Forskningsbakgrund

Det finns en mängd interaktionsstudier av språkutveckling under olika typer av aktiviteter i utbildningssammanhang. Flera studier har visat på de pedagogiska fördelarna av smågruppsarbete, inte minst för flerspråkiga elever (se t.ex. Lindberg 2004, Gibbons 2002). En av fördelarna som har lyfts fram är att

smågruppsarbete kan bidra till ökad metalingvistisk medvetenhet. Ett exempel på det är Lindbergs & Skeppstedts longitudinella undersökning (2000) av vuxna andraspråksinlärare som arbetar i grupp. I deras undersökning delades inlärarna in i olika grupper utifrån utbildningsbakgrund och fick i uppgift att gemensamt rekonstruera en kort tidningstext som de fått uppläst. Resultatet visar att inlärarna ökade sin medvetenhet om språklig form och utvecklade en större metalingvistisk medvetenhet genom att delta i dessa återkommande övningar. Ökningen var störst hos inlärarna med begränsad tidigare utbildning. Inlärarna i samtliga grupper fokuserade på såväl lexikala som grammatiska drag och deltog i diskussioner om uttal, stavning och textkonventioner. Analysen visar att grupparbetet stimulerade inlärarnas reflektionsförmåga om språk och fick dem att explicitgöra sina språkkunskaper för att hitta gemensamma lösningar till språkliga svårigheter. Gröning (2006) har i sin avhandling undersökt hur elever med svenska som första- respektive andraspråk uppmärksammar språkligt inriktade fenomen under smågruppsarbete i flerspråkiga skolkontexter.

I en delstudie undersöks interaktionen när eleverna gemensamt löser språkliga problem. Genom att identifiera språkrelaterade episoder undersöker Gröning socialt och interaktionellt konstituerade lärprocesser. De olika typer av språkrelaterade episoder hon undersöker är fråga-svar-sekvenser, ordsökningar och korrigeringar. Genom dessa samtalspraktiker visar Gröning hur eleverna löser språkliga problem gemensamt. Gibbons (2003) har i en ofta citerad undersökning fokuserat andraspråkselevs interaktion med lärare. Hon har undersökt på vilket sätt läraren omformar elevernas yttranden mot ett mer ämnesspecifikt skolspråk och visar bland annat hur lärarna modellerar hur personliga erfarenheter kan kontextualiseras på ett ämnesspecifikt sätt.

Samtalsanalytiska undersökningar av andraspråkstales interaktion betonar att interaktionen genomförs med samma samtalstekniker som andra samtal (Gardner & Wagner 2005). Istället för att fokusera på andraspråkstalarernas misstag undersöks inom detta perspektiv hur samtalsdeltagarna uppnår gemensam förståelse och med hjälp av vilka resurser eventuella svårigheter hanteras. En viktig resurs som pekats ut för interaktion generellt men framförallt för andraspråkssamtal är reparationer (se t.ex. Markee & Kunitz 2013). Enligt Markee (2000: 31) betraktas reparationssystemet av andraspråksforskare som den sociopsykologiska mekanism som möjliggör för inlärare att få begriplig input. Reparationer är vanligare i andraspråkssamtal och samtalsforskare har ställt sig frågan om samma underförstådda regler för preferens gäller för första- och andraspråkstalare (Sundberg 2004). Enligt

Schegloff (1997: 381) är det generellt prefererat att talaren själv tar initiativ till reparationer men han frågar sig om det kan finnas undantag för talare som ännu inte har uppnått full kompetens i ett språk. Enligt Kurhila (2004) som studerat andraspråkstalare under institutionella samtal är det hur reparationer används som utgör den största skillnaden mellan första- respektive andraspråkssamtal. I institutionella sammanhang utanför skolan fokuserar förstaspråkstalare sällan andraspråkstalarers språkliga misstag utan koncentrerar sig på att uppfylla syftet med samtalet (Kurhila 2004).

En prefererad och vanlig resurs i samtal mellan första- och andraspråkstalare är att förstaspråkstalaren istället använder sig av omformuleringar eller repetitioner på ett naturligt sätt i den nästföljande turen utan att fokusera explicit på språkliga misstag eller konstigheter i andraspråkstalarers turer. Här skiljer sig samtal i skolan där ett parallellt syfte med nästan alla aktiviteter ingår att träna på språk och där läraren på ett mer omarkerat sätt, i kraft av sin institutionella roll kan fokusera på språkliga misstag. I språklärarklassrummet är lärar-initierad reparation prefererad (Seedhouse 2004). Detta har bland annat studerats av Rylander (2009) som påpekar hur reparationer bör undersökas i relation till den pågående aktiviteten. Hur reparationer används som pedagogiskt redskap i klassrumsinteraktion där syftet är främmandespråksinlärning är enligt Rylander starkt sammanvävt med hur den pågående lärandeaktiviteten är organiserad. Han visar hur en analys av reparationer kan användas för att identifiera vad som står i pedagogiskt fokus under aktiviteten. Läraren initierar reparationer och lokaliserar därmed olika problemkällor i kursdeltagarnas yttranden, och konstituerar detta element som en reparerbar enhet. Att identifiera problemkällor blir därmed lärarens privilegium i de klassrumsaktiviteter som Rylander undersöker. Rylander visar också hur lärarnas korrigeringar accepteras av kursdeltagarna genom upprepning, bekräftelse eller genom att den korrekta grammatiska formen används vid nästa relevanta tillfälle.

Ett annat relevant bidrag för min delstudie är Hellermans longitudinella undersökning (2009) av själv-initierade reparationer som används av en vuxen andraspråksinlärare i klassrummet. Hellerman gör en mikrostudie av när och hur självreparationer används i relation till den pågående klassrumsaktiviteten. Utifrån förekomsten av själv-initierade reparationer kan Hellerman dra slutsatser om vilka delar av inlärarnas turer som utgör syntaktiska utmaningar och i förlängningen utvecklingen av syntax. Hellerman visar bland annat hur en av inlärarna i slutet av den undersökta perioden använder egen-initierade reparationer för att korrigera sin egen användning av pronomen för att på ett korrekt sätt markera genus, person och antal.

Samma inlärare kunde också använda flera olika tekniker för reparation för att delta i meningsskapandet i interaktionen vid olika typer av klassrumspraktiker.

Teoretisk ram

I analysen används ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Inom det sociokulturella perspektivet betonas omgivning, lärande och möjligheten att delta i interaktion som innebär att en individ utmanas och kan utvecklas i samspel med andra individer som avgörande för språkutveckling (Vygotsky 1978). Interaktionens kvalitet betraktas som mer avgörande för språkutvecklingen än elevens medfödda förmågor (se t.ex. Cummins 2000). Lave (1993) definierar lärande som ett förändrat deltagande i kulturellt utformade vardagssituationer. Enligt Lave kan lärande äga rum vid varje tillfälle när människor interagerar och det är deltagandet i vardagliga praktiker som leder till förändrad förståelse, vilket är grunden för lärande. Nya färdigheter förvärvas i specifika situationer i samspel med andra mer erfarna deltagare. I samspel med andra kan mindre erfarna deltagare lära sig vilka förväntningar som ställs och hur olika språkliga resurser används. Denna kunskap internaliseras sedan och kan reglera de egna självständiga kognitiva funktionerna. Ett sådant synsätt innebär att lärande är nära förbundet med de sociala praktiker som inläraren deltar i (Cummins 2000). För att förstå hur sociala praktiker som exempelvis smågruppsarbete bidrar till lärande, behövs kunskap om elevers interaktionsmönster i konkreta klassrumssituationer (Gibbons 2003).

I följande delstudie görs näranalyser av interaktionen under två olika typer av klassrumsaktiviteter med hjälp av samtalsanalys (Conversation Analysis, härnå efter CA). CA bidrar med analysredskap för att studera hur deltagarna demonstrerar och förhandlar om mening genom koordinerat deltagande i situerade aktiviteter (Kasper 2006). Inom strikt tillämpad CA finns en strävan att undvika att använda sig av kontextuella faktorer som inte görs relevanta i den specifika interaktionen av deltagarna själva (Schegloff 1991). Detta skiljer sig från ett sociokulturellt perspektiv som betonar samspelet med omgivningen även utanför den omedelbara kontexten. Faktorer som deltagarnas motivation, intention eller faktorer från en mer övergripande kontext tas endast i beaktande om de görs relevanta i interaktionen och då i relation till dess situationella innebörd. Det etnometodologiska synsättet, som är grunden till CA, och det sociokulturella synsättet förenas dock i att lärande betraktas som förbundet med socialt

samspel i konkreta situationer. Även inom samtal med en tydlig koppling till en institution finns inom CA en strävan efter att visa hur deltagarna orienterar sig mot institutionen i fråga (Schegloff 1991). De två typerna av smågruppsarbete är exempel på institutionella samtal med vissa tydliga ramar att förhålla sig till och är därmed förknippade med förväntningar på rollfördelning och interaktionsmönster som skiljer sig från dem som används i vardagliga samtal med friare ramar (Drew & Heritage 1992, Gardner 2012). Samtalsanalytisk forskning har visat att läraren i det institutionella sammanhang som skolan utgör, har större rättigheter än eleverna att fördela ordet och introducera nya samtalsämnen och att värdera elevernas samtalsbidrag (Markee 2000).

Metod

Metodologiskt används redskap från CA för att genom analys av interaktionsmönstren dels identifiera språkliga utmaningar för eleverna, dels för att undersöka hur olika samtalstekniker kan användas för att hantera språkliga svårigheter. Framförallt undersöks hur elever och lärare använder reparationer. Reparationer är en central mekanism för att signalera, avslöja och lösa problemkällor i interaktion. De används för att signalera och reglera att gemensam förståelse har uppnåtts. Allt som yttras i interaktion kan potentiellt bli föremål för reparation (Sachs, Schegloff, Jefferson 1977). Att en del av ett yttrande leder till en reparation behöver alltså inte tyda på att något formulerats felaktigt. Framförallt används de när det uppstår problem som att talare göra sig förstådd eller som lyssnare höra, förstå eller tolka vad som sägs (Sundberg 2004). Reparationssystemet utgör då viktiga resurser för att modifiera eller reparera någon typ av interaktivt problem. Den grundläggande strukturen för en reparationssekvens innebär att en problemkälla uppstår i interaktionen varpå någon av deltagarna initierar en reparation som sedan fullföljs. Detta gör analyser av reparationer till ett användbart verktyg för att identifiera språkliga utmaningar utifrån deltagarnas perspektiv. I analysen har de olika typerna av problemkällor som leder till reparationsinitiativ identifierats. Dessa presenteras nedan.

En reparation kan initieras av vilken deltagare som helst genom att hen identifierar en problemkälla i samtalet. En grundläggande uppdelning i fyra olika typer av reparationer utarbetades av Schegloff et. al. (1977). För mina syften används här enbart en distinktion mellan själv-initierade och annan-

initierade reparationer¹. De själv-initierade är när talaren själv uppmärksammar något i samtalet som behöver repareras. De annan-initierade är när den som lyssnar initierar att något behöver repareras, t.ex. för att hen inte förstår vad som menas. I analyserna används också en specifik typ av själv-initierad reparation som är vanligare hos inlärare av språk, nämligen ordsökningar. De infaller när en talare avbryter en pågående tur utan att modifiera vad som tidigare sagts utan i stället gör en paus eller använder tvekljud för att söka efter en lämplig fortsättning på turen (Markee & Kunitz 2013:637). Ordsökningar används också i förstaspråkstales interaktion och är ett sätt att åstadkomma själv-initierad reparation (Sachs, Schegloff & Jefferson 1977). Ordsökningar kan följas upp av talaren själv (*self-completion*) eller en annan samtalsdeltagare (*other-completion*). Om talaren får hjälp att hitta ordet av en annan deltagare fortsätter talaren sedan med sin påbörjade tur.

I vissa fall leder reparationsinitiativ till en sekvens i samtalet där det språkliga problemet blir löst i samspel mellan samtalsdeltagarna. I dessa fall utvecklas vad Swain & Lapkin (1998: 326) kallar för språkrelaterade episoder. En språkrelaterad episod är en del av ett samtal där deltagarna fokuserar på någon språklig aspekt genom att prata om eller ifrågasätta hur de själva eller någon annan formulerar sig. Dessa episoder inleds med ett reparationsinitiativ och följs genom någon typ av respons från en annan samtalsdeltagare som orienterar sig mot det språkliga problemet som förorsakat reparationsinitiativet. I analysen benämns endast sekvenser där minst två deltagare deltar för att fullfölja ett reparationsinitiativ för språkrelaterade episoder. Själv-initierade reparationer som endast följs upp av talaren själv används endast i analysen för att initiera problemkällor.

I analysen skiljs liksom hos Swain och Lapkin (1998) på episoder som är lexikon- respektive formbaserade. Lexikonbaserade episoder kan utvecklas när en talare söker efter eller saknar rätt ord. Formbaserade episoder är när deltagarna fokuserar på formbaserade språkliga aspekter, alltså stavning, morfologiska aspekter, syntax eller textuell nivå. I min analys undersöks även de problemkällor som inte följs upp dialogiskt utifrån om de är form- eller lexikonbaserade. Samtalen har transkriberats i sin helhet och i ett första steg av analysen har alla reparationsinitiativ identifierats. Därefter undersöks vem som initierar en respons och därmed relevantergör en språklig

¹ De andra två typerna utgår från en distinktion mellan vem som utför reparationen (själv-reparation och annan-reparation).

problemkälla samt om den språkliga aspekt som därmed relevantgörs är form- respektive lexikonbaserad.

I analysen undersöks också i samband med vilken typ av aktivitet ett reparationsinitiativ tas för att kunna undersöka huruvida olika aspekter utgör problemkällor vid olika aktiviteter. De två typer av smågruppsarbete som undersöks innehåller olika aktiviteter. I båda uppgifterna ingår moment av högläsning. På den ena skolan följs av diskussionsfrågor som ska besvaras skriftligt och på den andra följs av jämförelse av texterna med hjälp av Venndiagram. En annan väsentlig skillnad mellan de två typerna av smågruppsarbete utgörs av att läraren är närvarande vid den ena typen men inte vid den andra. Således undersöks också om lärarens närvaro leder till påverkar vilka språkliga aspekter som uppmärksammas och hur dessa hanteras.

Material: Två typer av smågruppsarbete

I delstudien används samtliga inspelningar från projektet där eleverna arbetar i mindre grupp, d.v.s. Revolutionssamtalet, Amerikasamtalet, Månensamtalet, och Rymdensamtalet (se sidan 10-12 för en sammanställning över materialet). I Revolutionssamtalet och Amerikasamtalet arbetar eleverna på Skola 1 med att jämföra två texter inom ämnet SO med hjälp av Venndiagram. Under dessa inspelningar är klassrummet organiserat så att eleverna arbetar självständigt i mindre grupper utan att läraren deltar i arbetet. I Månensamtalet och Rymdensamtalet arbetar eleverna på skola 2 med att jämföra två texter först med muntligt stöd av en lärare (Månensamtalet) och en vecka senare mer självständigt med hjälp av instuderings- och diskussionsfrågor (Rymdensamtalet). Även under Rymdensamtalet är läraren närvarande men tar en passiv roll. Läraren hjälper t.ex. inte eleverna aktivt med att besvara eller diskutera frågorna.

Analys

I följande avsnitt presenteras några skillnader och likheter mellan de två aktiviteterna som är relevanta för analysen. I båda aktiviteterna ingår moment där eleverna läser högt ur en text. Dessa texter är hämtade från SO-respektive NO-ämnet och innehåller en del ämnesspecifika begrepp. Båda aktiviteterna resulterar i att eleverna skriver kortare texter, i ena fallet i form av ett Venndiagram i det andra fallet genom att eleverna formulerar svar på ett antal frågor. I det första fallet används endast fraser från texterna medan det andra resulterar i kortare texter med fullständiga satser. Vid skola 1 del-

tar avancerade andraspråksinlärare i samtalen medan eleverna vid skola 2 med ett undantag är nyanlända elever.

Textsamtalen vid skola 1 skiljer sig framförallt åt från textsamtalet vid skola 2 genom att läraren är närvarande. Vid skola 2 inleds samtalen med att läraren och de tre eleverna tillsammans går igenom och läser två olika texter högt. Texterna handlar om samma ämne men bedöms av läraren ha olika svårighetsgrad, framförallt språkligt. Den ena (mindre komplexa) texten har kortare meningar och är mindre specifik. Ett flertal ämnesspecifika begrepp som *planet*, *galax* och *vintergata* används i båda texterna. Båda texterna är beskrivande texter som handlar om planetsystemet.

I textsamtalen vid skola 1 jämförs två olika texter som handlar om revolutioner med hjälp av Venndiagram. Vid dessa samtal har läraren haft genomgång med eleverna i helklass varefter eleverna arbetar självständigt i mindre grupper om 3–4 med texterna. De inspelningar som används i min delstudie är hämtade från smågruppsarbetet där eleverna alltså arbetar självständigt utan närvarande lärare med att omväxlande läsa högt och jämföra texterna med hjälp av Venndiagrammet.

Analysen inleds med en jämförelse mellan högläsningsskvenser i de två olika aktiviteterna på båda skolorna.

Språkliga utmaningar vid högläsning

Det vanligaste sättet att initiera reparation vid högläsning är när eleven som läser högt gör en omstart, en ordsökning eller repeterar ett ord i texten. De utgör alltså exempel på själv-initierad reparation. Dessa initiativ kan sedan följas upp av läraren, eleven själv eller en annan elev och därmed utvecklas till en språkrelaterad episod.

Exempel 1: A= Elev, L= Lärare. A läser högt. Skola 2, Månensamtalet.

- 1 A: som är öh **belö- belust**
 2 L: och ((*skrattar*)) nu kommer (xx) där
 3 A: nej asså belus-
 4 L: ja (xx) den här den här bokstaven ((*pekar på*
 5 *texten*))
 6 y
 6 A: y
 7 L: belys
 8 A: belyst
 9 L: belyst
 10 A: belyst
 11 L: superbra vi stannar där

I exempel 1 använder A tvekljud och en omstart när han ska uttala ordet *belyst* (rad 1). Han prövar med ö och u. A:s repetition (och justering) av det svåruttalade ordet leder till att läraren assisterar. Läraren bekräftar A:s svårighet att uttala ordet (rad 2) varpå A gör ett nytt försök (rad 3). Därefter stöttar läraren först explicit genom att peka ut det svåruttalade ljudet i texten och genom att upprepa det svåruttalade ljudet. När A har uttalat ordet med *y*-ljud två gånger (rad 8 och 10) evaluerar läraren: *superbra* (rad 11), varefter de fortsätter att gå igenom texten.

I exempel 1 är det uttalssvårigheter av vokalljud som hamnar i fokus för en språkrelaterad episod. Denna episod kategoriseras därför som formbaserad. Detta mönster förekommer vid upprepade tillfällen när eleverna läser högt. Vid högläsning med läraren närvarande fullföljs de språkrelaterade episoderna framförallt i dialog mellan den elev som läser högt och läraren, medan övriga två elever endast följer med tyst i texten. Vid högläsning fokuseras därmed ofta uttalssvårigheter som hamnar i pedagogiskt fokus för dialoger mellan den högläsande eleven och läraren.

Vid andra tillfällen, som i exempel 2, initierar eleven en reparation vid ett annat svåruttalad ord: *kretsa*.

Exempel 2: K= elev. L= läraren. K läser högt ur texten. Skola 2, Månensamtalet.

- 1 K: det går ungefär en månad mellan varje fullmåne
 2 det är precis den tid det tar för månen att
 3 **kres-kretsa** ett varv runt jorden
 4 L: **bra stanna lite där kretsa ett varv runt jorden**
 5 **vad betyder det här kretsa kretsa** ett varv vad
 säger X?

I exempel 2 leder ordsökningen till egen-reparation genom att elevens omstart leder till ett korrekt uttal (rad 2). Denna typ av språkrelaterade episoder som rör uttal blir i vissa fall mycket korta och avslutas efter att det svåruttalade ordet repeterats. Vid detta tillfälle initierar läraren en lexikonbaserad episod genom att fråga eleverna ordet *kretsa* betyder (rad 4–5). Reparationsinitiativet från eleven visar inte om det är uttal eller lexikon som utgör en problemkälla för eleven. Det är dock ett återkommande mönster att reparationsinitiativ där ord omformuleras eller upprepas av de högläsande eleverna använder läraren som ledtrådar till vilka ord som behöver förklaras även ur ett lexikalt perspektiv.

Vid andra tillfällen tar läraren initiativ till reparation genom att korrigera uttalet av ett visst ord och identifierar därmed ordet som felaktigt uttalat. Detta syns i exempel 3.

Exempel 3. K= Elev, L = Läraren. K läser högt. Skola 2, Månensamtalet.

- 1 K: ibland händer det att månenpasserar mellan
 2 solen och jorden [(.) då skyggar månen (x)
 3 L: [ja
 4 L **vad gjorde den sa du då?**
 5 K: ibland händer det att månen passerar mellan
 6 solen och jo-och jor[den då skyggar månen
 7 L: [mm
 8 L: **inte skyggar**
 9 K: **skugga**
 10 L: **skuggar** det är det här konstiga med sk ibland
 11 sj ibland sk-här är det sk skuggar
 12 K: (x) okej då **skuggar** månen en liten bit av 13
 jorden vi får solförmörkelse år

I exempel 3 identifierar läraren ett felaktigt uttalat ord genom att explicit ta initiativ till en reparation: *vad gjorde den sa du då?* (rad 4). Lärarens fråga följer här ett preferensmönster som är vanligt i klassrumssamtal i samband med språkinläring (se t.ex. Seedhouse 2004) men som bryter det etablerade mönstret för annan-initierad reparation i vardagliga samtal, då explicita korrigeringar av andras yttranden är disprefererade och förekommer betydligt mindre ofta än i skolan. I praktiker där språk övas kan läraren ofta på ett omarkerat sätt korrigera vad eleven säger och väljer därmed också ut vad som fokuseras och tränas. Rad 5–6 är ett sådant exempel: eleven identifierar inte vilket ord läraren avser utan upprepar hela meningen utan att ändra det felaktigt uttalade *skyggar*, varpå läraren explicit pekar ut vilket ord som ska korrigeras (*inte skyggar*, rad 8). Därefter förklarar läraren att stavningen *s.k.* kan uttalas på två olika sätt varpå eleven läser meningen ytterligare en gång med korrekt uttal.

Vid högläsning med lärare är de språkrelaterade episoderna framförallt formbaserade med fokus på uttal. Dessa episoder initieras oftast av den högläsande eleven själv genom att ett svåruttalat ord upprepas eller omformuleras. Men det förekommer alltså även att det görs av läraren. Pedagogiskt fokus är ofta vid uttal men ibland också vid lexikala svårigheter. Sekvenser med pedagogiskt fokus på lexikon initieras ofta av lärare efter att eleven initierat en reparationssekvens som består av ordsökningar eller upprep-

ningar av ord, som i exempel 4. Andra formbaserade aspekter som grammatik eller stavning blir inte fokus för språkrelaterade episoder under denna aktivitet.

Exempel 4. A= elev. L= Läraren. A läser högt ur texten. Skola 2, Månen-samtalet.

- 1 A: ibland hamnar jorden mitt emellan solen och
 2 månen då kan inte solstrålarna nå månen
 3 vi **få mån förmörkelse förmörkelse**
 4 L: vi får månförmörkelse alltså när jorden här är
 5 solen [(håller upp näven i luften)) och så >>
 6 C: [mm
 7 L: >> har vi månen som cirkelar här men så blir det
 8 så här att månen är på den här sidan av jorden
 9 och jorden är här ((rör på nävarna för att
 10 illustrera)) då kan solens strålar inte träffa
 11 månen därför att jorden är emellan och då ser
 12 inte vi månen alls vi ser inte ens den som
 13 ett litet nagelband eller som en gul banan utan
 14 den är helt borta vi har en månförmörkelse och
 15 ibland händer det faktiskt att vi får [(.)>>
 16 C: [ja
 17 >>solförmörkelse har ni sett det har ni
 18 varit med om det nån gång

I exempel 4 stannar eleven upp och gör en ordsökning vid ordet *månförmörkelse* (rad 3). Ordsökningen leder till en egen-reparation: *mån förmörkelse förmörkelse*. Reparationen tyder på att det är betoningen av ordet som A reparerar. I detta fall, liksom i exempel 2, tas ett ord som leder till ordsökning och reparation utvecklas ett lexikon baserad episod där läraren förklarar och kontextualiserar det aktuella ordet.

I vissa sekvenser under högläsningen är interaktionen mindre bunden vid texten. Det kan till exempel uppstå när läraren gör en utvikning och förklarar ett ord. I exempel 5 har deltagarna gjort en utvidgning kring myter och föreställningar om fullmåne och samtalet har kommit att handla om varulvar. I exempel 5 tar K ett initiativ till en lexikonbaserad språklig episod genom att fråga om ett ord läraren just har använt.

Exempel 5. K= Elev, L= lärare. Lärare och elever utvecklar begreppet fullmåne, Månensamtalet.

- 1 L: jag ska komma och titta på (x) om du blir
 2 varulv nästa gång det är fullmåne ska vi

- 3 se om du kan prata nej jag vet nej jag jo jag
 4 tror att dom nej det kunde dom inte
 5 K: ja
 6 L: dom var mer som hundar och vargar att dom ju
 7 gläfsste och skällde och så där tror jag
 8 K: eh som vi ska vara en vad kallade du för en
 9 var-
 10 L: **varulv**
 11 K: **ja ja varulv** om jag ska vara varulv så blir så
 12 blir jag grön och vitfärgad ((*skrattar*))

I exempel 5 efterfrågar K ett ord för att kunna fortsätta sitt yttrande om varulvar (*vad kallade du för*, rad 8). Han saknar ordet varulv och efterfrågar det först explicit varpå han själv påbörjar att ange det efterfrågade ordet men avbryter sig efter halva (*var-*, rad 9). Läraren anger ordet varulv (rad 9) varpå eleven bekräftar att det var det ordet hen sökte (*ja ja varulv*, rad 11) och sedan bygger ut sitt yttrande, skämtsamt, om att han kommer att förvandlas till en grön och vitfärgad varulv. (Detta kan förklaras av att läraren återkommande delar med sig av sin lojalitet med fotbollslaget Hammarby). Här kan eleven initiera en lexikonbaserad språklig episod genom ett reparationsinitiativ som består av en explicit fråga angående ett ord som läraren just använt. Därefter använder eleven det efterfrågade ordet för att göra ett yttrande (rad 11). I denna typ av reparationssekvens tränas eleverna i att använda reparationer som verktyg för lärande genom att utvidga sina möjligheter att uttrycka sig i samspel med andra samtalsdeltagare. Att kunna använda reparationer i samspel med andra utgör en viktig del av den interaktionella kompetensen, framförallt för andraspråksinlärare (Markee 2000).

Reparationer vid högläsning utan lärare närvarande

Även i smågruppsarbetet vid skola Y utan att läraren är närvarande är själv-initierade reparationer vid högläsning relativt vanligt. I exempel 6–8 används själv-initierade reparationer vid högläsning:

Exempel 6. LA= elev. LA läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

- 1 LA: dom och **insåg att- ansåg att** skatterna var
 2 olagliga
 3 eftersom som dom själv inte fått vara med och
 4 besluta om dem

Exempel 7. C= elev. C läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

- 1 C: ett femtiotal män klädde då ut sig till
 2 indianer klättrade ombord på **fartyget** -
 3 **fartygen**, och kastade lasten i **vatten i vattnet**

Exempel 8. C= elev. C läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

- 1 C: Ah, OK: År 1783 skrev dom **krigströ- krigströtta**
 2 länderna på **fredagsavtalet ah fredsavtalet**
 3 Storbritannien erkände nu USA som ett
 4 självständigt land

I exempel 6–8 förekommer själv-initierade reparationer vid högläsning. Liksom i exempel 1–3 initieras alla dessa exempel genom att den elev som läser högt upprepar eller omformulerar en del av eller ett helt ord. I exempel 6 ersätts ett ord med ett annat (*insåg att* → *ansåg att*). I exempel 7 är det morfologi som repareras när singular byts mot plural (*fartyget* → *fartygen*) och bestämd form repareras (*vatten* → *vattnet*). I exempel 8 är det potentiellt svåra ord som leder till ordsökning och själv-initierad reparation (*krigströtta*, *fredsavtalet*). Dessa reparationer orsakas i tre av fallen av formrelaterade problemkällor (*fartyg*, *vatten*, *krigströtta*). Två av dem initieras i samband med lexikonbaserade problemkällor (*fredsavtal* och *ansåg*). Alla dessa reparationer utförs av den högläsande eleven och leder inte till att språkrelaterade episoder utvecklas i samspel mellan eleverna.

Efter omstarten upprepas orden korrekt, vilket kan förstås utifrån vetenskapen om att dessa elever har kommit längre i sin språkutveckling (De har bött hela sina liv i Sverige.). Exempel 6–8 kan också vara tecken på att orden är svåra; vid dessa tillfällen (utan närvarande lärare) leder reparationerna och ordsökningen under högläsning inte till utbyggda sekvenser där uttal eller ords betydelse reds ut. Ordsökningar behöver visserligen inte innebära att ett ord inte är begripligt för talaren men en jämförelse med samtalet där läraren deltar (ex. 1–5) kan tyda på att dessa reparationer kan tyda på bristande förståelse. Aktiviteten att läsa högt leder under denna aktivitet inte till att eleverna använder sin metaspråkliga medvetenhet genom att språkfrågor utvecklas till språkrelaterade episoder.

Vid ett par tillfällen används begrepp på ett omformulerat sätt vilket fungerar som annan-reparation.

Exempel 9: C= elev. L= elev. C läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

- 1 C: **protesterarna** ökade och kolonierna kolonisterna
 2 vägrade ta emot brittiska varor år 1773
 3 inträffade den händelse
 3 L: ska jag skriva **protester** ökade?

I exempel 9 används (det enligt texten korrekta) begreppet protester istället protesterarna (som C uttalar ordet när hon läser högt). L:s yttrande är ett formuleringsförslag till den gemensamt formulerade texten i Venndiagrammet. Detta reparationsinitiativ från en annan samtalsdeltagare initieras alltså inte direkt i anslutning till ordet utan något senare när elev L ska föra in relevanta delar från texten i Venndiagrammet. Den lexikonbaserade episoden är mer indirekt och den språkliga svårigheten explicit görs inte i dialogen mellan eleverna.

Sammanfattningsvis framträder skillnader mellan högläsning självständigt och med lärare nödvändigt genom att reparationsinitiativ från den högläsande eleven kan leda till utvidgade sekvenser som fokuserar på uttal eller ords betydelse när läraren är närvarande. När eleverna arbetar utan lärare närvarande både initierar och reparerar den högläsande eleven svårlästa ord. Om orden används senare (på ett korrekt sätt) görs det på ett ommarkerat sätt alltså utan att det markeras metaspråklig. Att eleverna stöttar varandra under högläsning förekommer inte på någon av skolorna. Den andra tydliga skillnaden som framträder är att det pedagogiska fokuset som initieras genom reparationer oftare handlar om uttal vid skola 2 där främst nyanlända elever deltar medan det främst är morfologiska svårigheter som leder till reparationer hos de mer avancerade andraspråkseleverna på skola 1.

Reparationsarbete i samspel mellan elever

I smågruppsarbetet vid skola 1 förekommer alltså stöttning mellan eleverna endast i sällsynta fall. För att titta närmare på hur reparationssekvenser kan användas som resurs i sekvenser i samspel mellan eleverna har görs här en närmare analys av den del av smågruppsarbetet där den typen av reparationssekvenser förekommer mer frekvent nämligen grupparbetet på skola 2. Här tar läraren en mer passiv roll när två elever samarbetar om att diskutera några frågor de har fått av läraren för att sedan formulera sig skriftligt. Exempel 9–11 är hämtade från sekvenser där eleverna diskuterar frågorna innan de har påbörjat skrivandet. Även i dessa analyser används reparationer som analytiskt verktyg för att identifiera språkliga utmaningar.

Analyserna fokuserar de reparationssekvenser som utförs i samspel mellan eleverna. Här är det värt att påminna om att det inte är samma elever som deltar i aktiviteten på skola 2 som vid det första tillfället. A deltar vid båda inspelningarna medan R endast deltar vid det andra tillfället. R har bott hela sitt liv i Sverige men talar ett annat språk hemma, A är nyanländ. Dessa elever har samma modersmål men har vid detta tillfälle blivit ombedda att använda svenska.

Exempel 10. Y och C svarar på frågor skriftligt om texter om planetsystemet, Rymdensamtalet.

1 C: asså jag tror att det är så här att
 2 ((prasselljud)) när det ska **roterar** (.)
 3 **rote[rar** eh (3.0) så hur ska jag förklara >>
 4 R: [mhm
 5 C: >> är är liksom jorden okej (3.0) titta
 6 [här här är jor[den den ska **roterar** ((gör >>
 7 A: [mm [mhm
 8 C: >> cirkelrörelse med penna))ah (.) runt solen
 9 [(.)då när det är tillbaks på samma plats >>
 10 A: [mhm
 11 C: >> plats då ett [år och det stämmer (för)>>
 12 A: [mhm
 13 C: >>alla (x) eh Uranus Uranus jag vet int när den
 14 har **snurrat runt** ((gör cirkelrörelse i luften
 15 med penna)) e- runt varv ett varv runt [solen>>
 16 [mm
 17 >> då har det gått ett år för den
 18 C: precis
 19 A: och eftersom den ligger längre bort
 20 ((prasselljud))[så tar det längre tid
 21 [len då har det gått ett år för
 22 den

I smågruppsarbetet med arbetet med planetsystemet följs högläsningen (varvad med genomgångar) upp av ett samtal mellan eleverna. I detta samtal konstruerar eleverna gemensam kunskap genom att (åter)använda fraser från texten och varandra när de diskuterar.

C förklarar (rad 1–10) hur ett år beräknas för olika planeter i solsystemet. För att göra det använder C begreppet *roterar* som gått igenom när de läste texterna tillsammans vid det först tillfället. Ordet leder till en självinitierad reparation och upprepas med en annan betoning (rad 2). Yttrandet

innehåller flera längre pauser och ett par tvekljud och C använder också gester för att förklara. Hen får under yttrandet uppbackningssignaler från Y som uppmanar hen att fortsätta. På rad 14 omformuleras samma förklaring men istället används verbet *snurrar runt*. På detta sätt återkommer begrepp i egna formuleringar när eleverna självständigt svarar på frågor skriftligt. Dessa sekvenser utgör visserligen inte språkrelaterade episoder där eleverna explicit fokuserar på ett språkligt problem, men de använder ord som utgör den sorts språkliga utmaningar som kan identifieras på samma sätt som de ord som utvecklas till språkrelaterade episoder när läraren tar en aktiv roll i samtalen (se exempel 2 & 4). I de sekvenser där eleverna arbetar självständigt används istället begreppen i samband med förklaringar av komplexa samband. De ord som leder till själv-initierade reparationer har en tendens att upprepas och användas återkommande av eleverna. Under dessa sekvenser stöttar eleverna aktivt varandra genom fortsättningssignaler och uppbackningar.

Vid andra reparationssekvenser samarbetar eleverna med varandra för att finna rätt begrepp. Exempel 11 ingår i en längre sekvens under det första tillfället då de går igenom texterna och gör en utvikning för att diskutera om planetsystemet skapats av gud eller genom big-bang.

Exempel 11: Y och C är elever. Eleverna svarar på frågor skriftligt om texter om planetsystemet. Månensamtalen.

```

1   K:      gud skapat (x x) (några) ato[mer och sen har en
2   C:                                     [ja
3   K:      eh ke- kemisk eh re- inte a- så här eh nånting
4           kemisk hände (x) dom här atomerna så dom gör
5           att det här det blir
6   C:      kemisk (x) relation eh
7   K:      eh inte relation men eh så här en rö- kemisk
8           rörel[se i atomer som gjorde att den här >>
9   C:      [mm
10          >> super (x) superstjärnan eh formas

```

I exempel 11 tar K ett reparationsinitiativ i samband med en ordsökning (*eh eh ke- kemisk eh re- inte a- så här eh nånting kemisk hände (x)* rad 3–4) och får ett förslag (*kemisk relation*, rad 6) från C. Förslaget förkastas och K beskriver fenomenet (förmodligen kemisk reaktion) på ett alternativt sätt: *eh så här en rö- kemisk rörelse* rad 7). Vid dessa tillfällen får eleverna dels möjlighet att utveckla sin förmåga att skapa delad förståelse genom att stötta varandra, dels träning i att utveckla sin begrepps-förståelse genom att

pröva sig fram. I sekvenserna där eleverna formulerar sig mer fritt och obundet från texten förekommer främst lexikonbaserade episoder. Vid denna del av samtalet leder svårigheter i samband med uttal eller morfologi endast i undantagsfall till reparationssekvenser.

Avslutande reflektion

Sammanfattningsvis visar analyserna på några viktiga skillnader mellan de olika momenten som ingår i de två olika aktiviteterna. Aktiviteterna utgör exempel på kulturellt utformade vardagssituationer (Lave 1993) som var och en erbjuder specifika möjligheter till utveckling. Gemensamt för de två aktiviteterna är att de syftar till att inbjuda till interaktion om och med stöd av texter med ämnesspecifikt innehåll. På så vis är aktiviteterna potentiellt både kunskaps- och språkutvecklande. I båda uppgifterna jämförs texter med varandra men de kontextuella förutsättningarna skiljer sig åt, främst genom att läraren är närvarande på skola 1 men inte på skola 2. I det ena fallet (Rymd- och Månsamtalet) fungerar texterna som utgångspunkt för begreppsutvecklande diskussioner. I det andra fallet blir resultatet med produktinriktat och interaktionen styrs i hög grad av texten, till exempel genom att eleverna ofta använder fraser direkt från texten. Exempel 9 är typiskt för hur begrepp från texten används av deltagarna i smågruppsarbetet. De plockar ut centrala innehållsord från texten och placerar i Venn-diagrammet.

Analyserna visar att de övergripande aktiviteterna innehåller olika delmoment med skilda normer för reparation, t.ex. för vad som är prefererat att reparera eller korrigera, vilket leder till att olika aspekter hamnar i pedagogiskt fokus. Därmed tränas och utvecklas olika språkliga aspekter och interaktionsmönster, vilket är värdefullt att ta i beaktande när olika aktiviteter i klassrummet planeras. Analyserna visar att högläsning leder till relativt många själv-initierade reparationer av den som läser. Dessa reparationer är vanligen formbaserade och om en språkrelaterad episod utvecklas rör det sig om uttal. I detta begränsade material verkar de nyanlända eleverna främst initiera reparationer i samband med uttalsvårigheter medan de mer avancerade inlärarna snarare initierar reparationer vid morfologiska svårigheter. I dessa två aktiviteter initieras utvidgade lexikonbaserade episoder endast av läraren. Läraren använder då de formbaserade reparationerna som ledtrådar till vilka ord som behöver förklaras. Andra uppgiftskonstruktioner skulle kanske uppmuntra till att eleverna utvecklade lexikonbaserade episoder sinsemellan och de skulle därmed erbjudas tillfällen att utvidga sitt ordförråd.

Sekvenserna när eleverna formulerar sig friare utan att läsa högt eller plocka ut centrala fraser från texten innehåller främst reparation och omformuleringar i samband med lexikala svårigheter. Vid dessa diskussioner blir pedagogiskt fokus på att formulera sig innehållsligt snarare än korrekt. De lexikonbaserade episoderna leder dessutom till fler tillfällen där eleverna hanterar språkliga utmaningar i samspel med varandra. Denna typ av samspel mellan elever förekommer nästan uteslutande på skola 2, där läraren är närvarande. En hypotes är att läraren tidigare i den aktiviteten initierat metaspråkliga reflektioner och utvecklingar och därmed modellerat hur språkliga utmaningar kan hanteras i dialog och att eleverna därefter gör på liknande sätt när de arbetar mer självständigt. De språkrelaterade episoderna mellan eleverna är dock mer indirekta (se t.ex. ex 10) och innehåller få eller inga explicita metaspråkliga sekvenser.

Arbetet med Venn-diagrammen på skola 1 tenderar att kunna lösas på ett mer textnära sätt och uppmuntrar inte till friare interaktion mellan eleverna. Under denna aktivitet följs enskilda elevers reparationsinitiativ sällan upp av de andra eleverna och eleverna fokuserar inte explicit på begreppsutveckling, metaspråklig medvetenhet eller lexikal utveckling under denna aktivitet. Arbetet med Venn-diagrammen tenderar att ha större produktfokus på så sätt att eleverna fokuserar på att skriva klart och lämna in texten. För att göra denna uppgift rättvisa tror jag att andra aspekter av språkutveckling som läsförståelse behöver undersökas närmare. Resultaten kan trots det begränsade materialet visa på vikten av näranalyser för att utreda vad som hamnar i pedagogiskt fokus vid olika typer av klassrumsaktiviteter och de olika delmoment som ingår i en planerad aktivitet.

Ur samtalsanalytiskt perspektiv är det intressant att notera att annan-initierade reparationer av uttal endast förekommer vid högläsning. Vid friare interaktion tar varken elever eller lärare initiativ till att korrigera andra deltagares uttal eller grammatiska misstag. Där verkar det finnas en tendens att följa normer för vardagliga samtal då dessa kan upplevas som ansiktshotande.

Vidare tyder delstudiens resultat på den kanske föga förvånande slutsatsen att lärarens närvaro, och givetvis vilka initiativ läraren tar, har stor betydelse för vad som hamnar i pedagogiskt fokus. Näranalyser av och kunskaper om vad som tränas vid olika delaktiviteter skulle kunna användas som stöd för när lärarens närvaro även vid arbete i mindre grupp ska prioriteras. I likhet med Rylander (2009) visar analysen att läraren i hög grad styr pedagogiskt fokus. Det sker ofta som en uppföljning till själv-initierade reparationer eller ordsökningar som fångas upp av läraren och leder till genomgångar, reparationer eller förklaringar. Lärarens närvaro är förstås

värdefull samtidigt som möjligheten att organisera smågruppsarbete med närvarande lärare begränsat. Det är då viktigt att denna resurs används vid väl valda tillfällen och att eleverna tränas i och ges tillfälle att i så hög grad som möjligt stötta varandra.

Avslutningsvis finner jag det värdefullt att undersöka närmare på vilket sätt eleverna omsätter lärarens planerade aktiviteter och instruktioner till interaktiva, flexibelt anpassade handlingar. Genom olika typer av handlingar och delmoment får eleverna möjlighet att utveckla olika typer av språkliga resurser och kompetenser. Utifrån kunskap om vilka delmoment som faktiskt ingår i olika lärandeaktiviteter kan aktiviteterna planeras för att bli så utvecklande och varierande som möjligt.

Referenser

- Cummins Jim 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Drew Paul & Heritage John (red). 1992. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge.
- Gardner Rod 2012. Conversation analysis in the classroom. I: Sidnell, and Stivers (red). *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Publishing. S. 593–611.
- Gardner Rod & Wagner Johannes (red). 2005. *Second language conversations*. A&C Black.
- Gibbons Pauline 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons Pauline 2003. Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *Tesol Quarterly*, 37(2). S. 247–273.
- Gröning Inger 2006. *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. (doctorsavhandling). Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Hellermann John 2009. Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2). S. 113–132.
- Kasper Gabrielle 2006. Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*. 19(1). S. 83–99.
- Kurhila Sally 2004. Clients or language learners – Being a second language speaker in institutional interaction. I Gardner R. & Wagner J. (red). *Second language conversations*. S. 58–74.
- Lave Jean 1993. The practice of learning. I: Chaiklin S. & Lave J. (red). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge. S. 3–34.
- Lindberg Inger 2013. Samtal och interaktion i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg Inger & Skeppstedt Ingrid 2000. Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl H. (red). *Svenska i Tiden – Verklighet och Visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.

- Markee Numa & Kunitz Silvia 2013. Doing planning and task performance in second language acquisition: An ethnomethodological respecification. *Language Learning*, 63(4). S. 629–664.
- Markee Numa 2000. *Conversation analysis*. Routledge.
- Rylander John 2009. Repair work in a Chinese as a foreign language classroom. *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* 1 (245).
- Schegloff, Emanuel, Jefferson, Gail & Sacks Harvey 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. I: *Language*. S. 361–382.
- Schegloff Emanuel 1991. Conversation analysis and socially shared cognition. I: *Perspectives on socially shared cognition*. S. 150–171.
- Schegloff Emanuel 1997. Third turn repair. *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistics Science Series 4*. S. 31–40.
- Seedhouse Paul 2004. The Organization of Repair in Language Classrooms. *Language Learning*. Vol. 54 S. 141–180.
- Sundberg Gunlög 2004. Institutionella samtal som lärandemiljö. I: Olofsson, M. (red). *Symposium 2003 Arena Andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag. S. 82–104.
- Swain Merrill & Lapkin Sharon 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3). S. 320–337.
- Vygotskij Lev 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.