

Elevers interaktion under ett grupparbete – exemplet *Paradsidan*

Nina Niemelä
Institutionen för nordiska språk
Vasa universitet

Tässä artikkelissa analysoidaan keskusteluanalyysin avulla sitä millä tavalla oppilaat osoittavat ryhmätyön aikana, että heillä on ongelmia ratkaista annettu tehtävä. Artikkelissa pohditaan kuinka aikaisemmat toiminnot ja asiasisältö tuodaan keskustelun myöhäisemmässä vaiheessa esille ja kuinka asiasisällön ymmärtäminen on tärkeää. Analyysi osoittaa, että kielikylpyoppilaat hyöryvät siitä, että aktiiviteetit rakennetaan tutulla (ja ennakoitavalla) tavalla, että opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden tukena ja että opettajan tulee selvästi osoittaa, jos hän muuttaa aktiviteettien (tuttua) rakennetta.

1 Bakgrund och syfte

En av de centrala principerna inom språkbadsprogrammet (om språkbad se Laurén 1999) är att bjuda på möjligheter till språkanvändning. Genom användning hävdar man att eleverna flyttar sig från semantisk processering till syntaktisk processering av språket (se t.ex. Swain 1982; 1985; 1995; Laurén 1999). Ett sätt att bjuda på möjligheter är att låta eleverna jobba i grupper med olika projekt. I mycket forskning har man ansett att grupparbete ger just de möjligheter till elevernas egen aktivitet och eget engagemang, i språkbad till språkanvändning. För att kunna säga mer om grupparbete, bör det studeras enligt den naturliga förekomsten (se t.ex. Floriani 1993; Tholander 2002.) Sahlström (2004: 177) påpekar att för att vi skall få insikt i hur lärande skapas borde elever snarare än lärare fokuseras i forskningen.

I mitt pågående avhandlingsprojekt *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad* har jag beskrivit möjligheter till och begränsningar av muntlig användning av andraspråk i ett tema i språkbad under de tillfällen då interaktionen sker i *helklass*, alltså då läraren och eleverna talar med varandra. Mitt intresse för det som jag fokuserar i denna artikel väcktes ur några av de spår som mina resultat i slutet av avhandlingsarbetet har lämnat efter sig. Jag kommer att svara på frågor om *hur* eleverna gör när de interagerar i grupp, speciellt då eleverna visar att det finns problem med att lösa en given uppgift. Hur visar

eleverna att uppgiftsgenomförandet under grupparbetet är problematiskt? Hur behandlas dessa problem? Kommer deltagarna fram till en lösning så att de kan lyckas med att genomföra uppgiften?

Inom samtalsanalysen koncentrerar man sig mycket på deltagande och frågan om hur man är delaktig (se t.ex. Schegloff 1996: 167), men man säger väldigt lite om lärande (Kasper 1997). Försök att säga något om lärande med hjälp av samtalsanalytiska studier har ökat, trots att diskussionen egentligen inte förs inom analysen (se t.ex. Sahlström 1999; Slotte-Lüttge 2005). En del diskussioner berör förändrande deltagande (se t.ex. Martin 2004; Wootton 1997) och dessa berör då förändringar i olika handlingar eller gällande ett ämne. Goodwin (2000: 1492) påpekar dock att ett innehåll är en del av deltagande och således är enligt min uppfattning dikotomin hur (inom samtalsanalysen) och vad (inom de sociokulturella inlärningsteorierna) egentligen inte så stark som man inom olika discipliner vill framhäva. Sahlström (2008) har diskuterat frågan om hur innehåll kan granskas i studier av handlingar och om det alls är möjligt inom samtalsanalysen. Enligt Sahlström är det möjligt genom att se på innehåll som integrerat i handlingar, i linje med Goodwins syn. Dessutom behöver man utveckla synen på kontext inom samtalsanalysen för att det ska vara rimligt. Inom samtalsanalysen handlar kontexten ofta om en tur och de närliggande turerna, dvs. turen före och turen efter. (Sahlström 2008.)

I den här artikeln och analysen ska jag alltså försöka hålla i (åtminstone) två trådar, dels den ena som handlar mycket om hur tidigare innehåll och handlingar görs relevanta (betydligt) senare, dels hur förståelse av innehåll är nödvändigt för att handling överhuvudtaget ska kunna ske. Dessa två aspekter diskuteras alltså inom samtalsanalysen där de inte traditionellt är fokuserade. Trots det är frågorna av betydelse för att kunna säga något om möjligheter till och förutsättningar för lärande i ett språkbadsprogram, speciellt i sådana situationer där eleverna inte interagerar med en mer kompetent andraspråkstalare¹. Frågan belyses i en sådan aktivitet där det finns uppenbara problem i interaktionen.

2 Material och metod

Samtalsanalysen är en metod, en ideologi, som baserar sig på etnometodologin. Etnometodologin är i sin tur en fenomenologiskt baserad inriktning inom sociologin som intresserar sig för frågor om människors handlande, intersubjektivitet och kunskapens sociala konstruktion. Termen *etnometodologi* består av orden *etno*, som syftar på folk och *metodologi*, metodlära (en. *ethno-method-ology*) (Suoninen 2001: 365). Termen syftar därmed på forskning om människors vardagskunskap samt på de handlings- och tankesätt genom vilka människor visar hur de förstår sina levnadsvillkor i sin kultur, handlar i den och påverkar den. (Heritage 1996: 17f.)

Till skillnad från etnometodologin som huvudsakligen beskriver de principer som människor baserar sitt handlande på, analyserar samtalsanalysen regelbundenheter i interaktion; handlingar, vilken mening och form språket får i interaktionen, i den kontext där interaktionen talas och ageras fram. (Heritage 1996: 143–145; Seedhouse 2004: 3ff.) En central uppfattning i samtalsanalysen är att samtal talare emellan inte är ostrukturerat och kaotiskt, utan strukturerad aktivitet ända till minsta detalj. (Hakulinen 1997: 13f.; Hutchby & Wooffitt 1998: 22.) Struktureringen, handlingarna som människorna utför, är meningsfulla för dem och de utförs på ett sätt som för deltagarna har en naturlig organisering (Psathas 1995: 2). Samtalsanalysens intresse ligger i att finna de regler som producerar och konstituerar den naturliga organiseringen. Olika bidrag som görs till samtalet är både kontextbundna samt kontextförnyande (uttrycket av Heritage 1996: 236f.), således syftar olika bidrag både bakåt och framåt i samtalet. Inom samtalsanalysen anser man att alla bidrag har en funktion, de kan inte anses vara utanför strukturen eller obetydliga för interaktionen. De är producerade av deltagarna *in situ*, i en situation där och då, här och nu. (Psathas 1995: 2f.)

För att kunna utföra en sådan analys måste man söka efter regelbundenheterna i materialet i stället för att försöka tillämpa på förhand formulerade kategorier eller en metod direkt på materialet. Den enda riktiga typen av material är således inspelningar av naturligt förekommande samtal. Den struktur som man avser att analysera är således en organisatorisk struktur, inte en språklig eller grammatisk struktur. Strävan är att finna

ofta förekommande mönster i interaktionen. Undersökningen av strukturerna görs kontextbundet, om något inte görs relevant i kontexten analyseras det inte, som t.ex. deltagarnas socioekonomiska eller kulturella bakgrund. (Heritage 1996: 143ff.)

Materialet för min undersökning består av videoinspelningar av ett grupparbete under ett tema i språkbud i åk 6. Jag har observerat klassen under hela läsåret 2002–2003. Materialet är transkriberat i sin helhet ortografiskt och de analyserade delarna enligt en modifierad version av Jeffersons modell (se transkriptionsnyckeln).

3 Analys

Metodgenomgångsfasen (om olika lektionsfaser se Mehan 1979; Sahlström 1999), dvs. den fas under en undervisningslektion då läraren berättar om ett ämne och ger anvisningar inför en kommande uppgift, präglas av att den strukturellt sett består av lärarens monologer. Det finns olika sätt med vilka läraren i språkbud visar för eleverna vilka delar av monologen som är mer eller mindre i fokus. Anvisningarnas s.k. nyckelord betonas och uttalas långsammare, ämnesspecifika ord definieras eller omformuleras och lärarens egna kommentarer uttalas i snabbare taltempo. Dessa sätt upprätthålls rutinmässigt, för varje metodgenomgångsfas på nytt. (Niemelä 2008) I språkbud är en av de centrala principerna, speciellt när barnen börjar språkbudet, att verksamheten upprätthålls genom rutiner som eleverna lär sig känna igen (se t.ex. Saari 2006; Snow 1987; Swain & Lapkin 1982).

Inför det grupparbete som jag analyserar i denna artikel, *Paradsidan*, konstrueras metodgenomgångsfasen annorlunda än de andra metodgenomgångsfaserna i temat. Läraren inleder med att dagens grupparbete är att grupperna ska göra en egen paradsida på basis av det de läser i tidningen, utan att se på den verkliga paradsidan. Istället för att konstruera metodgenomgångsfasen som lärarens monolog, ställer läraren frågor om vad en paradsida ska innehålla, vilket ledde till tredelade frågesekvenser, som under ett läxförhör. Att läraren ställer en sådan fråga kan antas bero på det att denna lektion är i slutet av temat och eleverna har läst tidningen under flera dagar och vet utan att kollektivt har gått igenom paradsidan att den innehåller vissa element. Vad läraren förväntar

sig är att eleverna förstår att de svar som de ger samtidigt är det innehåll som deras egen paradsida ska innehålla. Ur en forskares synvinkel verkade anvisningarna abstrakta för eleverna och därför blev jag intresserad av vilka möjligheter till lyckad interaktion och uppgiftsgenomförande det fanns för eleverna. (Niemelä 2008)

Lärarmonologerna innehåller alltid någon slags sammanfattning av aktiviteten, i detta fall vad eleverna förväntas göra i grupparbetet. Innan läraren låter eleverna börja tillägger hon att eleverna ska föreställa sig vara olika typer av läsare. Den grupp som jag följde fick i uppgift att vara en 28-årig, kvinnlig flygvärdinna från Helsingfors. Läraren avser att eleverna ska föreställa sig vara en sådan person och planera sin paradsida utgående från den personens intressen.

Kan man hävda att det finns element som visar att ett innehåll görs centralt vid ett senare skede? Hur visar eleverna att de inte har förstått lärarens anvisningar eller har problem med att lösa uppgiften?

Under det studerade grupparbetet förekom det åtminstone fem olika sätt med vilka deltagarna hanterar uppgiftslösningen, antingen i form av att visa att det finns problem eller att behandla själva problemet för att på så sätt komma vidare i aktiviteten.

När läraren avslutar sin anvisning och uppmanar eleverna att börja inleder Jaana (ex. 1, r. 1) grupparbetet på finska. Eleverna i den här klassen använder sig oftast av svenska och det kan antas att en inledning är ett förslag vad, var eller hur man börjar lösa uppgiften.

1) Användning av L1

- 01 J: Keksikää nyt jotain
Hitta nu på någonting ((översättning))
(1,5)
- 02 J: No mitä ny lentoemäntä haluais?
Nå vad skulle nu en flygvärdinna vilja? ((övers.))
- 03 J: (xxx)
- 04 (6,1)

Jaanas uppmaning till de andra att ge ett förslag att hitta på någonting kan vara ett sätt att föra över inledningen till de andra. Efter en paus på 1,5 sekunder fortsätter Jaana med att fråga vad en flygvärdinna skulle vilja (r. 2). Jaana visar att hon har förstått att flygvärdinnan är en aspekt i uppgiften. Å andra sidan är frågan en något konstig inledning om man tänker sig att eleverna inte ens har tidningen framför sig ännu. De har alltså ingen aning om de nyheter som tidningen innehåller. Jaana mumlar något för sig själv (r. 3), väntar länge (6,1 sekunder) på att någon av de andra eleverna ska göra ett förslag.

Läraren närmar sig elevgruppen med tidningen (ex. 2). Jaana ser det och gör ett förslag, hon hittar på att flygvärdinnan har varit med i en flygolycka (r. 5). Hon ser om läraren ännu står vid elevernas bänk eller om hon har gått. Mervi backar högljutt och med entusiastisk röst upp Jaanas förslag (r. 6).

2) Berättelsekonstruktion A

((läraren kommer med tidningen))
05 J: Hon har varit med i en lento- ö onnettomuus
flyg- ö olycka
((blickar över axeln om läraren ännu står där))
06 M: @JA@

Jaana fortsätter med att hitta på en historia (ex. 3, r. 7–8). Hon gör det skämtande, skrattande. Mervi backar dock inte upp Jaanas skämt utan visar genom att himla med ögonen att hon inte tycker förslaget är bra.

3) Skämt

07 J: och se(h)n s(h)å be(h)rätt(h)ar den reporter
((tittar över axeln))
08 Seekatoo hihhi
09 M: *((himlar med ögonen))*

Det förekommer alltså flera olika sätt genom vilka eleverna visar att de dels inte kommer igång med uppgiften, dels att de inte klarar av att ta fasta på de delar som de i sina svar har gett under metodgenomgångsfasen.

- 181 L: dagens huvudartikel?
((*eleverna tittar ner i bänken*))
(6,0)
((*läraren går bort från gruppen*))
- 182 M: De här ska vara viktigaste.
- 183 J: @Vilke?@
- 184 M: Nå någon räddnings(x)
((*rycker med axlarna*))
- 185 J: Mä en tiedä mistään mitään mä luovun.
Jag vet ingenting jag ger upp.

Mervi projicerar lärarens avslutning och svarar nekande (r. 180). Svaret är dock av väldigt annan karaktär än den i exempel 5. Svaret är mildare i det avseendet att när det ges under lärarens pågående tur står det inte i fokus. Det vill säga att eleven inte begär hjälp i denna situation. Dessutom visar svaret, och de samtidigt bortvända blickarna, att eleverna inte har jobbat med sådana delar som de under tidigare lektioner har pratat om, och som behandlades i metodgenomgångsfasen. Läraren tolkar inte det nekande svaret som en begäran om hjälp utan lämnar eleverna att fortsätta med uppgiften ensamma. Lärarens stöd leder för första gången till att eleverna behandlar en del av det som ska vara med på en paradsida. Jaana (r. 185) säger dock att hon inte vet eller kan någonting och att hon ger upp vilket visar att hon fortsättningsvis har problem att komma igång med uppgiften. Mervi verkar i sitt förslag (r. 182) komma in på det som uppgiftslösningen egentligen handlar om.

4 Diskussion

I denna artikel har jag visat hur eleverna interagerar i grupp, hur eleverna visar att de har problem att förstå vad de ska göra och hur de visar för läraren att de behöver stöd för att komma framåt med uppgiften. Om man tänker sig att en metodgenomgångsfas under en lektion är av uppgiftsgivande karaktär så är det av vikt att eleverna speciellt i de faserna förstår vad som förväntas av dem för att de ska kunna vara delaktiga i verksamheten. Handlingarna under grupparbetet är främst förslag, frågor och uppmaningar. Påfallande är det att eleverna vanligtvis pratar om anvisningarna så att de diskuterar vem som ska göra vilken del osv. Detta saknades nästan helt i det här grupparbetet.

I detta fall verkar det vara den läxförhørsaktiga metodgenomgångsfasen som får eleverna att tappa fokus från vilka de egentliga anvisningarna är. I ett flerspråkigt program (som språkbad) verkar det vara mest effektivt att de lärarstyrda, organiserande faserna strukturellt konstrueras likadant för att försäkra sig om att de aktiviteter där eleverna jobbar tillsammans ska vara så effektiva som möjligt. Alternativt kan man tänka sig att det finns ett behov av att explicit visa om man ändrar på de organiserande rutinerna. Det positiva i grupparbetet är självklart att eleverna verbalt får delta mera men på vilken bekostnad?

Den här typen av situationer leder till att det troligtvis inte sker så mycket lärande eller språktillägnande, aktiviteterna i ett klassrum kräver oftast ett mål som man siktar på i form av en slutprodukt. Om man inte har målet klart för sig så blir uppgiftslösningen nästan omöjlig.

Eleverna talar svenska för det mesta (det blev tydligt speciellt i exemplet där läraren gick förbi gruppen), vilket gör att läraren inte nödvändigtvis förstår att eleverna har problem, inte förrän hon faktiskt kontrollerar vad eleverna gör, vad de pratar om och frågar om de behöver hjälp. Exempelen visar att eleverna inte i första taget säger till läraren att de inte vet vad de ska göra.

Samtalsanalysen jobbar inte traditionellt med frågor om innehåll, utan om handlingar genom att besvara frågan *hur* deltagarna gör. Traditionellt har man inte heller tagit ställning till hur interaktion som har konstruerats långt tidigare i interaktionen görs relevant senare, utan man har koncentrerat analysen på några turer innan och efter den tur som är i fokus för analys. I linje med Goodwin (2000) kan man dock i ett klassrumssammanhang konstatera att ”vad” hänger ihop med ”hur” och det som har behandlats tidigare är centralt även senare, åtminstone i klassrumsinteraktion. Om det inte görs relevant i interaktionen så kan de uppställda målen för de enskilda aktiviteterna inte uppnås.

Anmärkningar

¹ Här syftar jag t.ex. på läraren som modersmålstalare av svenska. Eleverna är självfallet mer eller mindre kompetenta på svenska i förhållande till varandra.

Litteratur

- Floriani, A. (1993). Negotiating what counts: roles, relationships, texts contexts and meaning. *Linguistics and Education*, (5), 241–274.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Hakulinen, A. (1997). Vuorottelujäsennys. I: *Keskusteluanalyysin perusteet*, 32–55. Red. L. Tainio Tammerfors: Vastapaino.
- Heritage, J. (1996) [1984]. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hutchby, I. & R. Wooffitt (1998). *Conversation Analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Kasper, G. (1997). “A” Stands for Acquisition: A Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 81, iii, 307–312.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.
- Martin, C. (2004). *From other to self. Learning as Interactional Change*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 107.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Niemelä (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia No 194, Språkvetenskap 39. Vaasan yliopisto.
- Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis: the Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks: Sage.
- Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E 84. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classroom of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in education 85.
- Sahlström, F. (2004). På återbesök hos klassrumsforskningens klassiker. I: *Språk som kultur – brytningar i tid och rum. Language as culture – Tensions in time and space*, 177–192. Red. A.–L. Östern & R. Heilä–Ylikallio. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vol. 1. Rapport nr 11.
- Sahlström, F. (2008). Tilanteesta toiseen – Oppiminen ja siirtovaikutus keskusteluanalyysin näkökulmasta. Plenarföredrag vid Keskustelun-tutkimuksen päivät 1–2.2.2008, Helsingfors.
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming Allusions. Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology* 102, 161–216.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Snow, M. (1987). *Immersion Teacher Handbook. Centre for Language Education and Research*. Los Angeles: University of California.
- Suoninen, E. (2001). Harold Garfinkel – etnometodologia ja sosiaaliset järjestykset. I: *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*, 365–382. Red. V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki. Tampere: Vastapaino.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Eds S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, 125–144. Red. G. Cook & B. Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping Studies in Arts and Science No. 256. Linköping: Linköping University. Department of Child Studies.

Transkriptionsnyckel

(0,4)	paus mätt med tiondels
sekund	
[överlappning inleds
]	överlappning slutar
TEXT	uttalat högre än normalt
te-	avbrott
:	förlängt uttal
↑	stigande ton
.	sjunkande ton
,	något sjunkande ton
@	animerad röst
he he	skratt
t(h)ext	uttalat skrattande
((text))	min kommentar
(xxx)	ohörbart, ett x står för ett ord, två x för två ord, tre x för tre eller flera ord