

ANHÅLLAN OM HJÄLP OCH KORRIGERINGAR I
INLÄRARSAMTAL

Pro gradu -avhandling
i nordisk filologi vid
Jyväskylän universitet

Hösten 1999

Hanna Inkiläinen
Tiina Sarajärvi

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Inkiläinen Hanna, Sarajarvi Tiina	
Titel Anhållan om hjälp och korrigeringar i inlärsamtal	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig Höstterminen 1999	Antalet sidor 82 + 2
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med denna undersökning var att undersöka anhållan om hjälp och korrigeringar i inlärsamtal. Vi analyserade i hurdana situationer inlärsarna bad om hjälp och hur de uttryckte hjälpbehovet. Vidare analyserade vi hurdan anhållan om hjälp ledde till ett lyckat resultat och hur inlärsarna tillsammans med läraren löste de problematiska situationerna. När det gällde korrigeringarna undersökte vi vem som initierade korrigeringen och hur korrigeringsprocessen fortskred. Alla fel ledde inte till korrigeringen och vi analyserade vilka fel som korrigerades och i vilket sammanhang. Eftersom interaktionen mellan studenterna och läraren spelade en viktig roll under samtalslektioner var det av speciellt intresse för vår undersökning att se hur samspelet fungerade med avseende på processerna av anhållan om hjälp och korrigeringar.</p> <p>Det analyserade materialet bestod av två grupsamtal som pågick i en institutionell samtalssituation, i detta fall i en undervisningssituation. Materialet videoinspelades under en vecka i mars 1999. Den totala längden av materialet var sammanlagt 2 timmar 15 minuter. Samtalslektionerna hörde till kursen Aktuellt om idrott och hälsa och den anordnades av språkcentret vid Jyväskylä universitet. Antalet studenter i materialet var 17. Kursen var en valfri kurs för studenterna vid alla fakulteter.</p> <p>Förekomsterna av anhållan om hjälp har indelats i fyra kategorier. De är anhållan om hjälp på finska, anhållan om hjälp på svenska och finska, anhållan om hjälp på svenska och icke-verbal anhållan om hjälp. Den vanligaste typen av anhållan om hjälp i vårt material är de fall där studenten uttrycker sitt hjälpbehov på finska. Detta är det enklaste och naturligaste sättet eftersom talarna i gruppen har finska som ett gemensamt språk.</p> <p>Förekomsterna av korrigeringarna har indelats i fem kategorier. De är direkta lärarkorrigeringar, indirekta lärarkorrigeringar, studentkorrigeringar samt två kategorier där en utredande fråga eller komplettering tolkas som korrigeringar. I denna undersökning har självkorrigeringarna uteslutits. Det är oftast läraren som initierar korrigeringen. Inlärsarna för sin del genomför sällan annankorrigeringar. Detta kan förklaras av att lärarrollen berättigar läraren att initiera korrigeringar.</p>	
Uppslagsord Anhållan om hjälp, korrigering, kommunikationsstrategi, grupsamtal, institutionellt samtal	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
2 SAMTALSFORSKNING	2
3 MATERIAL OCH METOD	5
4 EN SPRÅKINLÄRNINGSSITUATION SOM INSTITUTIONELL SAMTALSSITUATION	11
4.1 Interaktion i klassrummet	11
4.1 Inflöde i språkinläring	16
5 ANALYS AV ANHÅLLAN OM HJÄLP	18
5.1 Definiering av anhållan om hjälp	18
5.2 Anhållan om hjälp på finska	20
5.3 Anhållan om hjälp på svenska och finska	27
5.4 Anhållan om hjälp på svenska	33
5.5 Icke-verbal anhållan om hjälp	36
5.6 Sammanfattning	39
6 ANALYS AV KORRIGERINGAR	40
6.1 Definiering av korrigeringar	40
6.2 Direkta lärarkorrigeringar	43
6.3 Indirekta lärarkorrigeringar	50
6.4 Studentkorrigeringar	55
6.5 Gränsfall	59
6.5.1 Bedjan om förtydligande	59
6.5.2 Korrigering som en fortsättning eller komplettering	67
6.6 Sammanfattning	71
7 DISKUSSION	72
LITTERATUR	76
Bilaga	

1 INLEDNING

Syftet med detta arbete är att undersöka anhållan om hjälp samt korrigeringar i inlärsamtal. Vi ska analysera i hurdana situationer inlärnarna ber om hjälp och hur de uttrycker hjälpbehovet. Vidare redogör vi för när anhållan om hjälp leder till ett lyckat resultat och hur den problematiska situationen löses. Vi är också intresserade av hur inlärnaren beter sig efter att han har fått hjälp.

När det gäller korrigeringar ska vi undersöka vem som initierar korrigeringen och hur korrigeringsprocessen fortskrider. Alla fel leder ändå inte till korrigering och vi ska redogöra för vilka fel som korrigeras och i vilket sammanhang. Såsom i anhållan om hjälp fäster vi också uppmärksamhet vid inlärnarnas reaktioner på korrigeringarna.

Eftersom interaktionen mellan studenterna och läraren spelar en viktig roll under samtalslektioner är det av speciellt intresse för vår undersökning att se hur samspelet fungerar med avseende på anhållan om hjälp och korrigeringar. Uppmärksamheten riktas på detta samarbete och det beskrivs detaljerat.

Det analyserade materialet består av två gruppsamtal som pågår i en institutionell samtalsituation, i detta fall i en undervisningssituation. Vi ger exemplen på anhållan om hjälp och korrigeringar i en relativt lång samtalskontext för att underlätta läsandet och för att ge en mer omfattande bild av den pågående diskursen. Hänvisningar till andra exempel tjänar också detta syfte. Med hjälp av flera exempel där samma tema behandlas kan läsaren följa hur samtalet byggs upp och hur ämnena relateras till varandra.

Före analysdelen i vår undersökning definierar vi olika samtalsformer. Vi beskriver de allmänna regler som gäller i samtal och presenterar några centrala begrepp som karakteriserar institutionella samtal. Vidare

redogör vi för några specifika drag i klassrumsinteraktion. Vi tar upp rollfördelningen mellan läraren och studenterna och behandlar betydelsen av inflödet. Den teoretiska referensramen för anhållan om hjälp och korrigeringar är inbyggd i analysdelen. Där definierar vi termerna och sätter våra exempel i relation till relevanta resultat av tidigare undersökningar.

2 SAMTALSFORSKNING

Ett samtal är en primär universiell form av talet. Ett dyadiskt samtal, dvs. en dialog, sker mellan två deltagare. Ett gruppsamtal för sin del omfattar fler än två deltagare. En dialog är enklare till sin struktur och mer grundläggande än ett gruppsamtal som emellertid innehåller drag som normalt förknippas med dialogen. Trots att flera personer är närvarande i en samtalssituation riktar man talet oftast till en person åt gången. På motsvarande sätt fäster lyssnarna sin uppmärksamhet vid den som för tillfället talar. Det kan även uppstå parallella dialoger med olika diskurser inom ett gruppsamtal. (Linell 1990a, 39-40.)

Ett samtal bygger på turer. En tur betyder sammanhängande period då en person har ordet (Linell & Gustavsson 1987, 14). Turerna produceras i förhållande till tidigare samtalsbidrag. Den punkt i samtalet där det är naturligt att byta tur kallas för responspunkt (transition relevance place) (Levinson 1983, 297). Samtalsdeltagarna är medvetna om de turtagningsregler som bestämmer hur och när turerna fördelas mellan talarna (Norrby 1996, 98). Enligt Sacks et al. (1974, 704) kan talarbytet ske på tre olika sätt. För det första kan den som för tillfället talar välja den nästa talare t.ex. genom att tilltala, kasta en blick eller ställa en fråga till denna. Om den som talar för tillfället inte väljer nästa talare blir turen fri. Då får den som hinner först ta ordet. Detta kallas för självnominering. Till sist kan turinnehavaren fortsätta sin tur och få en utsträckt tur. Detta

betyder att om talaren inte utser nästa talare och om inte någon frivilligt vill ta ordet får talaren fortsätta med sin tur.

Enligt Norrby (1996, 99) kan talaren signalera att han är i färd att avsluta sin tur genom en fallande intonation, en avslutningsfras eller ett avtagande tempo. Dessa signaler hjälper andra samtalsparter att identifiera responspunkten. Kalin (1994, 45) hävdar att de turtagningsregler som gäller i samtal mellan enbart infödda talare inte alltid verkar gälla i samtal mellan infödda och icke-infödda talare. I dessa samtal lutar samtalsparterna mera på innehållet i yttrandet än på de icke-verbala signaler som talaren ger. Detta betyder att lyssnaren väntar på att talaren slutför sin mening och responspunkten kan följa först efter detta.

I ett samtal följer deltagarna artighetsprinciper för att undvika konflikter och kommunicera friktionsfritt. I detta samspel är *ansiktet* (face) ett centralt begrepp. Brown och Levinson (1987, 61) anser att ansiktet är den bild som människan vill ge av sig själv. Det är ett emotionellt utformat begrepp som kan förloras eller upprätthållas och som alltid är med i interaktionen.

Enligt Brown och Levinson (1987) utgår man i en samtalssituation ifrån att samtalsparterna samarbetar för att bevara varandras ansikte. Detta sker genom att talaren visar antingen positiv eller negativ artighet mot sin samtalspartner. Positiv artighet betyder att talaren tar hänsyn till lyssnarens positiva ansikte och uppvisar sitt godkännande samt ger denna välbehag. Negativ artighet innebär att talaren beaktar lyssnarens negativa ansikte. Han vill inte göra intrång på lyssnarens personliga område utan respekterar denna och ger denna spelrum. Behovet av att bevara ansiktet och uppvisa artighet varierar individuellt.

Brown och Levinson konstaterar att talaren kan hota både positivt och negativt ansikte hos lyssnaren. Att t.ex. visa oenighet hotar lyssnarens positiva ansikte, befallningar och begäran i sin tur lyssnarens negativa ansikte. Talaren kan utföra en ansiktshotande handling direkt utan att tillägga ett artighetselement, direkt men på ett artigt sätt eller indirekt genom anspelningar. Vad som uppfattas ansiktsbevarande eller ansiktshotande är dock kulturellt betingat.

Piirainen-Marsh (1995, 61) påstår att missförstånd eller icke-förståelse i en samtalssituation också kan vara ansiktshotande för både talaren och lyssnaren. Därför har samtalsparterna normalt ett gemensamt behov av att nå förståelse. Det är nödvändigt att undvika eller korrigera dessa kommunikativa problem med hjälp av olika strategier för att upprätthålla relationerna mellan samtalsparterna. En annan syn på detta är att samtalsparterna också medvetet kan undvika dessa förhandlingar för att bevara sitt ansikte. Detta beror på att asymmetrin mellan samtalsdeltagarna förstärks av medgivandet av ett problem samt anhållan om hjälp och erbjudandet av hjälp. Dessa gör situationen ansiktshotande.

Linell (1985, 16-17) anser att samtalet utvecklas kumulativt. Allt som sägs och förstås är beroende av situationen. Dessutom skapar själva situationen förutsättningar för yttrandena att förverkligas. Enligt Heritage (1989, 241-242) är all interaktion strukturerad och alla bidrag till interaktionen är både kontextberoende och kontextförnyande. När talaren säger något relaterar han det till allt det som tidigare har sagts. Detta leder till att kontexten ständigt förnyas och förändras under den pågående interaktionen. (Norrby 1996, 38.)

Linell (1990b, 18-19) skiljer vardagliga informella samtal från institutionaliserade samtal. De har ändå några gemensamma drag. För det första finns det asymmetrier i båda samtalsformerna. För det andra

finns det artighetsregler som gäller för båda samtalsformerna. De begränsar vilka ämnen som kan tas upp och hur ämnena kan behandlas. Dessutom präglas ett institutionaliserat samtal av att det har ett i förväg bestämt syfte och sätt att förvekliga det. Deltagarna i ett institutionellt samtal har förutbestämda roller och i dessa roller har de vissa rättigheter och skyldigheter. Oftast har en av samtalsparterna sin samtalsroll som en del av sin yrkesutövning och aktiviteten i fråga är socialt accepterad. (Linell 1990b, 21.)

3 MATERIAL OCH METOD

Materialet som består av två gruppdiskussioner videoinspelades under en vecka i mars 1999. Det inspelades med två videokameror. Den totala längden är sammanlagt 2 timmar 15 minuter. Vi valde videoinspelningen för att vi kunde skaffa ett material som passade för vårt ändamål och det ursprungliga undersökningsämnet som dock har förändrats litet under arbetets gång. Det var viktigt för oss att få en bild av hela gruppen och dess agerande samt av ansiktet och icke-språkliga signaler hos varje enskild deltagare.

Efter att vi hade bestämt oss att undersöka en grupp studenter vid språkcentret vid Jyväskylä universitet valde vi några kurser som var lämpliga med tanke på vårt tidsschema. Vi var i kontakt med en lektor som undervisar en av de här kurserna vid språkcentret och frågade henne om tillstånd att få samla in material på hennes kurs. Hon var mycket samarbetsvillig. Före videoinspelningen frågade vi förstås också deltagarna på kursen om tillstånd. I exemplen som ges i analysdelen av vår undersökning har studenterna pseudonymer.

Studion i hus A vid Jyväskylä universitet där det finns videokameror för inspelningar skulle ha varit en idealisk lokal men tyvärr var den

reserverad. Därför lånade vi videokameror och utförde inspelningen själva i ett vanligt klassrum. Detta förde med sig några problem. För det första hade vi inte några tidigare erfarenheter av videokameror och användningen av dem och utrustningen. För det andra var ett vanligt klassrum på hus L inte den bästa möjliga lokalen för inspelningen på grund av störande ljud från ventilationssystemet. Dessutom var ljudkvaliteten på den ena kameran betydligt sämre än på den andra, vilket för sin del förorsakade problem för transkriberingen.

Videokamerornas närvaro väckte litet stress eller spänning hos studenterna i början av respektive lektion men de verkade ganska snabbt glömma bort kamerorna. Stressen eller spänningen kan förstås också ha berott på själva samtalssituationen som skiljer sig mycket från ett vardagligt, naturligt förekommande samtal eftersom det försiggick i en klassrumssituation och pågick på ett främmande språk. Dessutom kände inte alla deltagare varandra särskilt bra, vilket också kan ha orsakat ett i någon mån reserverat beteende.

Samtalslektionerna hörde till kursen Aktuellt om idrott och hälsa som alltså anordnades av språkcentret vid Jyväskylä universitet. Målet för kursen är att efter en slutförd grundkurs ytterligare förbättra ens färdigheter i svenska. Det viktigaste på kursen förefaller vara speciellt förbättring av muntliga färdigheter. Enligt kursplanen deltar studenterna på kursen i diskussioner om aktuella teman inom idrott och hälsa samt håller anföranden och skriver några essäer. Oftast gör deltagarna också ett studiebesök till en svenskspråkig inrättning.

Förutsättningen för en godkänd kurs var aktivt deltagande. Varje vecka hade studenterna en möjlighet att välja mellan två gruppmöten som i princip var likadana. Trots att materialet består av två diskussioner som är videoinspelade på två olika dagar (16.3. och 19.3.) utgör det en helhet i vår undersökning. Läraren var densamma i båda grupperna. Strukturen

på lektionerna följde samma mönster på så sätt att en av deltagarna först inledde kort något tema inom idrott eller hälsa och ställde några frågor, vilket väckte en livlig diskussion. Till sist diskuterade gruppen också en undersökningsrapport som läraren hade givit studenterna och som de hade läst hemma.

Längden på kursen var 24 timmar, vilket betyder att gruppen hade sammanlagt 12 möten. När videoinspelningen gjordes hade den redan samlats 7 gånger. Som redan nämnts kände inte alla deltagare varandra från förut. Det kan antas att en grupp som samlas bara en gång i veckan under en kort tidsperiod inte erbjuder de bästa möjliga förutsättningar för deltagarna att lära känna varandra och bilda nära relationer. Detta i sin tur påverkar gruppens samhörighetskänsla och samarbetsförmåga i samtalssituationen.

Antalet studenter i materialet är 17 varav 11 var kvinnor och 6 män. Kursen är en valfri kurs för studenterna vid alla fakulteter. Det fanns 15 studenter från idrottsvetenskapliga fakulteten, 1 från humanistiska fakulteten och 1 från samhällsvetenskapliga fakulteten. Eftersom temat på kursen var idrott och hälsa var det naturligt att de flesta deltagarna också studerar på idrottsvetenskapliga fakulteten. De två som utgör undantag i detta är dock själv aktivt sportintresserade på många olika sätt och intresserade av temat.

Efter båda gruppmötena samlade vi bakgrundsinformation av varje deltagare med hjälp av ett frågeformulär (bilaga 1). Vi frågade deltagarna till exempel hur mycket de hade studerat svenska och hurdana språkkurser i svenska de hade deltagit i. Vi frågade dem också om de hade bott eller vistats i Sverige samt hur ofta och i hurdana situationer de använder språket. Till sist bad vi deltagarna att berätta varför de var med på denna valfria kurs. Dessutom innehöll frågeformulären också några frågor om kommunikationsstrategier som vi inte kommer att använda i vår

undersökning. Detta beror på att det blev en förskjutning av ämnet. Information som frågeformuläret har givit beskrivs i detta avsnitt eftersom den ger förförståelse av gruppens sammansättning och på så sätt underlättar läsandet av analysen.

De flesta hade läst svenska som B-språk på högstadiet och gymnasiet och två av dem hade deltagit i någon svenskspråkig eftermiddagsaktivitet för lågstadieelever. Bara två hade läst svenska redan på lågstadiet dvs. som A-språk. Som det framgick av kursplanen var förutsättningen för denna kurs grundkurs i svenska som de alla hade slutfört. Dessutom fanns det en varierande mängd andra språkkurser i svenska som studenterna hade deltagit i vid universitet, arbetarinstitut eller under sina tidigare studier vid några andra läroanstalter. Av alla studenterna var det bara en som hade bott och arbetat i Sverige. Vistelsetiden var ungefär 1,5 år. Några hade arbetat i Sverige en kort tid, varit med på korta tävlingsresor eller besökt sina släktingar där.

Det fanns en stor variation på svaren på frågan om användningen av språket. Å ena sidan var det några som dagligen eller åtminstone varje vecka var i kontakt med svenskspråkiga, till exempel med sina vänner. En av deltagarna delade även lägenhet med svenskspråkiga studenter. Å andra sidan fanns det sådana som inte alls använde svenska utanför klassrummet. Mellan dessa ytterligheter var de som endast tillfälligt använde språket i varierande former, t.ex. genom att titta på TV, lyssna på radio, läsa böcker, tidningar eller artiklar i internet, skriva brev eller e-postmeddelanden samt i telefonsamtal, arbetsuppgifter och på redan ovannämnda besök i Sverige.

Den absolut viktigaste orsaken till deltagandet i kursen var viljan att förbättra muntlig färdighet i svenska. Men det fanns ett undantag, en person som inte hade något annat mål än att med gruppen få åka till Stockholm på ett studiebesök. Möjligheten att kunna studera i något

annat nordiskt land motiverade några till att förbättra sina språkkunskaper. Andra berättade att de behöver eller kommer att behöva goda kunskaper i svenska i arbetslivet. Vi som blivande språklärare tycker att det var positivt att det fanns också sådana som tyckte att det är roligt att studera svenska eller språk överhuvudtaget.

I den första fasen av behandlingen av materialet gjorde vi en grov analys genom att titta igenom de inspelade samtalen och samla belägg på de kommunikationsstrategier som studenterna hade använt. Efter den första genomlysningen verkade den vanligaste strategin vara anhållan om hjälp men det fanns också belägg på användningen av andra strategier. En närmare undersökning av materialet har lett till en avgränsning och specificering av ämnet. Vi koncentrerar oss på två högfrekventa drag i samtalen: anhållan om hjälp samt korrigeringar.

Innan vi hade avgränsat ämnet hade vi hunnit intervjua några av deltagarna. Intervjuerna videoinspelades och audiobandades. Syftet var att kartlägga studerandenas egna uppfattningar och tankar om sådana uttryck i sitt tal som vi hade tolkat som användning av någon kommunikationsstrategi. Innan vi ställde frågor om vissa uttryck eller turer fick studenterna först berätta om sitt uppträdande. Med tanke på vårt nya avgränsade ämne spelar intervjuerna en marginell roll. De erbjuder oss emellertid sådan information om de intervjuade deltagarna som frågeformulären inte kan ge oss. Vi får djupare förklaringar om informanternas beteende och deltagarroll samt hur de själva upplever att ha lyckats i samtalssituationen.

Transkriberingen av diskussionerna och temaintervjuerna krävde mycket tid och var ställvis mycket svår. Detta berodde delvis på den ovannämnda dåliga ljudkvaliteten på bandet men också på att vi aldrig tidigare hade transkriberat någonting. Det var speciellt svårt att transkribera när deltagarna pratade samtidigt eller med låg röst. Trots att

det fanns två kameror som samtalen inspelades med kunde man inte alltid se talarens ansikte. Av dessa skäl blev det kvar hela turer eller enstaka ord som var ohörbara och omöjliga att förstå. För det mesta har vi varit eniga om tolkningarna även om det finns några ställen som har krävt mycket noggrant lyssnande och överläggning. Eftersom vi inspelade samtalslektionerna själva kunde vi samtidigt följa diskussionerna. Detta har varit till stor nytta i transkriberingen. På så sätt ökar vår egen närvaro i samtalssituationen också transkriberingens reliabilitet.

I transkriptionen markeras de ohörbara uttrycken med (xxx). Dessutom finns det en del osäkra tolkningar, som är skrivna inom parentes (). Pauserna markeras med +, ++ eller +++ beroende av pausens längd. Vi har dock inte mätt längden i sekunder utan bedömer pauserna enligt vår egen intuition. Det finns många olika typer av transkriptioner som varierar mycket i noggrannhetsgrad. Vårt system är förenklat och tar hänsyn bara till de drag som är väsentliga för vår undersökning.

Efteråt är det lätt att komma på några förbättringar i utförandet av materialinsamlingen även om vi då säkert har gjort vårt bästa. För att försäkra oss om att vi faktiskt hör allt skulle vi nu också audiobanda samtalen. Litet mindre diskussionsgrupper skulle ha varit lättare att behandla med tanke på videoinspelningen. Möjligen skulle smågruppsdiskussioner ha givit oss mer intensivt material men i det fall skulle samtalslets natur ha varit en annan. Eftersom lektionerna inte flyttades till någon annan lokal och deltagarna inte indelades i mindre grupper kan man säga att det är fråga om en autentisk undervisningssituation. Även om arrangemanget medförde några tekniska problem anser vi att det är viktigare att bevara autenticiteten så att undersökningen blir pålitlig och meningsfull.

4 EN SPRÅKINLÄRNINGSSITUATION SOM INSTITUTIONELL SAMTALSSITUATION

4.1 Interaktion i klassrummet

Som vi redan har antytt karakteriseras klassrumsinteraktionen av vissa typiska drag som deltagarna, dvs. läraren och studenterna, har förutfattade meningar om. En av de främsta skillnaderna som skiljer klassrumsinteraktionen från en vanlig, naturligt förekommande interaktion är att eleverna på en språklektion samlas för språkets skull, inte för att umgås med varandra. Det som binder gruppen samman är viljan att lära sig språket. Oftast har deltagarna inte några andra gemensamma intressen. (Seliger 1983,251.)

Deltagarna i klassrumsinteraktionen har förutbestämda institutionella roller som gör interaktionen asymmetrisk. Enligt Seliger (1983, 246) är förutsättningarna för inlärarens roll biologiska och psykologiska. De bestämmer hurdan inläraren är som individ samt hurdana inlärningsstrategier han föredrar och hurdan inställning han har till språket, lärarrollen och klassrummet.

Inlärarens roll kan beskrivas som tudelad eftersom inläraren tränar språket inte bara genom formella övningar i klassrummet utan också genom övningar som liknar naturligt förekommande samtalssituationer (Seliger 1983, 246). Inlärarna har ofta en passiv roll. De förväntas inte att aktivt initiera ett replikskifte utan de måste vänta att en tur riktas till dem. Inlärarna får inte heller ofta välja innehållet i klassrumssinteraktionen utan all interaktion styrs av läraren. Dessutom får inlärarna inte avbryta en talare i klassrummet, något som läraren ofta gör. (Gremmo et al. 1985, 46.)

Lärarens roll i klassrummet är också tudelad. Å ena sidan ger läraren formell undervisning t.ex. i form av drillövningar och instruktionen. Å andra sidan agerar hon som samtalspartner som kommunicerar med inlärarna i situationer som liknar autentisk kommunikation. Den senare rollen innebär att läraren och inläraren använder språket spontant för riktig kommunikation, vilket inte är en frekvent förekommande aktivitet i en traditionell lärarstyrd undervisning. (Seliger 1983, 246.)

Ellis (1996b, 580) har också noterat att diskursen i klassrummet sker samtidigt på flera nivåer. Detta beror på att klassrummet erbjuder studenterna möjligheter att kommunicera samt att formellt lära sig något. Nivån på diskursen varierar i relation till deltagarroller, uppgifter och målet med undervisningen. Den institutionella diskursen fortskrider när läraren och studenterna tillägnar sig sina roller, när kunskaperna förmedlas och mottages och när uppgifterna kontrolleras av läraren. Den informella diskursen för sin del präglas av flexibla roller som skapas genom interaktionen, genom uppgifter som uppmuntar studenterna att delta i betydelseförhandlingar samt genom fokuseringar till själva kommunikationsprocessen som innebär att kommunikationen fortskrider flytande. (Kramsch 1985, 171)

De förutbestämda rollerna som läraren och studenterna har avspeglar maktförhållandena i klassrummet. Detta innebär att läraren visar sin makt genom att ta ansvar för undervisningen samt att bedöma studenterna. Dessutom har läraren överlägsna kunskaper som hon förmedlar till sina studenter. (Faerch et al. 1984, 25.) Linell (1988, 5) talar om tre olika typer av makt som också kan finnas i interaktionen. Den första är *power in action* som innebär att man agerar själv och försöker påverka andras agerande. Den andra typen är *power through knowledge* som den som får andra att acceptera sina attityder och synpunkter, även kunskaper, övertar. Den sista typen av makt är *systemic (organisational) power*. Detta betyder att makten är kulturellt och traditionellt betingad. Läraren

kan tänkas vara innehavare av alla dessa makttyper, vilket gör att rollfördelningen i klassrummet är svår att förändra. Asymmetrisk interaktion förekommer dock också utanför klassrummet t.ex. i samtal mellan läkare och patient (se t.ex. Melander 1991)

Att deltagarna i klassrummet har förutbestämda roller leder till att interaktionen i en klassrumssituation följer en viss struktur. Ellis (1984, 97) påstår att grundstrukturen i en undervisningssituation skiljer sig avsevärt från ett naturligt förekommande samtal utanför klassrummet. Sinclair och Brazil (1982, 49) har till exempel beskrivit denna struktur med hjälp av ett tredelat mönster där ett initiativ föregår en respons som i sin tur följs av en uppföljning. Enligt Sinclair och Brazil förekommer denna struktur också utanför klassrummet men i klassrummet är mönstret regelbundet och karakteriserar interaktionen. Där består denna struktur vanligen av en fråga som läraren ställer, ett svar som eleven ger, och återkoppling med vilken läraren antingen godkänner eller avslår elevens respons.

Frågornas funktion i traditionell undervisning är central eftersom lektionerna i stor omfattning bygger på fråga-svars-sekvenser. Det hör till lärarens uppgifter att ställa frågor men läraren frågar inte för att skaffa sig ny information utan för att testa eleverna med frågor som hon på förhand vet svaret på. Detta är ganska ovanligt i naturligt förekommande samtal där frågorna uppfyller en informationssökande funktion. Dessutom präglas lektioner av att läraren som tidigare nämnt bestämmer reglerna och innehållet i lektionen samt förutsätter att eleverna är uppmärksamma under hela lektionen även om möjligheterna för eleverna att aktivt delta är få. Eftersom läraren styr interaktionen upptar hon också den största delen av talutrymmet. (Lundberg 1981, 158-159.) Genom att dela turerna bestämmer läraren också vem som utom henne får tala i klassrummet (Gremmo & Abé, 1985, 246). Brazil och Sinclair (1982, 58) påstår att det inte ens är på elevens ansvar att under lektionen tala på eget initiativ.

Därför är det naturligt att elevernas turer sällan är initiativ eller uppföljningar.

Det språk som läraren använder i klassrummet när hon riktar sitt tal till språkinlärarna har vissa specifika egenskaper. Detta språk kallas för *teacher talk* (Ellis 1984, 96). Håkansson (1987) har i sin forskning kring språklärspråket visat hur lärarna anpassar sitt språk i en undervisningssituation. Språklig anpassning kan gälla fonologi, morfologi, syntax, lexikon och interaktion. Med andra ord påverkar denna anpassning språkets alla nivåer. Detta inflöde i sin tur har en specifik påverkan på språkinläringen, vilket diskuteras närmare i följande kapitel.

Det finns också en psykologisk aspekt när det gäller lärarens roll i klassrummet. Enligt Gremmo och Abé (1985, 246) är en av lärarens viktigaste roller att fungera som gruppleddare. Det hör till lärarens uppgifter att skapa en samhörighetskänsla mellan gruppdeltagarna samt en öppen inläringssituation så att gruppen kan fungera smidigt. Dessutom stödjer läraren inlärnarnas prestationer och utveckling genom att ge positiv feedback och uppmuntra inlärnarna. Detta i sin tur har en positiv inverkan på elevernas uppfattning om sig själva som inlärare. (Gremmo & Abé 1985, 245.)

I vår undersökning är det fråga om en autentisk undervisningssituation som ändå skiljer sig från den ovanstående beskrivningen på ett par drag som karakteriserar klassrumsinteraktionen samt förhållandet mellan läraren och studenterna. Kursen har inletts med förhandlingar om innehållet och deltagarroller. På dessa lektioner har studenterna en mycket aktiv roll som gruppdeltagare. Inom de ramar som examensfordringar ställer på kursen får studenterna vara med om att bestämma innehållet och teman som behandlas på lektionerna. De får själva välja ämnen som de håller anförandena på samt framföra sina

egna inlägg i diskussionerna som inte har en på förhand fastbunden struktur. Samtalet bygger på studenternas inlägg som för det framåt i en riktning som inte är förutbestämd.

Studenterna och läraren i vårt material är jämbördiga diskussionsdeltagare i det avseende att de har samma rättigheter att initiera, respondera och värdera andras responser. Den student som håller anförandet har för tillfället rollen som expert när det gäller temat. När det gäller språket är läraren alltid den som har kontrollen oberoende av situationen och uppgiften. Det lärarledda fråga-svars-mönstret blir ändå inte dominerande.

Lärarens roll under de videoinspelade lektionerna skiftade mellan en institutionell lärar- eller expertroll och mellan en jämlik deltagarroll. För det mesta är läraren en jämbördig samtalspartner som deltar i diskussionen med studenterna. Hon bestämmer inte diskussionsämnena men har en möjlighet att styra samtalet. Om det uppstår ett längre avbrott i samtalet då inte någon av studenterna vill uttrycka sig är det läraren som tar ordet. Hon kan t.ex. föra fram en ny synpunkt eller ställa en fråga med vilken hon söker efter riktig information. Detta skiljer sig från en traditionell undervisningssituation där frågornas funktion är att testa elevernas kunskaper. Med sina frågor och initiativ får hon också studenterna att fortsätta tala.

Med tanke på syftet i vår undersökning är det mest intressant att se läraren i den roll som förutsätter att läraren hjälper studenterna och korrigerar dem vid behov. Det är naturligt att läraren gör detta eftersom hon kan språket bäst och det hör till hennes uppgifter att ge återkoppling och information om själva språket. Trots dessa uppgifter som läraren inte kan undvika avviker strukturen på de videoinspelade lektionerna avsevärt från den struktur som oftast förekommer i en traditionell lärarstyrd undervisning.

4.2 Inflöde i språkinlärning

Den kognitiva inlärningssynen betonar inlärarens aktiva roll som hypotesprövare. Förutsättningen för att inläraren kan bilda hypoteser och testa dem är att han möter och använder språket i interaktionen med andra språkinlärare eller med infödda talare. Det språk som inläraren möter utgör inflödet. (Lindberg 1995, 23.)

Wong-Fillmore (1979, 209-219) har undersökt de strategier som inlärarbarn använde när de försökte komma i kontakt med målspråket i naturliga, sociala samtalssituationer. Samma strategier som var framgångsrika hos barnen kan tänkas fungera också hos vuxna språkinlärare. Utgångspunkten är att efter att inläraren har lyckats skapa någon form av interaktion med infödda talare är det ytterst viktigt att också kunna upprätthålla den. För att lyckas i detta utnyttjade barnen tre sociala strategier. För det första deltog de i en grupp och betedde sig som om de förstod vad som pågick i gruppen. För det andra använde barnen några noggrant valda ord för att visa att de kan språket. Till sist litade de till vännernas hjälp. På dessa sätt fick barnen de andra i gruppen att uppmärksamma dem och tala med dem. Inflödet som var riktat till inlärarbarnen var förenklat och modifierat och ledde till en lyckad språkinlärning.

Corder (1981, 9) skiljer mellan inflöde (input) och intag (intake). Med inflöde menar han allt språkligt material som inläraren är utsatt för och som teoretiskt sätt är tillgängligt för inlärning. Inflödet kan förekomma både i muntlig och i skriftlig form. Intag för sin del betyder det språk som inläraren verkligen förstår och tillägnar sig i sitt interimspråk från det inflöde som omgiver honom. I denna process ses inläraren som en aktiv deltagare som har kontroll över inflödet och som själv bestämmer vad som blir intag. Det språk som inläraren själv producerar kallas för utflöde (Lindberg 1995, 23).

Gass (1988, 201-211) säger att den process där inläraren utnyttjar inflödet så att det slutligen blir hennes eget utflöde består av fem faser. Den första fasen är *input apperception* som innebär att inläraren fäster sin uppmärksamhet vid några detaljer eller delar av målspråket och på någon nivå relaterar dem till sina tidigare kunskaper. I den andra fasen, *comprehension*, varierar graden av förståelsen när det gäller syntax och semantik. Det språkliga material som inläraren i denna fas har förstått blir *intake* i den tredje fasen. I den följande fasen, *integration*, integreras intaget till inlärarens eget interimsspråk. Detta sker genom att inläraren antingen omformulerar den grammatiska strukturen i sitt interimsspråk eller bevarar det nya språkliga materialet i minnet för eventuell användning. Den sista fasen, *output*, avspeglar inlärarens kompetens och fungerar som en potentiell grund för vidare språkutveckling.

För att inflödet ska kunna bli intag måste det vara förståeligt för språkinläraren. Krashen använder begreppet begripligt inflöde (*comprehensible input*) som enligt honom betyder inflöde som innehåller språkliga drag som inläraren ännu inte har lärt sig. Eftersom inflödet är krävande i relation till inlärarens kunskaper måste inläraren anstränga sig för att förstå det. Ofta kan t.ex. icke-språkliga signaler och inlärarens övriga kunskaper om världen erbjuda information som underlättar förståelsen. (Krashen 1981, 102-103.)

Som vi redan har nämnt i föregående kapitel tenderar lärarna att anpassa sitt språk i en undervisningssituation. På samma sätt tenderar infödda talare att förenkla sitt språk när de talar med icke-infödda talare. Detta språk kallas för *foreigner talk*. Denna anpassning som inlärarna möter både i *teacher talk* och *foreigner talk* har enligt Krashen (1981, 10) en positiv effekt på språkinläringen. Bingham Wesche (1994, 233-234) hävdar att inlärarna uppdelar inflödet i små segment, dvs. ljud, ord, fraser och yttranden samt relaterar dessa yttranden till temat i fråga. Det tar tid att bearbeta inflödet och identifiera syntaktiska och semantiska relationer

inom meningarna. Ett modifierat språk möjliggör bearbetningen eftersom det fortskrider långsamt, är välformat, förenklat och tydligt. Allt detta kan tänkas skapa gynnsamma förutsättningar för inlärarna att få begripligt inflöde. När inflödet är begripligt kan inlärarna koncentrera sig i allt högre grad på språkets strukturer än enbart på innehållet. Detta resonemang kan jämföras med den process som Gass ovan har beskrivit.

Det är inte bara läraren utan också andra inlärare som erbjuder både återkoppling och inflöde för varandra i klassrummet. Det inflöde som inlärarna tar emot från varandra är ofta av lägre kvalitet än det som är erbjudet av lärare men spelar ändå en viktig roll i språkinlärningsprocessen. Det påstås även att några språkinlärare utnyttjar inflödet från andra inlärare effektivare än från läraren. (Seliger 1983, 247.) Interaktionen i smågrupper som består enbart av inlärare ger dessa flera tillfällen att träna muntlig språkfärdighet. Denna slags interaktion erbjuder också inlärarna möjligheter att delta i olika typer av samtal och förhandlingar. Dessa aktiviteter är språkligt mera krävande och mångsidigare än de aktivitetstyper som förekommer i en traditionell lärarstyrd undervisning som oftast domineras av fråga-svar-mönstret. (Bingham Wesche 1994, 236.)

5 ANALYS AV ANHÅLLAN OM HJÄLP

5.1 Definiering av anhållan om hjälp

När en andraspråksinlärare kommunicerar på ett främmande språk möter han ofta problem som förorsakas av brister i språkkunskaper. De här bristerna kan ansluta sig till ordförråd, grammatik eller allmänt språkbruk. För att kunna uttrycka budskapet och lyckas i kommunikationen måste språkinlärarna hitta hjälpmedel som kompenserar deras ofullständiga kunskaper i ett främmande språk. Dessa hjälpmedel kallas för

kommunikationsstrategier (se Corder 1977, Tarone 1977, Faerch & Kasper 1983).

Tarone (1980, 418) definierar kommunikationsstrategier som ett gemensamt försök av två samtalspartner att komma överens om en mening i en situation där talarna inte delar de nödvändiga satsstrukturerna. Enligt Cooks (1996, 88) tolkning betonar Tarone interaktionen och de sociala aspekterna i kommunikationen. Detta betyder att användningen av en kommunikationsstrategi berör båda samtalsparterna som då oftast tillsammans försöker nå förståelse i en problematisk kommunikationssituation. Ur den interaktionella synvinkeln kan kommunikationsstrategierna definieras som grundläggande delar av interaktionen. Att språkliga enheter i inlärares tal ska definieras som kommunikationsstrategier förutsätter emellertid att talaren själv verbalt uttrycker att han har ett problem och engagerar också samtalspartnern i att lösa den problematiska situationen. (Wagner & Firth 1997, 325.)

Tarone (1977, 197) indelar kommunikationsstrategierna i fem kategorier. De är undvikande, parafraas, medveten transfer, anhållan om hjälp samt mimik. I vår undersökning koncentrerar vi oss på anhållan om hjälp. Enligt Tarone (1977, 199) är det fråga om anhållan om hjälp när språkinläraren konsulterar någon slags auktoritet. Denna kan vara t.ex. en infödd talare, en forskare eller en ordbok. I tal är anhållan inte alltid en direkt fråga utan den kan också uttryckas genom prosodin. Till exempel är en stigande satsintonation ett klart tecken på att inläraren vill ha hjälp av lyssnaren. Hjälp kan här innebära att inläraren väntar på att lyssnaren bekräftar hans uttryck. Inläraren kan också be om hjälp genom att peka på ett föremål och fråga direkt vad det är eller vad det heter (Tarone 1983, 62).

Beläggen på anhållan om hjälp i vårt material är av samma typ som Tarone beskriver i sin typologi. Dessutom inkluderar vi i anhållan om

hjälp några fall där användningen av mimik avslöjar hjälpbehovet. I Tarones typologi utgör mimiken en separat kommunikationsstrategi. Trots att Wagner och Firth betonar att användningen av kommunikationsstrategier ska markeras verbalt anser vi att mimiken kan också fungera som ett tydligt tecken på detta. Det är alltså välmotiverat att inkludera mimiken i anhållan om hjälp.

Det finns sammanlagt 41 belägg på anhållan om hjälp i vårt material. Detta betyder att studenterna ber om hjälp i genomsnitt var tredje minut. I alla exempel frågar studenterna efter enstaka ord, inte hela meningar eller längre uttryck. Vi har indelat förekomsterna av anhållan om hjälp i fyra kategorier. De är anhållan om hjälp på finska, anhållan om hjälp på svenska och finska, anhållan om hjälp på svenska samt icke-verbal anhållan om hjälp. En mer detaljerad definiering av kategorierna ges i början av respektive kapitel.

5.2 Anhållan om hjälp på finska

Den vanligaste typen av anhållan om hjälp i vårt material är de fall där studenterna byter språk till modersmålet och frågar efter ord på finska dvs. konsulterar en auktoritet. Det finns 22 belägg som hör till den här kategorin. Eftersom alla i gruppen, inklusive läraren, kan båda språken är det lätt och naturligt att byta till finska vid behov. Detta kallas för kodväxling. Kodväxlingen som förekommer i vårt material har sitt upphov i språkliga problem dvs. studenten försöker ersätta ett ord eller en struktur som han inte kan.

Exempel (1) är ur Tiias inledning. Hon refererar en undersökning som har visat en paradox om att kvinnor är sjukare än män fastän de samtidigt känner sig mera livskraftiga och lever längre. Hon fortsätter med att ge några exempel på denna paradox.

(1)

1	(Tiia)	och det finns där i skönlitteratur ö står det
2		några såna ord att ni förstår inte i
3		skönlitteratur kaunokirjallisuudessa ä kan
4		man hitta hitta såna kuvauksia
5	(Lärare)	beskrivningar
6	(Tiia)	beskrivningar att kvinnorna tillbringar hela
7		dagar där i ö viss om säng sängliggande

Tiia har visat en transparang och frågar de andra om de förstår vad som står där. Innan de hinner svara översätter hon ordet *skönlitteratur* till finska (rad 3). Detta underlättar förståelsen hos de andra samt ger henne själv tid att förbereda fortsättningen på turen. Trots denna extra tid möter hon ett problem och för att klara av detta måste hon be om hjälp (rad 4). Vokaliseringen på rad 3 och upprepningen av ordet *hitta* på rad 4 är tydliga tecken som visar att talaren redan då tänker framåt i turen och söker efter rätt ord. Efter att Tiia har fått hjälp av läraren (rad 5) upprepar hon ordet men uttalar det lite felaktigt (rad 6). Detta stör emellertid inte kommunikationen och orsakar ingen ny korrigerings.

I ovanstående exempel ger Tiia samtalsstöd till de andra deltagare. Med frågan som hon ställer och översättningen som hon ger kontrollerar Tiia att de andra samtalspartnerna följer henne. Hon ger dem också en möjlighet att fråga efter förklaringar. Adelswärd (1991, 68) anser att det inte bara är lyssnaren utan också talaren som måste främja kommunikationen genom att ge stödsignaler. Detta kan betyda att talaren repeterar några ord eller skjuter in kontrollfrågor, t.ex. *håller ni med* och *förstår ni*.

I exempel (2) diskuterar studenterna attityder till manliga och kvinnliga arbeten. En effektiv användning av kommunikationsstrategier leder här till en lyckad kommunikationssituation.

(2)

1	(Titta)	(men någon) men unga människor är ju van
2		van vid att det finns alltså i alla yrken finns
3		det manliga och kvinnliga + professionella
4		människor som har ju samma utbildning + +
5		(kvinnlig kirurg eller)
6	(Riina)	ha en kvinnlig kirurg och en män som
7		sjukskötare det sku vara (MIM) med såna
8		personer som är van vid att med mannen
9		som en + här (MIM) som en + vad vad
10		säger man med bättre + mm koulutus
11	(Lärare)	utbildning
12	(Riina)	utbildning och sen (xxx)

Riinas tur som börjar på rad 6 innehåller tydliga tecken på användningen av två olika kommunikationsstrategier. Först utnyttjar hon mimiken på två ställen där hon inte finner ett lämpligt ord. Det första fallet sker på raderna 6 och 7. Riina vill säga hur överraskande det skulle vara att ha en kvinnlig kirurg och en manlig sjukskötare. Hon har problem med ordet *överraskande* som hon ersätter med ett ansiktsuttryck. Att Riina lyckas med sitt budskap framgår tydligt i situationen där de andra deltagarna ger henne ett tyst godkännande med sina ansiktsuttryck. Lite senare på rad 9 visar hon med en handrörelse att män placeras högre än kvinnor. Om man ser på kontexten kan man tänka att det ord som Riina söker efter är *position*. Efter en kort paus ändrar hon emellertid sin ursprungliga tanke och ber om hjälp för ordet *koulutus* (rad 10). Det är överraskande att hon inte kommer ihåg ordet även om Titta redan har använt det i föregående tur på rad 4. I sin respons på rad 11 ger läraren ordet på svenska. I sin sista tur (rad 12) upprepar Riina ordet och fortsätter med sitt resonemang.

Nedan följer ytterligare ett exempel där talaren samtidigt utnyttjar två olika strategier för att uttrycka sitt budskap.

(3)

1	(Veera)	i den här klu klubbar barnen och och
2		tränare och föräl föräldrar måste ö a (MIM)
3		allekirjoittaa
4	(Lärare)	ö underskriva
5	(Veera)	ja ja underskriva den här den här
6		kontrakten ja

I sin första tur på raderna 1-3 verkar Veera vara lite osäker på innehållet i sitt yttrande. Hon upprepar ordet *och* samt delar av andra ord, vilket dock är typiskt beteende för henne genomgående i diskussionen. Trots stamningen lyckas hon fortsätta och det är bara ett ord som hon inte klarar av, *allekirjoittaa*. Först försöker Veera be om hjälp genom att använda mimik (rad 2). Dessutom föregås detta av en vokalisering som signalerar ett problem. Veera föreställer att skriva någonting i luften men ingen i gruppen hjälper henne ännu. Det är först efter att hon har frågat efter ordet på finska (rad 3) när läraren ger ordet *underskriva* (rad 4). Veeras respons på rad 5 kan tolkas så att det inte är fråga om ett obekant ord utan att hon bara för tillfället inte kommer ihåg det. Det är lätt att höra i hennes röst att hon är missnöjd på sig själv när hon upprepar det rätta ordet.

Enligt Ellis (1996a, 186) är Veeras beteende vanligt för språkinlärarna. Ellis hävdar att språkinlärarna ofta använder två olika kommunikationsstrategier samtidigt för att få sitt budskap fram. Om den första strategin, i detta fall mimiken, inte leder till ett önskat resultat kan inläraren komplettera sitt yttrande genom att använda en annan strategi som här är anhållan om hjälp.

I exempel (4) inleder Veera dagens tema. Hon har beskrivit vilken betydelse idrott och motion har för barnens utveckling.

(4)

1	(Veera)	idrott är en bra jag hittade inte inte andra
2		ord ord ös om jag menar fö det står här
3		redskap för utveckling av social ö
4		vuorovaikutus
5	(Lärare)	ni vet vad det är
6	(Veera)	jag kunde inte
7	(Lärare)	nästan som på engelska
8	(Hilla)	interaktion
9	(Lärare)	(bra) och det är det är eller växelverkan
10	(Veera)	okay

Lärarens respons till Veeras anhållan om hjälp avviker från hennes tidigare responser. Här ger hon inte direkt det rätta ordet. I stället aktiverar hon studenterna. Läraren riktar inte sitt svar till Veera utan till hela gruppen genom att använda personliga pronomenet *ni* (rad 5). Korrigeringar av denna typ kallas för delegerade korrigeringar (Lindberg 1988, 10). Här är det fråga om ett relativt vanligt ord som kan antas vara bekant för studenterna. Eftersom läraren riktar sin respons till alla i gruppen blir situationen inte ansiktshotande mot Veera som medger att hon inte känner till ordet (rad 6). Dessutom aktiverar läraren de andra studenterna i att samarbeta och lösa problemet. Läraren hinner även göra uppgiften lättare för studenterna genom att hänvisa till ordets likhet med det motsvarande ordet i engelskan (rad 7). Det är Hilla som ger ordet *interaktion* och får positiv feedback från läraren. Dessutom informerar läraren studenterna om ett synonymt ord *växelverkan* (rad 9). Veera kvitterar detta i sin tur genom att säga *okay* (rad 10).

I samtalssituationen utgår man ifrån att båda samtalsparterna kontinuerligt samarbetar för att bevara ansiktet (Brown & Levinson 1987, 61). Det uppstår ansiktshotande situationer t.ex. när en av samtalsparterna pressar på en annan genom att ställa krav, ge råd eller befallningar (Brown & Levinson 1987, 66). I ovanstående exempel kan lärarens uttryck på rad 5 tolkas som befallning. Detta är ändå inte starkt

ansiktshotande enbart mot talaren, i detta fall Veera, eftersom läraren delegerar uppgiften till alla deltagare i gruppen.

Ovanstående exempel är dessutom det enda fall där läraren avstår från att ange det rätta ordet genast. Corder (1981, 11) konstaterar att det inte alltid är effektivt att direkt ange den korrekta termen eftersom det hindrar inläraren från att testa sina egna hypoteser om målspråket. Ofta är det didaktiskt effektivare att låta inläraren själv försöka hitta det rätta alternativet.

I följande exempel berättar Annukka om föräldrarnas inställning till en avgiftsbelagd eftermiddagsklubb för lågstadieelever.

(5)

1	(Annukka)	jå att om dom är intresserad av sån klubb
2		och det är väldigt populært och dom var
3		amm + a valmiita att maksamaan
4	(Läraren)	aja dom var färdiga att
5	(Annukka)	betala
6	(Lärare)	betala
7	(Annukka)	jå och det var ju något som a var det sex till
8		åttahundra mark i månad

Det uppstår ett problem i Annukas första tur på rad 3. Detta kan tolkas på två olika sätt. Å ena sidan kan situationen tolkas så att Annukka för tillfället inte kommer ihåg uttrycket *valmiita maksamaan*. Hon är ändå medveten om en infinitivkonstruktion som föregås av ett adjektiv eftersom infinitivmärket *att* blir kvar i hennes finska uttryck. Å andra sidan kan man tolka situationen så att det bara är ordet *valmiita* som vållar svårigheter för Annukka. I detta fall är förklaringen till att hon ändå ger hela uttrycket på finska, att hon vill ge den kontext där hon kommer att använda ordet. Innan läraren hinner avsluta turen på rad 4 återkallar Annukka själv verbet *betala* (rad 5) som läraren bekräftar i sin nästa tur (rad 6). Annukka besvarar bekräftelsen med *jå* (rad 7) och fortsätter sin tur.

Följande är ett tydligt exempel på förhandling som i detta fall får sitt upphov i Tittas direkta anhållan om hjälp. Exempel (6) avviker från ovanstående exempel genom att studenten nu ber om hjälp utan att ge någon kontext för ordet. Här är det fråga om ett finskt ord som kan ha flera olika betydelser, och vilket ord man ska välja beror på kontexten. Därför är det omöjligt för läraren att veta vilket ord som är lämpligt i detta sammanhang.

(6)

1	(Titta)	men det är ju faktiskt viktigt att kvinnliga
2		rollerna har alltså växlat växlat så mycket
3		just nu att det tar tid att vi ska alltså + +
4		asettua
5	(Lärare)	ö vad menar du
6	(Titta)	alltså asettua (taas sen) rooleihin
7	(Lärare)	jå innan vi innan det tar tid innan vi har
8		tillägna oss dom här rollerna
9	(Titta)	just
10	(Lärare)	omaksuneet till tillägna sig innan vi har
11		riktigt förstått dom här rollerna
12	(Titta)	också förstått att vi måste arbeta hårdare än
13		män för att vara i samma position som män
14		många kvinnor arbetar mycket mycket mera

I Tittas tal är ordet *alltså* ett typiskt utfyllnadsord som fungerar som evidens på något problem i hennes yttrande. I exempel (6) förekommer det först på rad 3 och åtföljs av en relativt lång paus och till sist en anhållan om hjälp. Den här gången är det inte klart vilket svenskt ord Titta menar med det finska ordet *asettua* (rad 4). Läraren måste i sin tur på rad 5 be om ytterligare information om ordets semantiska fält innan hon kan ge det motsvarande ordet på svenska. På nästa rad ger Titta henne en tilläggsförklaring *asettua rooleihin*. I sin respons (raderna 7-8) går läraren lite längre bakåt i Tittas yttrande och tillägger ordet *innan* före det uttryck som Titta har frågat. Den här korrigeringen gör satsen grammatiskt korrekt samt mera flytande och lättbegriplig, vilket kan tänkas främja språkinläringen. Titta accepterar lärarens hjälp med att säga *just* (rad 9). Läraren vill ännu precisera verbet *tillägna sig*,

översätter det till finska och ger även ett synonymt uttryck *riktigt förstått* (raderna 10-11). Titta reagerar på detta i sin följande tur på rad 12 när hon fortsätter *också förstått att vi måste arbeta hårdare*.

I följande exempel diskuteras studenternas möjligheter att påverka på institutioner vid universitet.

(7)

1	(Annukka)	men jag tycker att i i vår + laitosa
2	(Lärare)	på vår institution + institution
3	(Annukka)	just det
4	(Lärare)	just det ja

Annukka vill berätta om sin institution men känner inte till ordet för det. Hon frågar direkt efter ordet på finska (rad 1). Lärarens svar på rad 2 är en hel prepositionsfras där hon korrigerar den felaktiga prepositionen *i* i Annukkas första yttrande. Efter en liten paus upprepar läraren ordet *institution* för Annukka ser ut som om hon inte fick reda på ordets uttal. Den här gången uttalar läraren ordet mycket tydligt och långsamt men ändå är Annukka lite osäker. Hon upprepar inte själv ordet i sin tur på rad 3 utan säger bara *just det* med en betoning som avslöjar att enligt henne är ordets uttal svårbegripligt. Lärarens kvittering på rad 4 ger det intryck att hon har förstått vad Annukka menar. Även om Annukka inte använder ordet *institution* i sina senare turer är det tydligt att hon har lyckats i sin anhållan om hjälp.

5.3 Anhållan om hjälp på svenska och finska

Anhållan om hjälp på svenska och finska utgör den näst största kategorin med 9 belägg i materialet. Studenterna säger först ett ord på svenska men visar omedelbart sin osäkerhet genom att byta språk och upprepa

ordet på finska. De söker efter bekräftelse eller korrigerings från läraren. På grund av inlärarens språkbyte klassificeras dessa fall som anhållan om hjälp fast det också är fråga om korrigerings som sker efter anhållan om hjälp.

Följande är ett typexempel på de fall där talaren uppvisar sin initiativförmåga och tyr sig inte genast till modersmålet eller lärarens hjälp när ett kommunikativt problem uppstår. I stället vill studenten först själv föreslå ett ord som dock inte alltid är korrekt i sammanhanget. Som det framgår av följande exempel kan man inte alltid på förhand se att talaren upplever ett problem i en kommunikationssituation. Det är först kodväxlingen, som tolkas som anhållan om hjälp, som avslöjar problemet. I exempel (8) berättar Sarita om ett föredrag som hon har hört och visar en broschyr som hon har fått där.

(8)

1	(Sarita)	det här ö man del ö man delade ut det här
2		papper där och det här är för dom som
3		söker till regering eduskunta
4	(Lärare)	nej till riksdagen
5	(Sarita)	riksdagen ja att det här är för dom som ska
6		bestämna

Det framgår tydligt av Saritas första tur (raderna 1-3) att hon är lite osäker när hon börjar sitt yttrande. Hon omformulerar början av turen, söker efter verbet *dela ut* och ersätter det exakta ordet *broschyr* med ett mera allmänt *papper*, som hon dessutom har i sin hand. I själva kommunikationen lyckas Sarita emellertid bra och får sitt budskap fram. Problemet dyker fram i ordet *eduskunta* på rad 3. Sarita föreslår först ett felaktigt ord, *regering*, som dock har en nära anknytning till samma samhällsliga institution. Efter detta upprepar hon på finska det ord som hon egentligen menar och på så sätt försäkras att det inte blir något missförstånd. Antagligen har hon också själv en aning om att hennes

förslag blir fel. På rad 4 ger läraren negativ återkoppling på den felaktiga termen samt ger det rätta ordet. Sarita upprepar ordet *riksdagen* och går vidare i sin tur (raderna 5-6).

Före nästa exempel har gruppen diskuterat olika arbeten för män och kvinnor och skillnaderna mellan dessa. Exempel (9) visar sig vara mycket komplicerat när man analyserar det.

(9)

1	(Annika)	vad tycker ni om det här jag vet inte vad
2		dom är på svenska men kön mm gränser
3		eller sådant sukupuoli
4	(Lärare)	jå du menar såna här begränsningar
5	(Annika)	just
6	(Lärare)	rajoituksia könsbegränsningar
7	(Annika)	tycker ni att dom är bra att fyrtio procent
8		måste vara kvinnor nu här
9	(Lärare)	jå
10	(Annika)	i fakulteten eller sådant

Här vill Annika inleda ett nytt tema. Hon söker efter ett lämpligt ord på svenska som i detta sammanhang kunde vara *kvot*. Problemet är emellertid att hon inte kommer ihåg det exakta ordet på finska, vilket gör det omöjligt för läraren att rätt tolka hennes anhållan om hjälp. Hjälpbehovet kommer fram redan på rad 1 där Annika medger att hon inte kan ordet på svenska. I sin respons på rad 4 tror läraren att Annika talar om begränsningar. Annika accepterar detta i sin nästa tur (rad 5) och läraren fortsätter med att översätta begreppet med *begränsningar* (rad 6). Efter detta kommer Annika till insikt om att hon har misslyckats i sin anhållan om hjälp och att de inte talar om samma sak. Hennes ansiktsuttryck avslöjar detta. Därför omformulerar hon sin ursprungliga tanke och ställer en fråga (raderna 7-8) som innehåller en tydlig hänvisning till kvoterna i form av exemplifiering. Lärarens respons *jå* på rad 9 kan tolkas så att frågan enligt henne är bra och värd att diskuteras. Det kommer inte alls fram i lärarens svar om hon har förstått att ordet

som hon gav var inkonsekvent med tanke på Annikas ursprungliga anhöllan om hjälp och hennes omformulerade fråga.

I följande exempel svarar Tiia på frågan som Annika har tagit upp i det föregående exemplet (se ex. (9), s. 29).

(10)

1	(Tiia)	(xxx) om jag kan säga först jag tycker att det
2		är jättebra om man ser + ö pratar om till
3		exempel hälsovård ö vad den är
4		terveydenhuolto-oppilaitos
5	(Lärare)	hälsovårdsläroanstalter
6		(SKRATT)
7	(Tiia)	jag visste det (xxx) för att,
8	(Riina)	hälsovårdsskola
9	(Tiia)	jå precis kan man säga vårdshögskola
10	(Lärare)	jå i Sverige
11	(Tiia)	jå precis det är mycket lättare att ä om om
12		det finns mera killar så det blir inte så
13		mycket sånt tjejsnack vad förstår ni vad jag
14		menar

I exempel (10) uppstår det ett problem i Tiias första tur (raderna 1-4). Här försöker hon först hitta ordet på svenska men märker att hennes ordförråd är otillräckligt i den situation som hon hamnar i. Hon använder ordet *hälsovård*, tvekar lite och frågar vad *terveydenhuolto-oppilaitos* heter på svenska. Lärarens respons på rad 5 orsakar skrattanfall hos studenterna som uppenbarligen tycker att ordet *hälsovårdsläroanstalter* är mycket långt och formellt. Tiias reaktion med skratt ger intrycket att hon anser ordet konstigt och humoristiskt (rad 7). Dessutom betar hon sig som om hon bara tillfälligt hade glömt ordet. I samma tur hinner hon även återuppta ämnet som hon hade börjat med men Riina avbryter henne genast. Riina lägger fram sitt förslag på rad 8 som Tiia sedan godkänner i sin nästa tur. Tiia visar genuint intresse för begreppet och riktar en fråga till läraren (rad 9). Hon vill veta om ordet som hon känner till har samma betydelse. Läraren informerar i sin respons att ordet är rätt och kan användas när det är fråga om hälsovårdsläroanstalter i Sverige.

I sin sista tur på rad 11 accepterar Tiia detta och visar sin preferens för det här ordet. Först efter detta återgår hon till det ursprungliga temat.

Följande exempel är ur Veeras inledning där hon berättar om organisationen Ung i Finland och dess verksamhet.

(11)

1	(Veera)	Ung i Finland ö stöder lokalt aktivitet med
2		med till exempel material och utbildning
3		informerung och sporrarpengar (MIM)
4	(Lärare)	ö nä vad menar du nu att dom sp
5	(Veera)	jag menar jag menar ö
6	(Lärare)	dom sponsorerar eller ger stöd
7	(Veera)	kannusteraha
8	(Lärare)	jaha + just det + kannusteraha nå så det är
9		det är nån sorts ekonomiskt stöd mmm
10	(Veera)	jå okay och
11	(Lärare)	med vilka dom försöker motivera motivera +
12		barn o idrotta
13	(Veera)	jå okay
14	(Lärare)	kannustaa är ju egentligen sporra
15		uppmuntra

I sin första tur (raderna 1-3) utnyttjar Veera samtidigt två kommunikationsstrategier när det gäller ordet *sporrarpengar*. Å ena sidan är det fråga om medveten transfer som i detta fall förekommer som en ordagrann översättning av ett ord från modersmålet till målspråket. Å andra sidan är det fråga om anhållan om hjälp. Detta kan inte emellertid ses i själva yttrandet utan man måste tolka också talarens ansiktsuttryck och gester samt tonfallet i hennes tal. När Veera säger ordet vänder hon ansiktet mot läraren och ser frågande på henne. Tonfallet är stigande, vilket tyder på att hon vill ha lärarens bekräftelse på ordet. Läraren avslår finkänsligt Veeras förslag (rad 4) och ber om förklaring. Eftersom Veera är oförberedd för begäran vållar det problem för henne att beskriva begreppet *sporrarpengar* på något annat sätt (rad 5). I sin följande tur på rad 6 underlättar läraren genast situationen genom att föreslå två verbfraser som dock inte tillfredsställer Veera. Hon använder ordet

kannusteraha (rad 7) och ber om den exakta motsvarigheten på svenska. Efter detta följer en relativt lång förhandling mellan läraren, som mångordigt förklarar begreppets betydelse, och Veera, som sedan i sin tur accepterar detta. Till sist ger läraren (raderna 14-15) Veera positiv feedback när hon återigen går tillbaka till ordet *kannustaa* och dess betydelse. Med detta antyder hon att Veera var inne på rätt spår med sin ordagranna översättning.

I följande exempel fortsätter Annukka att berätta om eftermiddagsklubben för lågstadieelever (se ex. (5), s. 25).

(12)

1	(Annukka)	och där finns också sånt snack välipala
2	(Lärare)	ja ja nån liten snackbar inte snack för då
3		börjar det betyda nästan att det är fråga om
4		sån här småprat
5	(Annukka)	jå
6	(Lärare)	men nån sån här li li mellanmål finns det
7		där + nånting smått och gott
8	(Annukka)	jå
9	(Lärare)	att äta
10	(Annukka)	jå

I exempel (12) använder talaren igen två olika kommunikationsstrategier i samma tur (rad 1). Tarone (1977,198) klassificerar de här strategierna för anhållan om hjälp och medveten transfer som i detta fall förekommer som kodväxling dvs. direkt tillägg av ord från något annat språk. Annukka uttrycker ordet *snack* på engelska och lägger genast till ordet *välipala* på finska. Fast det här är ett tydligt bevis på kodväxling kan det också tolkas som anhållan om hjälp på grund av tonfallet i talarens uttryck och blicken som hon kastar på läraren. Med detta beteende frågar Annukka läraren om ordet som hon föreslår är korrekt i sammanhanget. Det engelska ordet *snack* har ändå inte samma betydelse i svenskan. I sin respons på raderna 2-4 korrigerar läraren Annukkas fel. Hon ger även en grundlig

förklaring om vad ordet betyder på svenska, vilket Annukka i sin tur accepterar. Efter förhandlingen avslutas sekvensen.

Pica (1988, 50-51) har visat i sin undersökning att lärarna tenderar att erbjuda sin hjälp när det gäller syntax, lexikon och uttal. Detta stämmer också i vår undersökning. Som det framgår av de två föregående exemplen (ex. (11) & (12)) nöjer läraren sig inte till att enbart ange de rätta orden när hon möter studenternas anhållan om hjälp. Eftersom det i dessa kommunikationssituationer finns en tydlig risk för missförstånd ger läraren mer information om orden genom att ge en fylligare semantisk beskrivning. Wong-Fillmore (1985, 42) tillägger att det är ett typiskt drag för lyckade språklektioner att läraren fäster studenternas uppmärksamhet på själva språket och dess användning.

5.4 Anhållan om hjälp på svenska

Den tredje kategorin består av fall där anhållan om hjälp sker på svenska. Talarna uttrycker sitt hjälpbehov genom att direkt fråga hur man ska säga ordet efter att de själva först har föreslagit något. Till skillnad från den föregående kategorin förekommer det inget språkbyte i dessa anhållanden. Det finns 5 belägg på detta i materialet.

Exempel (13) förekommer alldeles i början av samtalslektionen när Veera presenterar temat på sitt anförande.

(13)

1	(Veera)	jag ska berätta om Ung Finland det vill säga
2		Nuori Suomi på finska jag jag vet inte om
3		det är Ung Finland på svenska
4	(Lärare)	det är Ung i Finland
5	(Veera)	Ung i Finland ja och Ung Ung i Finland är ö
6		en utvecklingsorganisation av barn och
7		ungdomsidrott i Finland

När Veera på rad 1 börjar berätta om en organisation som heter *Nuori Suomi* på finska bildar hon en ordagrann översättning från modersmålet till målspråket. Eftersom hon är osäker på termen som hon kommer att behöva i hela sin inledning vill hon att läraren bekräftar om det är korrekt. I sin respons på rad 4 korrigerar läraren ett litet fel i Veeras uttryck och ger det rätta uttrycket *Ung i Finland*. Prepositionen *i* som saknas i Veeras översättning är starkt betonat. Såsom i nästan alla likadana fall upprepar studenten till sist den rätta termen och går vidare i sin tur (rad 5).

Följande sekvens är ett annat exempel på anhållan om hjälp som i sin helhet pågår på svenska. Veera fortsätter här sin inledning och berättelsen om idrottens betydelse för barnens utveckling (se ex. (4), s. 24).

(14)

1	(Veera)	och barnet lä lärar sig att använda och
2		bemästra sin kropp är bemästra rätt ord
3	(Lärare)	ja bemästra eller behärska (xxx)
4	(Veera)	ja och ö rör rörliga grundfär färdigheter
5		formar grund för funktionsförmågor och
6		läring av nya skickligheter

Det är ordet *bemästra* på rad 2 som orsakar ett litet problem i Veeras tal och gör att hon ber om bekräftelse från läraren. Veera uttalar dock hela sin tanke ända till slut. Efteråt pekar hon bakåt i sitt yttrande och ställer en direkt fråga till läraren om ordets korrekthet. I sin respons på rad 3

godkänner läraren Veeras förslag och upprepar det. Hon ger även ett annat, synonymt ord *behärska*. Detta orsakar ingen upprepning från Veera utan hon svarar bara *jå* och går vidare i sin inledning (raderna 4-6). Att läraren responderar genom att först upprepa ordet *bemästra* kan bero på att Veeras anhållan om hjälp är oväntad, och läraren själv kommer inte genast på något annat ord. Upprepandet gör situationen också mindre ansiktshotande mot Veera eftersom läraren inte genast förkastar Veeras förslag utan accepterar det som ett alternativ. Dessutom ignorerar hon andra fel i Veeras tur.

I följande exempel uttrycker Mikko sin kritiska inställning till Ung i Finlands principer som föräldrarna ibland tolkar fel. Ordsökningen i Mikkos tur resulterar till anhållan om hjälp som sker på svenska.

(15)

1	(Mikko)	nej men men men det är just det att att a
2		alla alla får får inte inte spela + när när +
3		alla alla har en möjlighet att att spela
4		nånstans men inte i i i i den här ettanlag
5		eller vad kan vad kan man säga
6	(Lärare)	i första laget
7	(Mikko)	i första laget och och + + och det är för för
8		mycket många gånger för föräldrar

I sin första tur upprepar Mikko många enstaka ord. Samtidigt när han pratar fäktar han med armarna och rör på sig på stolen. Upprepningen och hans besvärade gester beror kanske mer på spänningen än på svårigheterna med själva språket. Han behärskar emellertid situationen mycket bra och budskapet går säkert fram. Hans yttrande är lättbegripligt och innehållsmässigt meningsfullt och relevant i sammanhanget. Det uppstår inte några problem förrän i slutet av Mikkos tur (raderna 4-5). Där upprepar han prepositionen *i* fyra gånger, föreslår ordet *ettanlag* och ber om hjälp från läraren. Man kan anta att talaren i den här situationen där alla kan finska skulle ha klarat sig utan att be om hjälp eftersom ordet

ettanlag kan tänkas vara en direkt översättning från modersmålet. På rad 6 responderar läraren med den rätta termen *första laget*. Såsom i nästan alla likadana fall upprepar studenten termen (rad 7) och fortsätter med sin tur.

Exempel (15) är ett av de fall där studenten använder en kommunikationsstrategi som baserar sig på ett gemensamt språk. Alla i gruppen, utom läraren, har finska som modersmål (L1). I detta exempel lyckas studenten med hjälp av medveten transfer från finska till svenska få sitt budskap fram. Däremot i situationer där talarna inte har ett gemensamt språk är L1-baserade kommunikationsstrategier, till vilka medveten transfer hör, inte effektiva jämfört med de strategier som baserar sig på målspråket (L2). Användningen av L1-baserade strategier leder nästan alltid till en partiell eller total brist på förståelse. (Haastrup & Phillipson 1983, 155.) Användningen av L1-baserade kommunikationsstrategierna minskar när språkinlärarna avancerar och får bättre kunskaper i det främmande språket (Faerch et al. 1984, 164).

5.5 Icke-verbal anhållan om hjälp

Den sista kategorin av anhållan om hjälp består av 5 fall där studenterna uttrycker sitt hjälpbehov icke-verbalt. I stället för ord är betoning, tonfall, gester och ansiktsuttryck tydliga tecken på hjälpbehovet i samtalssituationen.

Före följande exempel har gruppen diskuterat förhållandet mellan lärare och studenter i det finländska skolsystemet. Studenterna har berättat om sina egna erfarenheter från andra länder och jämfört dessa med situationen i Finland. Sini fortsätter med temat.

(16)

1	(Sini)	i Kanada jag tycker att det var densamma
2		relation mellan läraren och (elev) och det
3		några lektioner var mycket (MIM)
4	(Lärare)	nå några lektorer var ha ville ha avstånd ha
5		avstånd
6	(Sini)	just det

Här vill Sini berätta hur hon har upplevt relationen mellan lärare och elever i Kanada. Hon kommer inte ihåg ordet *avstånd* utan försöker beskriva det med hjälp av mimik (rad 3). Hon visar med sina armar att läraren vill bevara avståndet till eleverna. I sin respons på raderna 4-5 korrigerar läraren först ordet *lektioner*. Hon förstår i kontexten att det snarare är fråga om *lektorer*. Vidare lyckas hon tillgodogöra de icke-språkliga signaler i Sinis yttrande, och kommer till insikt att det rätta ordet är *avstånd*. I sin sista tur på rad 6 godkänner Sini ordet med en positiv kvittering *just det*. Sini använder inte ordet *avstånd* i sin senare turer.

I följande exempel börjar Veera berätta om eftermiddagsaktiviteter som privatägda organisationer ordnar för lågstadieelever.

(17)

1	(Veera)	problemet är att ö att ö firmor + arrangerar
2		den här aktivitet och det menar att att det
3		det är ganska dyrt

Veera stöter på svårigheter redan i början av sin tur på rad 1. Hon tvekar med ordet *firmor* men använder det ändå. Tonläget och blicken som hon riktar mot läraren avslöjar att det är fråga om anhållan om hjälp. Under den korta pausen i Veeras tal uttrycker läraren sitt godkännande genom att nicka med huvudet. Den här förhandlingen som är knappt synlig för andra deltagare avbryter inte Veeras tur.

Följande exempel är också taget ur Veeras inledning. Hon fortsätter att berätta om idrottens viktiga roll i barnens utveckling (se ex. (4), s.24).

(18)

1	(Veera)	idrott och rörelse är mycket viktiga faktorer
2		för för utveckling av sjä självkänsla + och
3		idrott främjar utveckling av nervössystemet
4		främja + okay
5	(Lärare)	nervsystemet
6	(Veera)	nervsystemet ja okay

Exempel (18) innehåller intressanta förhandlingar mellan Veera och läraren. I sin första tur på rad 3 använder Veera ordet *främja* i sitt tal. Hon är emellertid osäker på ordets lämplighet i detta sammanhang. Därför upprepar hon ordet lite senare i samma tur (rad 4) med en stigande intonation som gör att hennes uttryck tolkas som en fråga. Under pausen i Veeras tur ger läraren henne positiv feedback genom att nicka med huvudet. Ordet *okay* i slutet av turen är Veeras respons och kvittering av detta. I stället att låta Veera gå vidare efter denna anhållan om hjälp tar läraren ordet och riktar uppmärksamheten mot ett annat ord i Veeras tal som har förekommit i felaktig form. Läraren säger enbart den rätta formen *nervsystemet* (rad 5) som Veera upprepar i sin sista tur (rad 6). Det är tydligt att hon själv inte hade märkt att hon hade använt fel ord.

I exempel (19) diskuterar studenterna atmosfären på olika institutioner vid universitet. Anhållan om hjälp som förekommer i det följande skiljer sig från de andra exemplen i vårt material.

(19)

1	(Ville)	jag måste säga att att det är fri i att vi admin
2		(MIM)
3	(Sarita)	administration
4	(Ville)	administration

I ovanstående exempel riktar talaren inte sitt hjälpbehov till läraren utan direkt till en av sina studiekamrater. Det uppstår ett problem i Villes tur på rad 1 där han söker efter ordet *administration*. Han lyckas att delvis komma på ordet men lämnar det oavslutat och tyr sig till Saritas hjälp. Han visar sitt hjälpbehov genom att peka på Sarita som i sin tur genast responderar med det rätta ordet (rad 3). Till sist upprepar Ville ordet (rad 4). Orsaken till det att Ville ber om Saritas hjälp kan vara att hennes huvudämne är idrottsplanering och -administration. Därför antar Ville att Sarita kan namnet på ämnet. Dessutom sitter Ville och Sarita mittemot varandra så att Sarita är nära till hands medan läraren sitter längre borta. Läraren inblandar sig inte i denna förhandling som studenterna själva lätt finner lösning på.

5.6 Sammanfattning

Den mest frekventa typen av anhållan om hjälp i vårt material är de fall där studenten uttrycker sitt hjälpbehov på finska. Detta är det enklaste och naturligaste sättet och resulterar normalt inte till invecklade eller mångordiga betydelseförhandlingar. Ibland kan dock en otillräcklig kontext kräva överläggning om den rätta termen eller dess användning och, i värsta fallet, leda till en misslyckad lösning på anhållanden. Detta gäller både anhållan om hjälp på finska och anhållan om hjälp på svenska och finska. De fall där det förekommer inget språkbyte tolkas som entydiga anhållanden på grund av att studenterna direkt ber om bekräftelse från läraren. I dessa fall är förhandlingarna enkla eftersom de

innehåller bara ett godkännande eller ett förnekande av studentens förslag. Även om några typologier utesluter mimiken i anhöllan om hjälp visar vår undersökning att den kan fungera som ett tydligt tecken på hjälpbehov. Det räcker ändå inte till att enbart läsa transkriberingen utan man måste se samtalssituationen och tolka talarens gester och ansiktsuttryck. Det är ovanligt att studenterna tyr sig till någon annan än läraren vid hjälpbehov eller ger sina egna förslag till andras anhöllanden. Detta beteende förstärker lärarens traditionella roll som expert och maktinnehavare i klassrummet.

6 ANALYS AV KORRIGERINGAR

6.1 Definiering av korrigeringar

Schegloff, Jefferson och Sacks (1977, 363) har utvidgat begreppet korrigering från att betyda enbart ersättning av ett felaktigt uttryck med ett korrekt uttryck. De anser att korrigeringarna är oavhängiga av felet och förutsätter inte nödvändigtvis någon ersättning. Korrigeringar definieras av Kasper (1985, 200) som modifikationer av problemet, manifesterade i samtalet. I vår undersökning följer vi dessa definitioner.

Schegloff, Jefferson och Sacks (1977) har visat att samtalsdeltagarna föredrar självkorrigeringar för korrigeringar av andras tal. Schegloff et al. säger emellertid att korrigeringar av andras tal förekommer i samtal som inbegriper andraspråksinlärare samt i samtal mellan barn och vuxna (1977, 381). Trots att man då bryter mot en artighetsprincip som säger att man ska visa sin samtalspartner respekt och inte ifrågasätta dennes förmåga att kommunicera, är det i dessa situationer tillåtet att korrigera (Lindberg 1996, 61).

Schegloff et al. (1977, 381) hävdar att korrigeringar av andras tal sker eftersom andraspråksinlärare och unga förstaspråksinlärare ännu inte har tillräckligt effektiv förmåga att korrigera sig själva. Därför är det den mer kompetenta talarens uppgift att ingripa i talet. En undersökning av Juvonen (1989, 199) stödjer denna syn på felkorrigeringar. Hon har visat att preferensen för självkorrigeringar minskar i de situationer där lärarens roll som expert förstärks.

Lindberg (1996, 61) anser att språkliga problem som kan kräva något slags korrigering eller reparation från de inblandades sida är typiska i alla typer av samtal men att talaren i den vanligaste typen av korrigeringar reparerar eller rättar själv sina egna yttranden. Enligt Lindberg är det ovanligt i ett naturligt förekommande samtal att någon annan än den som har orsakat problemet utför korrigeringen. Nunan (1989, 31) talar om sociala normer som gäller i autentiska samtalssituationer. De här normerna hindrar också infödda talare från att korrigera fel som icke-infödda talare producerar.

Nunan (1989, 31) konstaterar att en av de främsta skillnader som skiljer klassrumsinteraktionen från vanlig interaktion mellan infödda och icke-infödda talare utanför klassrummet är förekomsten av korrigeringar. Krashen och Seliger (1975, 180) har också påpekat att all formell språkundervisning för vuxna innehåller reparationer och återkoppling i någon form. I samma artikel tillägger Krashen och Seliger att dessa drag saknas i informella språkinläringssituationer (1975, 181). Lindberg (1996, 61) förklarar att den traditionella lärarstyrda språkundervisningen ger upphov till reparationer och att dessa reparationer spelar en framträdande roll i undervisningen. Enligt Nunan (1989, 31) och Lindberg (1996, 61) är det en av lärarens viktigaste funktioner i klassrummet att bedöma och korrigera inlärnarnas yttranden.

Ovanstående åsikter om korrigeringsens positiva betydelse i andraspråksinlärningen går i sår med Krashens teorier om språkinlärning. I sin teori skiljer Krashen (1981, 1-2) naturlig inlärning (acquisition) från formell inlärning (learning). Han påstår att korrigeringar av inlärarnas tal inte kan påverka den naturliga inlärningen men kan främja den formella inlärningen. Krashen prioriterar emellertid den naturliga inlärningen, som enligt honom är den delen av språkbehärsningen som är kreativ och skapar yttrandena i språkinlärarnas tal. Enligt detta resonemang är det således inte nödvändigt att medvetet peka på fel i språkinlärarnas tal eftersom det inte kan utnyttjas i den naturliga inlärningen.

Denna syn på felkorrigeringsens betydelse är mycket extrem och godkänns inte av alla lingvister. Lindberg (1996, 63) påpekar att språkinlärarna enligt den nuvarande uppfattningen behöver återkoppling, som ges till exempel i form av korrigeringar, för att själv kunna uppmärksamma avvikande strukturer i sin egen produktion.

I sin undersökning delar Porter (1986, 201) olika typer av korrigeringar i tre klasser som hon kallar för kontroll (monitor), reparation (repair) och komplettering (prompt). Alla dessa korrigeringsstyper finns också i vårt material. Vi har emellertid betonat kontextens roll och klassificerat korrigeringarna enligt de egenskaper som karakteriserar dem med avseende på vem som utgör korrigeringen samt hur och när den genomförs.

Lindbergs konstaterande om att självkorrigeringar är den vanligaste korrigeringsstypen stämmer också i vår undersökning. Vi har emellertid uteslutit dessa korrigeringar i analysen eftersom vi vill koncentrera oss på interaktionen och samarbetet som pågår mellan deltagarna i gruppen. Med tanke på detta syfte är självkorrigeringarna av mindre intresse. Vi har sammanlagt 47 belägg på korrigeringar som utgörs av någon annan

en den som har orsakat problemet. Vi har indelat korrigeringsarna i fem kategorier. De är direkta lärarkorrigeringar, indirekta lärarkorrigeringar, studentkorrigeringar samt två kategorier där en utredande fråga eller komplettering tolkas som korrigeringar.

6.2 Direkta lärarkorrigeringar

Den första kategorin av korrigeringsarna består av 20 fall där läraren genomför en direkt korrigering av ett fel. Dessa direkta lärarkorrigeringar riktas vanligen till ett ordvalsfel eller till ett ogrammatiskt drag som förekommer i studentens tal. Det finns bara ett fall där den direkta lärarkorrigeringen avser ett uttalsfel.

Det är ytterst sällsynt att läraren kommenterar studenternas uttal under en samtalslektion där målet är att våga prata och uttrycka sin åsikt på ett främmande språk. Orsaken till det att läraren bortser från små uttalsfel kan vara att orden trots felen är ändå förståeliga i den kontext där de uttalas. Det felaktiga uttalet hindrar normalt inte kommunikationen som ändå är det viktigaste.

Den bakomliggande uttalsmodellen som studenterna i vår undersökning följer i sitt tal om de inte känner till det korrekta svenska uttalet kommer från finskan. Eftersom alla i gruppen kan finska har de inte några svårigheter i att förstå orden även om uttalet är felaktigt. Detta påstående får stöd i en undersökning av Porter (1986, 209). Hon har visat att i samtal mellan språkinlärare med samma modersmål leder uttalsfelen inte till kommunikationsproblem. I vårt material är exempel (20) det enda fall där läraren korrigerar uttalet.

(20)

1	(Tiia)	så man skapade ett ett samhälle som hade
2		anpassat till detta förhållandet mellan
3		könen
4	(Lärare)	könen
5	(Tiia)	könen ää sukupuolienvälinen

På rad 3 uttalar Tiia ordet *könen* med ett vanligt [k]-ljud i början i stället för [tʃ]-ljud som är det korrekta fonemet i finlandssvenska. Läraren uppmärksammar felet genast och säger ordet i dess korrekta form i sin tur på rad 4. Tiia visar att hon har förstått korrigeringen genom att upprepa ordet i sin respons. Den här gången uttalar hon ordet korrekt (rad 5). Hon blir emellertid lite förvirrad av lärarens oväntade ingripande. För att samla sina tankar och få lite mer tid att förbereda fortsättningen på det avbrutna yttrandet översätter Tiia de sista orden av sin tidigare tur till finska.

I exempel (21) är det fråga om en ordsökning som leder till en direkt lärarkorrigerings. Sarita börjar berätta om de regler som styr verksamheten i de klubbar som hör till organisationen Ung i Finland.

(21)

1	(Sarita)	jag tror att dom ger sådana principiteter
2	(Lärare)	principer
3	(Sarita)	principer ö för klubbar att hur ska ni göra att
4		hur ska ni arrangera ööö juniorlag att dom
5		skulle inte tävla mot varandra

Sarita hamnar i en situation där hon behöver ett ord som hon inte är säker på. Hon är inne på rätt spår när hon föreslår ordet *principiteter* på rad 1. Hennes tonläge tillsammans med ordet *sådana* avslöjar emellertid att hon tvekar. Hon vågar ändå föreslå någonting, vilket är positivt om man tänker att de andra alternativen i denna situation är antingen att

vara tyst eller att direkt be om lärarens hjälp. Läraren uppmärksammar felet och ger ordet i dess korrekta form (rad 2). Sarita responderar med att upprepa ordet som hon sedan använder i sitt yttrande (raderna 4-5).

I exempel (22) förekommer ett adjektiv, *manlig*, som förorsakade problem för många studenter i gruppen. Det är Titta som först säger ordet i en felaktig form (rad 5) utan att läraren reagerar på det. Läraren uppmärksammar ändå felet i Riinas tur som följer, och korrigerar ordet.

(22)

1	(Titta)	alltså int inte såna saker att män till exempel
2		får inte vara sjuka alltså det vi ser inte så +
3		då män man en man säger här uhh jag har
4		huvudverk eller jag är sjuk nå really ja just
5		just så että du är kanske inte så manlig eller
6		så starkt som en man måste vara i
7		samhället
8	(Riina)	men de kan ju vara att att + nån att om man
9		mår illa så det kan vara en nån öö psykisk
10		bakgrund + på den här och kanske det finns
11		för kvinna är det mera såna arbeten + och
12		sen får dom nån har dom får några
13		psykiska problem för det här arbeten för
14		mänliga arbete är inte såna
15	(Lärare)	manliga
16	(Riina)	manliga

I sin tur (raderna 1-7) berättar Titta om förväntningar som samhället har på män. Riina fortsätter med att kontrastera manliga och kvinnliga arbeten (raderna 8-14). Hon säger sin mening om hurdan inverkan arbetet kan ha på kvinnornas psykiska välbefinnande. Nu ger ordet *mänlig* på rad 14 upphov till en lärarkorrigerings. Efter att läraren har sagt ordet i dess korrekta form (rad 15) upprepar Riina det i sin nästa tur (rad 16).

Orsaken till att läraren inte korrigerar felet omedelbart när det uppstår i Tittas tur beror antagligen på de allmänna omständigheter som rådde i samtalssituationen. Trots att en av lärarens uppgifter i klassrummet är att

korrigerar fel verkar det inte vara absolut nödvändigt här eftersom situationen liknar en naturlig samtalssituation där yttrandenas grammatiska korrekthet inte står i fokus. Dessutom är Tittas tur flytande och innehållsrik. Läraren vill antagligen inte avbryta den eftersom ett litet fel inte stör kommunikationen. Titta får sitt budskap fram, vilket är det viktigaste. Lärarens beteende i denna situation får stöd från Littlewood (1992, 105) som påstår att det viktigaste är att aktivera studenterna att kommunicera och förmedla sina budskap. Han anser att när språkinlärarna gör detta på en lektion behöver talprodukterna inte vara formellt korrekta under förutsättningen att meningarna är förståeliga i de situationer där de yttras. Dessutom stör felkorrigeringsarna ofta talarens koncentration.

Att läraren lite senare korrigerar samma fel i Riinas yttrande kan förklaras av att ordet upprepas. Läraren avbryter emellertid inte Riina utan låter henne avsluta turen. Det är sannolikt att Riina har hört ordet *mänlig* i Tittas tidigare tur och tagit ordet därifrån. För att felet inte ska bli kvar i språkbruket korrigerar läraren det nu. Man kan anta att läraren riktar korrigeringen både till Titta och Riina fast det är bara Riina som kvitterar den genom att upprepa ordet *manlig*.

Följande exempel innehåller bevis på både anhållan om hjälp och korrigering. Här analyserar vi bara hur korrigeringen genomförs. Exempel på anhållan om hjälp av samma typ finns i kapitel 4.4. I exempel (23) sker lärarkorrigeringen stegvis.

(23)

1	(Sarita)	skolrektor borde bestämma eller fundera
2		lite att är det viktigare att den här lackan i i
3		på golv är det det lack
4	(Lärare)	lack
5	(Sarita)	ja lack på golvet
6	(Lärare)	lacket
7	(Sarita)	är det viktigare det här lacket eller det att
8		unga unga ungdomar ska öö röra sig lite
9		mera att vad som är viktigare

Det är tydligt att Sarita känner till ordet *lack* kanske på grund av modersmålet. Orden är mycket lika i finskan och svenskan. Sarita visar ändå sin osäkerhet genom att fråga efter bekräftelse från läraren (rad 3). På rad 4 responderar läraren kort och ofullständigt med tanke på den kontext där studenten använder ordet. Läraren lägger inte märke till att Sarita har haft fel species i sitt förslag innan hon ställer sin fråga. I sin tur på rad 5 upprepar Sarita ordet enligt lärarens modell i en hel prepositionsfras *lack på golvet*. Detta leder till en korrigerings. Läraren ger substantivets rätta species genom att säga ordet i bestämd form *lacket* (rad 6). Nu upprepar Sarita inte ordet direkt efter läraren utan använder det korrekt i sin mening på raderna 7-9.

I följande exempel fortsätter Annukka att berätta om eftermiddagsklubben för lågstadieelever (se ex. (12), s. 32). Nu är det fråga om relationen mellan deltagaravgifter som föräldrarna betalar och vad barnen får i gengäld.

(24)

1	(Annukka)	dom dom ska vara där från tolv till fem till
2		exempel och då man man om man tänker
3		hur lång hur många mark det är per stund
4	(Lärare)	lektion eller timme timme kanske
5	(Annukka)	jå jå det är inte så mycket
6	(Lärare)	det är inte fråga om lektion utan timme
7		hellre
8	(Annukka)	jå
9	(Lärare)	mmh nej då blir det ju inte då blir det ju inte
10		(kanske) så mycket

I sin första tur på rad 3 använder Annukka ordet *stund* i fel betydelse. Felet som hon gör är ett vanligt fel för finskspråkiga talare eftersom ordet *stund* liknar det finska ordet *tunti*. Om talaren kan tyska är det möjligt att ordet *die Stunde* orsakar interferensen. Dessutom har orden semantiskt närbesläktade innehåll. Läraren uppmärksammar genast detta tydliga fel och föreslår i stället två andra termer, *lektion* och *timme* (rad 4). Hon tvekar mellan dessa och väljer den senare. Annukka kvitterar detta i sin respons på rad 5 men upprepar inte ordet. Läraren vill fortsätta sin förklaring även om Annukka redan har accepterat ordet *timme* (raderna 6-7). Annukka visar sitt godkännande genom att enbart säga *jå* på rad 8. Till sist ger läraren sin kommentar om deltagaravgifterna och sammanfattar avsnittet (raderna 9-10).

Exempel (25) innehåller två lärarkorrigeringar. Yttrandena där de korrigerade felen förekommer står efter varandra i Villes tal. Det är bara lärarens ingripande som avbryter talet.

(25)

1	(Ville)	jag jag tror att det finns en liten hot att ö
2		föräldrarna kan slippa dera ansvar
3	(Lärare)	deras
4	(Ville)	för för utbilda dera barn och
5	(Lärare)	fostra
6	(Ville)	fostra och skolan och klubbar tar mer och
7		mer ansvar i utbildning

På rad 2 i ordet *deras* lämnar Ville bort det sista [s]-ljudet och uttalar bara *dera*. Läraren lägger genast märke till detta och säger ordet i dess korrekta form på rad 3. Korrigeringen får ingen respons från Ville utan han går vidare med sin ursprungliga tanke (rad 4). Han upprepar till och med samma fel en gång till. Nu korrigerar läraren inte det utan uppmärksammar ett annat fel som kräver reparation. Ville använder ordet *utbilda* i fel betydelse och läraren korrigerar detta genom att ge det korrekta verbet *fostra* (rad 5). På rad 6 kvitterar Ville lärarens korrigerings innan han fortsätter med sin tur där han gör ännu ett fel. Trots att Ville nu vet att verbet *utbilda* inte är korrekt i detta sammanhang bildar han ändå substantivet *utbildning* (rad 6). Läraren korrigerar inte detta fel. Kanske vill hon inte mera avbryta Villes tal när han introducerar ett nytt ämne, speciellt när hon redan har korrigerat honom två gånger under en relativt kort samtalssekvens. Dessutom är ordet förståeligt i denna kontext.

I följande exempel berättar Veera och Hilla vilka fördelar deltagandet i eftermiddagsklubben har för barnen. Efter detta genomför läraren två korrigeringar. Korrigeringarna kommer inte genast efter felen men kan ändå tolkas som direkta korrigeringar.

(26)

1	(Veera)	dom kan dom kan göra sina läxor eller eller
2		bara vila om dom vill
3	(Hilla)	om den an andra option är att vara hem
4	(Veera)	mm ensam
5	(Hilla)	ensam (xxx)
6	(Lärare)	jå det andra alternativet jå att vara hem
7		hemma ensam

I sin tur på rad 3 använder Hilla två ord i felaktiga betydelser. Först säger hon ordet *option* när hon egentligen menar *alternativ*. I detta fall är det fråga om ett riktigt ordvalsfel. Litet senare säger hon *hem* när hon menar *hemma*. Detta fel relateras till ett felaktigt lokalkasus. Läraren uppmärksammar dessa fel men kommenterar inte något genast. I stället låter hon samtalet gå vidare eftersom deltagarna i gruppen verkar inte att ha något problem i att förstå. Även om orden är felaktiga har de ändå semantiska likheter med de exakt korrekta orden. Läraren tar ordet först efter att både Veera och Hilla har avslutat sina kommentarer. Då upprepar läraren de strukturer där felet har förekommit och säger dem i rätt form (raderna 6-7). Här sker korrigeringen i form av en uppsummering som är mindre ansiktshotande än avbrytanden av andras turer.

6.3 Indirekta lärarkorrigeringar

Den andra kategorin består av indirekta lärarkorrigeringar. Detta betyder att läraren inte pekar direkt på ett fel i studentens yttrande utan ger det rätta ordet eller uttrycket i sitt eget inlägg. Day et al. (1984, 25) konstaterar att den infödda talaren kan i vissa situationer dölja korrigeringen i ett tvetydigt yttrande som kan tolkas som förståelsekontroll eller fortsättning på temat. De indirekta lärarkorrigeringarna i vårt material kan förekomma omedelbart efter felet

eller följa senare i samtalet. Om korrigeringen följer senare så att det förblir några turer mellan felet och korrigeringen, har den dock alltid en anknytning till den kontext där felet uppstod. Dessutom riktas korrigeringen till den talare som har gjort felet. Antalet indirekta lärarkorrigeringar i vårt material är 7.

I följande exempel sker lärarens korrigerings indirekt. Här refererar Veera en undersökningsrapports resultat.

(27)

1	(Veera)	i slutet av högstadie redan femton till tjugofy
2		tjugofem procent av eleverna är passiva
3		och öö mellan sju till till elvaåriga för
4		fyrtyofyra procent utöver idrott
5	(Lärare)	hur många procent sa du att utövar
6		tillräckligt idrott det var den första
7	(Veera)	treutio

På rad 4 böjer Veera verbet *utöva* enligt fel böjningsmönster. *Utöva* hör till den första konjugationen men får här den ändelse som används hos verben i andra konjugationen. Antagligen är det fråga om ett litet uttalsfel som beror på vokalharmonin i finska. Enligt denna regel kan bakre och främre vokaler inte förekomma i samma ord. Därför är det lättare för en finskspråkig talare att uttala ordet i fråga med ändelsen *-er*. Detta fel leder till att ordets betydelse ändras och det blir en preposition i stället för ett verb. Läraren korrigerar inte direkt studentens fel utan ställer en fråga där hon böjer verbet rätt (raderna 5-6). Om Veera har förstått korrigeringen kommer inte fram i hennes svar på rad 7 där hon enbart anger procenttalet.

Följande är ett annat exempel på en indirekt lärarkorrigerings. Läraren pekar inte på den felaktiga verbformen i studentens uttryck utan säger verbet i dess korrekta form i sitt eget inlägg.

(28)

1	(Sarita)	jag måste säga det här exempel vi hade vi
2		gick i i det här Old Brick's vi var där och
3		drickade nånting
4	(Lärare)	aj ni drack nånting
5	(Sarita)	och sen va och sen kom en av våra ö lärare
6		härifrån från fakultet

Här börjar Sarita berätta om en händelse som hade hänt tidigare. För att uttrycka sitt budskap är Sarita tvungen att bilda en imperfektform av verbet *dricka*. Hon följer den regel som gäller när man böjer verben i första konjugationen. Eftersom verbet *dricka* hör till den fjärde konjugationen blir det fel (rad 3). Orsaken till det att Sarita väljer detta böjningsmönster, som i detta fall är fel, kan vara att de flesta svenska verben hör till första konjugationen. Dessutom lär man sig denna konjugation först i skolan. För språkinlärarna verkar böjningen enligt denna konjugation vara den enklaste och lättaste att följa. Läraren döljer korrigeringen i sin kommentar på rad 4. Hon ställer en retorisk fråga där hon upprepar verbet i dess rätta böjningsform. Lärarens avbrytande verkar inte störa Sarita som lämnar korrigeringen helt utan avseende. Att läraren inte direkt korrigerar felet vid ett vanligt verb vars böjning studenten borde känna till beror antagligen på samtalssituationen. Sarita inleder själv ett nytt tema, vågar uttrycka sig och använder språket för verklig kommunikation. Då är den grammatiska korrektheten knappast det viktigaste.

Seliger (1983, 248) förklarar den kognitiva synen på språkinläringen. Enligt denna syn består språkinlärningsprocessen av att inläraren testar hypoteser av målspråket. Dessa hypoteser baseras på några tidigare inlärdade former och testas i yttrandena som inläraren producerar. Återkoppling som inläraren får från en infödd talare eller en lärare resulterar till att hypoteserna antingen accepteras eller avslås. På grund av denna teori kan Saritas beteende i ovanstående exempel tolkas som

hypotestestande som sedan främjar språkinläringen. Seliger anser emellertid att när talaren kan ignorera återkopplingen när han koncentrerar sig på innehållet och kommunikationen.

Följande är ett exempel på en ovanligt sent förekommande lärarkorrigerings. Läraren hör ett fel i Tittas tal men kommenterar det inte omedelbart. Samtalet går vidare trots felet och en indirekt lärarkorrigerings följer tolv turer senare.

(29)

1	(Titta)	jag tycker att alltså man största skillnaden
2		är bara dom arbetsmetoder
		(12 turer senare)
3	(Lärare)	det var intressant att höra Titta det där om
4		arbetsmetoderna vad var dom där största
5		skillnaderna
6	(Titta)	alltså + vad då de där lärarna alltså va är
7		viktigt att + till exempel (att vid)
8		studentexamen som vi har skrev den är
9		sådan att vi måst inte bara kross i rutan och
10		det är färdigt sen

I sin tur på rad 1 ger Titta adjektivet *stor* en felaktig superlativform. Hon böjer adjektivet enligt ett regelbundet mönster och säger *största* (med uttalet [stu:rsta]) även om ordets korrekta böjningsmönster är oregelbundet och innehåller omljud. Efter Tittas tur fortsätter samtalet som för tillfället är mycket livligt och som omfattar fem personer som pratar nästan samtidigt. Adjektivet *stor* eller någon av dess böjningsformer förekommer dock inte i turer som vi har utslutit i exemplet. Läraren lägger märke till felet som har uppstått tidigare men låter studenterna fortsätta och genomför den indirekta korrigeringsen först efter att de har avslutat temat. Hon upprepar ordet som kräver reparation i dess korrekta form i en fråga som hon ställer till Titta (raderna 3-5). Det

framgår inte i Tittas respons (raderna 6-10) om hon har lagt märke till korrigeringen och om hon sedan ändrar sin felaktiga hypotes.

Exempel (30) innehåller lärarkorrigeringar som sker både direkt och indirekt. Läraren korrigerar två ord som återkommer flera gånger i studentens tal under den här relativt långa dialogsekvensen mellan dessa två samtalsparter.

(30)

1	(Jussi)	jag vet också enda stan en skol var aa
2		elever kan använda idrottshål och
3		idrottsvaror till sex o klock
4	(Lärare)	jaha enda en så så dom får alldeles fritt
5		använda den här
6	(Jussi)	ja ja
7	(Lärare)	de här redskapen och hallarna och
8	(Jussi)	dom har inte ledare ledare med (ja dom
9		kan använda dom) och dom måste göra det
10		så att ingen går sönder
11	(Lärare)	det är klart
12	(Jussi)	och nånting sådant så slutar det
13	(Lärare)	ja
14	(Jussi)	men (det är) ganska liten skol
15	(Lärare)	jå
16	(Jussi)	så det är möjligt
17	(Lärare)	mmm det är säkert då på landsbygden
18		också
19	(Jussi)	jå och där är där är väldigt bra idrottshål
20	(Lärare)	hall jå jå och på det sättet lär ju lär ju sig
21		eleverna att ta ansvar
22	(Jussi)	ja
23	(Lärare)	för för den här utrustningen de här
24		redskapen som finns på den här skolan
25		eller i den här idrottshallen
26	(Jussi)	ja

Avsnittet börjar med Jussis tur där han använder två olika kommunikationsstrategier för att uttrycka sitt budskap. Först lånar han ett engelskt ord *hall*, som uttalas som *håI*, och bildar ett ord med sammansättningsleden *idrotts* (rad 2). I samma tur säger han *idrottsvaror* som inte är exakt korrekt ord men ändå har tillräckligt många gemensamma semantiska drag som gör ordet förståeligt i kontexten (rad

3). I sin respons som börjar på rad 4 gör läraren en indirekt korrigerings och omformulerar Jussis yttrande, vilket Jussi i sin tur accepterar på rad 6. Läraren införlivar de rätta orden *redskap* och *hall* i omformuleringen som avslutas på rad 7. Jussi kvitterar ändå inte att han har förstått korrigeringsarna utan fortsätter bara att berätta om verksamheten på skolan. Dialogen går åtta turer framåt innan Jussi återanvänder ordet *idrottshall* igen (rad 19). Den här gången genomför läraren en direkt korrigerings i sin tur som följer på rad 20. Dessutom fortsätter hon med sitt eget inlägg där hon en gång till upprepar orden *redskap* och *idrottshall*. Läraren utvecklar sin korrigerings genom att ge termen *utrustning* som är synonym för ordet *redskap* (raderna 23-25). På raderna 22 och 26 godkänner Jussi lärarens synpunkt med *ja*. Detta godkännande kan emellertid tolkas att syfta enbart till innehållet i lärarens åsikt och inte till de enstaka, korrigerade orden som läraren möjligen ville betona i sin respons.

6.4 Studentkorrigerings

I den tredje kategorin finns beläggen på studentkorrigeringsarna. Som redan antytts är det oftast läraren som har som sin uppgift att korrigeras fel i studenternas tal. I vårt material finns det 6 korrigerings som genomförs av en student och riktas till en annan student i gruppen. Det finns två typer av studentkorrigerings. För det första kan studenten rikta korrigerings till ett direkt fel i samtalspartners tal. För det andra kan studentkorrigerings förekomma som ett kompletterande tillägg till ett yttrande.

I följande exempel fortsätter studenterna att jämföra vad det kostar att delta i privatägda eftermiddagsklubbar eller i några mindre vanliga hobbyer (se ex. (24), s. 48). Av alla exemplen i vårt material, där det är

en student som ingriper i samtalspartners tal, är exempel (31) det enda fallet där korrigeringen avser ett entydigt fel.

(31)

1	(Reeta)	i några grenar man måste betala a tusen
2		mark på månad för att öö idrotta en eller två
3		gångar mm per vecka a kanske
4	(Veera)	vilken gren det är hemskt dyrt
5	(Lärare)	i vilken gren
6	(Reeta)	a skridåkning om om du måste betala a
7		mycket för tränare och
8	(Veera)	konståkning
9	(Reeta)	konståkning
10	(Lärare)	i konståkning
11	(Reeta)	ja kanske ä må det är många hundra mark
12		pe per månad och kanske dom ö du du har
13		a fem + fem ö timmar per per vecka + men
14		det är inte så så mycket om om du har fem
15		fem timmar ä per dag

Sekvensen börjar med Reetas tur där hon påminner de andra om att det finns grenar där avgifterna är mycket höga (raderna 1-3). Detta väcker förvåning hos Veera som vill veta vilken gren som det är fråga om (rad 4). Läraren ställer också samma fråga (rad 5). I sitt svar vill Reeta nämna *konståkning* men vet inte det korrekta ordet och säger *skridåkning* i stället (raderna 6-7). Veera tar initiativet och korrigerar Reetas fel genom att ge det rätta ordet *konståkning* (rad 8). Reeta upprepar ordet i sin respons (rad 9). Läraren vill ännu framhäva den rätta termen som hon också upprepar nu som hel fras som passar hennes egen fråga (rad 10). Reeta kvitterar detta i sin sista tur och sammanfattar jämförelsen på raderna 11-15.

Tidigare under lektionen har gruppen talat om könkvoteringen på idrottsvetenskapliga fakulteten (se ex. (9), s. 29). Här tar Matti upp en annan grupp studenter som kommer in på en kvot. Hans initiativ leder till en kompletterande studentkorrigerings.

(32)

1	(Matti)	men vi har också här kvoter till
2		finlandssvenska studenter,
3	(Riina)	jå
4	(Matti)	tre stycken per +
5	(Riina)	per år
6	(Matti)	är det rätt
7	(Lärare)	är det rätt + nu kommer du in Matti på en
8		mycket känslig fråga (SKRATT)
9	(Lärare)	kanske ni vill att jag ska gå ut jag kan
10		berätta att när jag kom in så fanns det inga
11		kvoter

I sin första tur som börjar på rad 1 tar Matti upp ett nytt ämne. Han får genast positiv feedback från Riina. Hon responderar med *jå* (rad 3), med vilket hon visar att saken är värd att diskuteras i detta sammanhang. Med detta uppmuntrar hon också Matti att gå vidare. Denna typ av avbrott kallas för simultanstöd (Norrby 1996, 126). Matti fortsätter att berätta om saken (rad 4) men avslutar inte själv sitt yttrande. Under en liten paus i sitt tal söker han efter det rätta ordet. Riina utnyttjar den korta pausen och tar ordet från Matti. Hon avslutar turen som Matti redan har börjat och ger det rätta uttrycket *per år* (rad 5). Här kan Riinas korrigerings tolkas som en fortsättning eller en komplettering till det föregående yttrande. Sekvensen fortsätter med att Matti ifrågasätter kvoteringsystemet och ber om kommentarer från de andra (rad 6). Den första som uttrycker sin åsikt är läraren som själv är finlandssvensk och har studerat på idrottsvetenskapliga fakulteten (raderna 7-11).

Följande är ett annat exempel på kompletterande studentkorrigerings. Studenterna har gått igenom en undersökningsrapport och diskuterar här dess validitet.

(33)

1	(Titta)	det är ju alltså hur +
2	(Kirsi)	hur eleven +
3	(Titta)	eleven känner det
4	(Lärare)	jå det måste vi komma ihåg hela tiden när vi
5		när vi analyserar dom här resultaten att den
6		här undersökningen är gjord ur elevernas
7		synvinkel

I den här sekvensen för Titta och Kirsi samtalet fram tillsammans och på detta sätt ger stöd till varandra. Titta börjar genom att hänvisa till de principer som ligger bakom undersökningens utförande (rad 1). Hon håller en paus i sitt tal, vilket ger Kirsi en möjlighet att ta ordet. Kirsi fortsätter genom att tillägga substantivet *eleven* som saknas i Tittas tur (rad 2) men yttrandet förblir här också oavslutat. När Kirsi gör en paus för att fundera på en fortsättning på turen får Titta i sin tur ett tillfälle att ingripa. På rad 3 kompletterar hon den ursprungliga tanken som hon själv hade börjat redan på första rad. Läraren godkänner åsikten som Titta och Kirsi har uttryckt och ger en elaborerad uppsummering av Tittas och Kirsis gemensamt uppbyggda turer.

I det föregående exemplet är det tydligt att Tittas och Kirsis samarbete leder till ett slutresultat som tillfredställer båda. Berättandet framskrider stegvis och ekonomiskt till ett gemensamt kommunikativt mål. Adelswärd (1991, 74) påpekar ändå att det inte alltid är positivt när den ena talaren lägger ord i den andra talarens mun. I många fall händer det att den som ingriper och på detta sätt stödjer den andra kan överta dominansen och börja styra samtalet.

6.5 Gränsfall

6.5.1 Bedjan om förtydligande

Den fjärde kategorin innehåller de fall av lärarkorrigeringar där korrigeringen får sitt upphov från yttrandets sakinhåll. Antalet dessa korrigeringar är 7. Yttrandets oklarhet leder till ett kommunikativt problem som läraren reder ut. I alla exempel av denna typ i vårt material uttrycker läraren sin preciserande kommentar i form av en fråga som innehåller en bedjan om förtydligande. Frågan är inte alltid direkt utan kan också förekomma som en omformulering av studentens yttrande, till vilken läraren ber studenten om bekräftelse. Studenterna i gruppen ingriper inte i varandras tal genom att fråga efter förtydliganden.

Pica (1988, 53) anser att omformulering och upprepande av inlärares yttrande är en vanlig strategi hos infödda när de ber om förtydliganden. Enligt Schegloff et al. (1977, 378) och Levinson (1983, 342) är korrigeringar som genomförs av en annan samtalsdeltagare, dvs. inte av den som har gjort felet, ofta markerade med en modifikation t.ex. *jag tror* och *vad menar du*. Den senare modifikationen karakteriserar alla exempel på denna korrigeringstyp i vårt material.

Exempel (34) är taget ur Veeras inledning. Hon gör ett grovt ordvalsfel som leder till att yttrandets betydelse ändras. Läraren ingriper och kräver reparation innan något missförstånd hinner uppstå.

(34)

1	(Veera)	det finns det finns några diskussionspunkter
2		eller frågor som Operation Spelregel regel
3		ö har eller frågar ö och några av dom är att
4		får alla barn meddela och spela lika mycket
5		+ eller
6	(Lärare)	menar du vad menar du med meddela
7		delta kanske saavatko osallistua
8	(Veera)	jå jå osallistua
9	(Lärare)	jå delta delta jå
10	(Veera)	okay
11	(Lärare)	just det
12	(Veera)	okay
13	(Lärare)	får dom delta och
14	(Veera)	jå och är är det viktigare att vinna eller eller
15		att alla barn får delta + ga

I sin första tur på raderna 1-5 använder Veera verbet *meddela* som är fel i denna kontext. Hon själv tror ändå att verbet är helt korrekt och märker inte sitt fel förrän läraren avbryter henne. Läraren frågar vad Veera egentligen menar med ordet (raderna 6-7). I samma tur föreslår hon verbet *delta* och ger även dess finska översättning. Efter detta följer en relativt lång förhandling mellan Veera och läraren där de samarbetar för att komma överens om det rätta ordet. Sekvensen avslutas med Veeras tur där hon använder det korrekta verbet (raderna 14-15). Det är oklart varför Veera använder den längre formen *deltaga*. Läraren har åtminstone inte givit verbet i denna form.

Denna typ av korrigerings där lyssnaren får talaren att förtydliga och korrigera sitt eget yttrande kan också kallas för *inskottssekvens*. Namnet på termen hänvisar till hur sekvensen byggs upp. Lyssnaren avbryter ett pågående ämne och under utvecklingen pågår diskursen på en annan nivå där samtalsdeltagarna tillsammans genomför en förhandling för att uppnå en gemensam förståelse. Efter att samtalsparterna har klarat upp problemet återgår de tillbaka till huvudämnet. (Norrby 1996, 113.) Brock et al. (1986, 234) hävdar att lexikala fel leder oftare än morfo-syntaktiska

fel till korrigeringar som genomförs under inskottssekvenser. De senare felen korrigeras normalt utan att den pågående diskursen avbryts.

I exempel (35) finns det också en tydlig inskottssekvens som inbegriper läraren och studenten. Under denna sekvens sker utredande lärarkorrigeringar på två ställen. Studenten initierar först ett nytt ämne men saknar de nödvändiga termerna och ber om hjälp. Efter anhållan om hjälp försöker hon precisera vad hon menar, vilket leder till lärarens utredande korrigeringar. Eftersom exemplet på anhållan om hjälp som sker på svenska behandlas i kapitel 5.4, koncentrerar vi här på korrigeringarna som genomförs.

(35)

1	(Hilla)	där finns också den Tosi Nuori Suomi vet du
2		vad det är på svenska
3	(Lärare)	nej (xxx) det ver det Verkligt Ung i Finland
4		det Verkligt Ung i Finland
5	(Hilla)	jag menar under skol dom dom barnen som
6		inte i skol
7	(Lärare)	ja du menar dom som är i förskolan eller
8		eller på i,
9	(Hilla)	ja främ främ tre till sex
10	(Lärare)	på daghem mmm daghemsbarn
11		förskolebarn
12	(Hilla)	och jag har jag har lett några några grupper

I sin precisering (raderna 5-6) hittar Hilla inte en exakt term som skulle beskriva det begrepp som hon redan har refererat till i sin första tur. Hon prövar två olika sätt att formulera sin mening men lyckas bara delvis. Läraren begriper emellertid innebörden i Hillas yttrande och hinner föreslå ordet *förskola* (raderna 7-8) innan Hilla avbryter henne. Man kan anta att Hilla inte förstår vad ordet betyder eftersom hon fortsätter med att räkna upp barnens åldrar (rad 9). I sin tur som börjar på rad 10 avslutar läraren sin tidigare tur. Hon utvecklar vidare sin korrigering genom att tillägga de två motsvarande substantiven *daghemsbarn* och

förskolebarn. Hilla ger ingen respons på lärarkorrigeringen utan fortsätter sin berättelse (rad 12).

Exempel (36) börjar med Mikas relativt långa tur där han berättar några exempel på hur statsledarna har upplevt stressen och hur det har påverkat deras liv. En utredande lärarkorrigering sker först efter att Mika är färdig med sitt yttrande.

(36)

1	(Mika)	det gäller också män männen att att om
2		man har ress stressig jobb att det det till
3		exempel sö de där stora länderna
4		statsländema + i världen ö om dom har haft
5		mycket stress dom lever dom överlever
6		men efter dom har löst + för förlorat deras
7		deras kraft dom har dött snabbt efter efter
8		det så det påverkas påverkar på
9		människornas liv om han eller hon har
10		mycket stress och + han eller hon har
11		mycket jobb att göra och sådana saker +
12		som (xxx)
13	(Lärare)	då hinner man inte bli sjuk
14	(Mika)	nej nej
15	(Lärare)	nej men menar du det att att sen när dom
16		har när den här stressen inte mera finns +
17		så då dör dom
18	(Mika)	mmm
19	(Lärare)	jå precis det

I sin första tur som börjar på rad 1 verkar Mika ha tydliga svårigheter i att formulera sin mening. Han stammar och talar mycket stapplande men ändå klarar han av att få sitt budskap fram. Lärarens påstående på rad 13 kan tolkas så att hon är av samma åsikt och uppmuntrar studenten att gå vidare med sin tanke. Eftersom lärarens kommentar innehåller en negation är svaret som Mika ger också negerande (rad 14). Dess betydelse är dock instämmande. Läraren vill ännu försäkra sig om att alla har förstått den bakomliggande idén i Mikas yttrande när hon omformulerar det som Mika tidigare har sagt, och ber om bekräftelse för det (raderna 15-17). Mika mumlar fram sitt godkännande samt nickar

med huvudet (rad 18). Sekvensen avslutas med att läraren kvitterar genom att säga *jå precis det* (rad 19).

I exempel (37) berättar Mika om sina planer att i framtiden jobba i Ryssland. Han använder en konstruktion som består av det modala hjälp verbet *vill* och huvud verbet *ha*. I princip är denna konstruktion grammatiskt korrekt men i detta sammanhang gör valet av hjälp verbet Mikas berättelse inkonsekvent.

(37)

1	(Mika)	jag vet inte men men möjligtvis jag har jag
2		vill ha en jobb jobb där
3	(Lärare)	menar du att du får
4	(Titta)	det kan vara ganska svårt att arbeta där för,
5	(Mika)	ää jag jag ska ha en sån jobb i finska skolan
6		där i St. Petersburg

I sin första tur använder Mika verbet *vill* i en felaktig betydelse (rad 2). Mika vill säga att han är osäker om han kommer att få en arbetsplats i Ryssland men det felaktiga hjälp verbet ändrar betydelsen av yttrandet. Nu betyder det snarare att han inte vet om han överhuvudtaget vill arbeta där. Läraren reagerar på detta och ställer en fråga där hon ber om förtydligande och föreslår verbet *få* på rad 3. Innan läraren får något svar från Mika tar Titta ordet och uttrycker sin åsikt om saken (rad 4). Hon avbryts emellertid av Mika som nu responderar till lärarens fråga (rad 5). Trots att läraren redan har givit det rätta verbet i sitt uttryck använder Mika inte det utan väljer hjälp verbet *ska* i stället. De båda hjälp verben *vill* och *ska* som Mika har använt skapar i någon mån futuralt intryck. Detta beror på att verbet *vill* liknar det engelska modala hjälp verbet *will* som används när man refererar till någonting som kommer att hända i framtiden. Eftersom talaren har berättat att han använder mer engelska än svenska kan man anta att han omedvetet lånar detta hjälp verb från

engelska. Ska för sin del ha grundbetydelsen av att ha för avsikt att utföra viss handling.

I följande exempel fortsätter gruppen att diskutera hur stor betydelse olika roller har i livet (se ex. (36), s.62).

(38)

1	(Mika)	man måste ö mannen måste ha ha ha en
2		viktig roll en en viktig roll
3	(Tiia)	bara en
4	(Lärare)	du menar att
5	(Mika)	kvinnan har många ha har många viktiga
6		roller
7	(Lärare)	just det

Sekvensen börjar med Mikas tur. I sitt yttrande upprepar han uttrycket *en viktig roll* och framhäver särskilt artikeln *en* som i detta sammanhang kan också tolkas som räkneord (raderna 1-2). Möjligen vill han göra en skillnad till något som förblir outtalat i hans tur men är ändå underförstått. På rad 3 visar Tiia att hon har förstått idén bakom Mikas yttrande även om läraren i sin tur (rad 4) ber Mika att precisera det som han har sagt. Mika förtydligar sin föregående tur och gör ett tillägg där han förklarar den skillnad som enligt hans tycke råder mellan män och kvinnor (raderna 5-6). I sin respons på rad 7 accepterar läraren Mikas förklaring.

I ovanstående exempel är det möjligt att läraren medvetet pressar på Mika att själv förtydliga sitt yttrande. Enligt Pica (1987, 6) får inläraren nytta av att samtalsparterna kräver förklaringar eller preciseringar. Då är inläraren tvungen att anstränga sig och manipulera sina språkliga kunskaper så att yttrandet som ursprungligen var omöjligt att begripa blir begripligt.

I följande exempel fortsätter Mikko att kritisera några av de principer som Ung i Finland har (se ex. (15), s. 35) och som inte kan följas i de lag som vill nå till toppen.

(39)

1	(Mikko)	föräldrarna tänker att att idrotten måste vara
2		också öö + som i i den här projekt när när
3		barnen är femton eller sekton sexton eller
4		sjutt(on) och sen när när vi öö jag är en en
5		tränare i i c-junionen c-juniorena öö lag så
6		så tror föräldrar att att vi vi måste göra
7		allting som i en i en Ung i Finland projekt
8	(Lärare)	ja ja
9	(Mikko)	och och och det är just att + att att + öö + +
10		att
11	(Lärare)	menar du att det kan uppstå såna här små
12		konflikter då
13	(Mikko)	jå just just det menar jag
14	(Lärare)	jå jå

Här berättar Mikko hur föräldrarna förhåller sig till de krav som ställs för ungdomar som sysslar med toppinriktad idrott. Mikko förklarar sin åsikt mångordigt. Trots att han stammar och talar långsamt i sin första tur som börjar på rad 1 klarar han av att framföra sitt budskap. Läraren responderar *ja ja* med ett accepterande tonläge som uppmuntrar Mikko att gå vidare (rad 9). I sin följande tur på raderna 10-11 antyder pauserna och upprepandet av några ord att Mikko har tydliga svårigheter i att fortsätta. Läraren lyckas ändå förstå den röda tråden i Mikkos tankegång. Hon ställer en fråga där hon väljer ut det viktigaste i Mikkos yttrande och återger det i förkortad form och ber om bekräftelse om dess riktighet (raderna 12-13). Det är uppenbart att Mikko är lättad över att läraren ingriper och sammanfattar hans mening. Han låter mycket förnöjd när han svarar *jå just just det menar jag* (rad 14). Läraren avslutar förhandlingen genom att kvittera Mikkos godkännande (rad 15).

I följande exempel pågår förhandlingen mellan läraren och en student. De samarbetar för att komma överens om ett ord som studenten inte känner till. Slutligen lyckas de i detta.

(40)

1	(Sarita)	jag tänkte hur bra det här projekt är alltså
2		hur bra det är markerad ut eller
3	(Lärare)	du menar
4	(Sarita)	inte markerad utan
5	(Lärare)	hur bra de har
6	(Sarita)	informerad
7	(Lärare)	marknadsförts
8	(Sarita)	okay marknadsförts ut för att vi är ju gymna
9		gymnastik blivande gymnastiklärare och
10		administrationsperson och vi alla inte vet om
11		det här

Här uttrycker Sarita sin åsikt om ett projekt som gruppen har diskuterat under denna lektion. Hon hittar på verbet *markera ut* och bildar ett perfekt particip, som hon emellertid böjer lite felaktigt (raderna 1-2). Ordet *eller* i slutet av turen avslöjar att Sarita själv har en aning om att ordet inte är korrekt. Läraren responderar med att be om mer information om vad Sarita menar (rad 3). Sarita korrigerar sig själv genom att ta tillbaka verbet som hon föreslog i den föregående tur (rad 4) men ger inte något nytt verb i stället. Antagligen vet läraren inte nu heller vilket ord Sarita söker efter eftersom hon en gång till ber om förtydligande (rad 5). Nu föreslår Sarita ett annat verb i perfekt particip, *informerad* (rad 6). Med hjälp av detta ord kommer läraren på att det verb som Sarita letar efter är *marknadsföra* (rad 7). Sarita accepterar verbet och fortsätter med sin tur (raderna 8-11).

6.5.2 Korrigering som en fortsättning eller komplettering

Den sista kategorin består av 7 fall där lärarkorrigeringen kan tolkas vara en fortsättning eller komplettering till studentens yttrande. När talaren inte själv kan avsluta sin tur uppstår det ett behov för lärarens ingripande. Trots att man kan anta att talaren står i behov av hjälp klassificeras dessa fall som korrigeringar och inte som anhållan om hjälp på grund av att talaren inte uttrycker detta behov på något sätt.

I följande exempel fortsätter Hilla berätta om att hon har jobbat som ledare i idrottsklubbar för småbarn (se ex. (35), s. 61).

(41)

1	(Hilla)	och jag har jag har lett några några grupper
2		och det var det var mycket
3	(Lärare)	givande intressant
4	(Hilla)	ja

I Hillas tur som börjar denna sekvens leder ordsökningen inte till ett lyckat slutresultat. Hon kommer inte på något ord som skulle passa i sammanhanget utan lämnar turen oavslutad. Läraren tar ordet och föreslår två adjektiv, *givande* och *intressant* (rad 3) som hon tror att kan beskriva Hillas attityd till jobbet. Hilla godkänner orden med *ja* (rad 4), vilket visar att läraren hade tolkat rätt Hillas intention att säga något positivt. Det är dock omöjligt att tolka i Hillas korta och neutrala respons om hon ursprungligen ville använda exakt dessa adjektiv för att beskriva sin inställning till jobbet, eller om det bara var för besvärligt och mödosamt att börja söka efter något lämpligare uttryck.

Till skillnad från det ovanstående exemplet begränsar kontexten i följande exempel avsevärt antalet möjliga alternativ med vilka läraren kan komplettera studentens yttrande. På grund av kontexten kan man göra en

semantisk hypotes om Reetas avsikt att ordet som hon söker efter är *lyda, följa* eller något annat liktydigt ord.

(42)

1	(Reeta)	när jag var ö elva elva år jag jag tyckte att
2		aamm + det var regler där och jag har int
3		mm jag måste mm mmm
4	(Lärare)	följa dem
5	(Reeta)	följa dem ja och jag hade ett jag kunde göra
6		inte att ö att ändra dem dom och

Reeta tänker tillbaka till sin lågstadietid och skolans regelsystem. Det uppstår ett problem i Reetas första tur där hon inte kommer ihåg det rätta verbet (raderna 1-3). Hon mumlar något och försöker komma på verbet men läraren ingriper i talet innan Reeta hinner göra det. På grund av kontexten som Reeta har givit i sitt yttrande är det lätt för läraren att ge ett passande verb *följa* (rad 4). Hon tillägger även det obligatoriska objektet *dem* i sin respons. Reeta godkänner lärarens komplettering genom att upprepa det och gå vidare med sin tur (raderna 5-6). Det framgår tydligt av Reetas tonläge att ordet som läraren gav var exakt det som hon själv ursprungligen hade sökt efter (jfr. ex. (41), s. 67).

Exempel (43) liknar det föregående exemplet i det att frasen som studenten söker efter är förutsägbar på grund av kontexten. Kompletteringen som läraren genomför kommer direkt efter studentens yttrande.

(43)

1	(Mikko)	det finns det finns ett ett bord för för lärare
2		och och och sen sen här finns studenter
3		och + och studenter får får inte inte gå till
4	(Lärare)	aja dom får inte
5	(Mikko)	lä lä lärarens bord och och lärare ganska få
6		lärare kommer ö och och sitter ö ö
7	(Lärare)	med studenterna
8	(Mikko)	just det

Som det framgår av tidigare exempel (se ex. (15), s.35 & ex. (38), s.64) hör det till Mikkos personliga stil att stappla och upprepa enstaka ord medan han talar. Detta är emellertid inte störande och därför låter läraren Mikko gå vidare utan att avbryta honom. Det är först efter vokaliseringen i Mikkos tal på rad 6 när läraren ingriper. Här är stapplandet ett tydligt tecken på att Mikko har mött ett riktigt problem och inte kan avsluta sin tur utan hjälp. Läraren reagerar på detta och fortsätter Mikkos yttrande genom att tillägga kompletteringen *med studenterna* (rad 7). Mikko kvitterar detta med ett positivt uttryck *just det* (rad 8).

I följande exempel leder en liten lapsus i Veeras tal till en komplettering som läraren genomför.

(44)

1	(Veera)	jag vet det här systemet i i Esbo och och
2		dom fungerar så att att dom hämtar barn ö
3		från skolan och kör dom till till Otahalli i
4		Esbo och sen dom dom + ger ö + barnen
5		barnen + ö nånting nånting att äta äta och
6		och och barnen kan kan också också göra
7		sina ö läxor + där och sen det finns finns
8		många slags aktivitet + det det beror beror
9		på att att vad barnen barnen vill göra och
10		klockan klockan sjutton kommer föräldrar
11		och och
12	(Lärare)	hämtar dom
13	(Veera)	dom hämtar dom hem

I sin relativt långa tur som inleder denna sekvens berättar Veera om hur en eftermiddagsklubb i Esbo har organiserat sin verksamhet (raderna 1-10). I början av sin tur använder hon verbet *hämta* i alldeles korrekt betydelse. Lite senare när hon behöver samma verb kan hon inte genast återkalla det. Då hinner läraren ingripa i talet. Hon kompletterar Veeras yttrande genom att ge det rätta ordet samt objektet som krävs i sammanhanget (rad 12). Veera kvitterar detta när hon upprepar frasen och avslutar sin ursprungliga tanke (rad 13). Man kan anta att om läraren inte omedelbart hade sagt ordet utan hade givit Veera litet tid skulle Veera själv ha kommit ihåg det.

I nedanstående exempel styr läraren samtalsgången genom att inleda ett nytt ämne. På så sätt aktiverar hon en av studenterna att berätta om sina erfarenheter.

(45)

1	(Lärare)	joo på tal om Ryssland så var det visst så
2		att
3		du Markus ska åka till Ryssland (här)
4	(Markus)	ö
5	(Lärare)	ska du åka dit
6	(Markus)	jag var för för,
7	(Lärare)	ja det var förra veckan du var där ja
8	(Markus)	och möjligtvis jag ska ska jobba i Ryskland

Sekvensen börjar med lärarens fråga som hon ställer till Markus som redan tidigare har visat sitt intresse för Ryssland (raderna 1-2). Markus blir överraskad av frågan och kan inte genast ge ett svar (rad 3). Läraren omformulerar sin fråga för att underlätta förståelsen (rad 4). Nu försöker Markus ge ett svar som emellertid förblir oavslutat (rad 5). Läraren ingriper i talet eftersom hon själv kommer ihåg vad Markus tidigare har berättat om saken. Detta hjälper läraren att komplettera studentens ofullbordade yttrande (rad 6). Markus respons kan tolkas så att han

godkänner lärarens konstaterande även om han inte säger det direkt utan går vidare med sitt yttrande (rad 7).

Pica (1987, 6) påstår att det uppstår naturliga tillfällen att omformulera eller upprepa yttrandena i de situationer där inläraren visar att han har ett problem i att förstå. Eftersom det är förutsättningen för språkinläringen att inläraren förstår inflödet som han möter är förhandlingar av denna typ väsentliga. Genom förståelsen integrerar inläraren det nya språkliga materialet i sitt interimspråk.

6.6 Sammanfattning

Det framgår tydligt också i vårt material att det är en av lärarens uppgifter att korrigera inlärarnas fel i en undervisningssituation. Inlärarna för sin del genomför sällan annankorrigeringar. Detta kan förklaras av att lärarrollen berättigar läraren att initiera korrigeringar utan att situationen blir ansiktshotande mot inläraren. När läraren korrigerar ett fel i studentens tal sker det oftast i form av en direkt lärarkorrigering. En sådan sekvens består normalt av ett fel, lärarkorrigering och upprepandet av ordet. I indirekta lärarkorrigeringar döljer läraren korrigeringen i sitt samtalsbidrag. I dessa fall framgår det inte av inlärarens respons om han har lagt märke till korrigeringen. Bedjan om förtydliganden och kompletteringar av inlärarens tal avviker från de övriga korrigeringstyper genom att ingripandet avser inte ett entydigt fel. I stället är det fråga om betydelseförhandlingar med vilka läraren hindrar icke-förståelse eller missförstånd från att uppstå. Även om förekomsterna av korrigeringar är högfrekventa i de analyserade samtalen stör de inte inlärarna. På grund av de analyserade korrigeringssekvenserna verkar inlärarna inte heller uppleva de situationer där de korrigeras ansiktshotande eller pinsamma.

7 DISKUSSION

En mycket central strategi i vårt material är att deltagarna använder finska som hjälpspråk. Kodväxlingen från svenska till finska har en avgörande roll på de analyserade samtalslektionerna. Samtalssituationen möjliggör att inlärarna i stor omfattning kan utnyttja denna kommunikationsstrategi. Eftersom alla i gruppen kan finska är det naturligt och även ekonomiskt att byta språk vid behov. I de flesta fall responderar läraren till inlärarnas anhållan genom att direkt ange den rätta termen. Detta avbryter inte den pågående diskursen och inläraren kan genast fortsätta med sin tur efter att han har fått hjälp. I en situation där kontexten är otillräcklig kan kodväxlingen inleda en förhandling där läraren och inläraren tillsammans försöker komma fram till det ord som är korrekt i sammanhanget.

Jämfört med de fall där inlärarna uttrycker sitt hjälpbehov på finska är anhållan om hjälp på svenska mera krävande med tanke på språkanvändningen. I dessa fall tyr inläraren sig inte till modersmålet utan anstränger sig till det yttersta och utnyttjar sina kunskaper i målspråket för att få sitt budskap fram. Oftast är inlärarnas omformuleringar begripliga i sammanhanget och inläraren ber snarare om bekräftelse för sitt uttryck än om hjälp.

Vår undersökning visar att inlärarna i någon mån gör ett medvetet eller systematiskt val mellan olika typer av anhållan om hjälp. Inlärarna väljer mimiken när ordet som de söker efter är konkret eller lätt att beskriva med hjälp av gäster. En inlärare för sin del berättade i intervjun att hon på sin arbetsplats är van vid att byta språk vid behov. Hon kodväxlade systematiskt också under samtalslektionen och medgav att det är hennes sätt att klara av problematiska situationer.

En direkt lärarkorrigerings är den vanligaste typen av korrigerings i vårt material men vi antar att detta sätt att genomföra korrigeringen inte är det effektivaste. Detta beror på att den direkta korrigeringen inte ger inläraren tid att bearbeta den nya, korrekta formen som till följd av denna brist på tid lätt glöms bort. Indirekta lärarkorrigerings kan också vara ineffektiva eftersom inläraren kan passera korrigeringen utan att alls märka den. Dessutom kan han tolka korrigeringen som ett alternativ till sitt eget förslag och därför inte ändra sin felaktiga hypotes.

De fall där läraren ber om förtydligande avviker från ovanstående korrigeringsstyper genom att lärarens ingripande avbryter den pågående diskursen. Samtalet flyttas till en annan diskursnivå där läraren och inläraren tillsammans genomför en betydelseförhandling. Efter att de har nått en gemensam förståelse flyttas samtalet tillbaka till den ursprungliga diskursen. Under dessa inskottssekvenser måste inläraren fästa sin uppmärksamhet vid den felaktiga formen och bearbeta den nya informationen. Genom denna process blir inflödet intag och den nya informationen kan integreras till inlärarens interimspråk. På grund av den kognitiva synen på språkinlärningen antar vi att denna korrigeringsprocess där inläraren själv har en aktiv roll främjar mest språkinlärningen.

Det är påfallande i vårt material att inlärarna inte alls ber om förtydliganden. Orsaken till detta kan förstås vara att de förstår allt som sägs i samtalet och behöver inte fråga efter förklaringar. Det är dock mera sannolikt att inlärarna inte vill avslöja de andra deltagarna att de har problem i att förstå. Vi antar att de situationer där läraren ber om preciseringar är svårbegripliga också för inlärarna men att de bara undviker att be om förtydligande. Med tanke på språkinlärningen skulle det emellertid vara viktigt att inlärarna får begripligt inflöde. Inlärarna måste samspela med samtalspartnern och visa om de inte förstår så att denna i sin tur kan anpassa sitt språk och ge förtydliganden som

underlättar förståelsen. Inflödet kan bli intag bara genom denna process. Vår undersökning visar ändå inte om de korrigerade formerna införlivas i inlärarnas tal eftersom vi inte följer informanternas språkinläring longitudinellt.

Även om studenterna och läraren hade planerat och bestämt kursens innehåll tillsammans och genom detta arbetssätt brutit mot lärarens och elevernas traditionella roller bevarade de ändå delvis den traditionella rollfördelningen i undervisningssituationen: studenterna riktade sin anhållan om hjälp till läraren och det var läraren som oftast initierade korrigeringsarna. Men annars skiftade deras roller under samtalslektionerna mellan en expert, en elev och en jämbördig samtalspartner. Rollerna som de befann sig i var alltid beroende av varandra. En intervju med läraren skulle ha givit oss intressant information om hur läraren själv upplevde sina olika roller och vilka faktorer som ledde till att hon skiftade mellan dem.

Som det framgår av exemplen korrigerar läraren inte alla felaktiga former som studenterna producerar. De fel som hon fäster sin uppmärksamhet vid antingen stör kommunikationen eller förekommer flera gånger under samtalsgången. Dessutom korrigerar hon felaktiga former av ord som studenterna kan antas kunna. Eftersom målet för kursen är att förbättra studenternas muntliga färdigheter i svenska och uppmuntra studenterna att använda språket för kommunikation kan felkorrigeringen inte stå i fokus. Läraren vill hellre låta samtalet fortskrida än att avbryta det på grund av fel som inte orsakar icke-förståelse eller missförstånd. Att studenternas uppträdande framför gruppen inte ständigt korrigeras eller bedöms är också ansiktsbevarande mot dem. Genom att studenterna lyckas att få sitt budskap fram i en riktig kommunikationssituation får de positiva upplevelser som i detta sammanhang är viktigare än grammatisk korrekthet.

Denna undersökning har givit oss information om två drag i inlärsamtal som vi säkert kommer att möta i vårt framtida arbete som språklärare. Genom att analysera anhållan om hjälp och korrigeringar har vi blivit medvetna om de bakomliggande faktorer som styr samspelet mellan läraren och studenterna och vi har sett hur läraren och studenterna tillsammans genomför förhandlingar för att lösa problematiska kommunikationssituationer. I framtiden skulle det vara intressant att undersöka självkorrigeringar, som vi i denna undersökning har uteslutit, samt utföra en systematisk analys om vilken korrigeringsstyp som mest främjar språkinläringen.

LITTERATUR

- Adelswärd, V. (1991). *Prat, skratt, skvaller och gräl och annat vi gör när vi samtalar*. Stockholm: Brombergs
- Bingham Wesche, M. (1994). Input and interaction in second language acquisition. I Gallaway, C. & Richards, B. J. (red.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Brock, C., Crookes, G., Day, R. R. & Long, M. (1986). Differential effects of corrective feedback in native speaker - nonnative speaker conversation. I Day, R. R. (red.), *Talking to Learn. Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: University Press.
- Cook, V. (1991/1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. Pit (1977). Simple Codes and the Source of the Second Language Learner's Initial Heuristic Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 1-10.
- Corder, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: University Press.
- Day, R. N., Chenoweth, A., Chun, A. E. & Luppescu, S. (1984). Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning*, 34(2), 19-45.

- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1985/1996a). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (1994/1996b). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Faerch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. I C. Faerch & G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gremmo, M-J. & Abé, D. (1985). Teaching learning: redefining the teacher's role. I Riley, P. (red.), *Discourse and Learning*. London: Longman.
- Gremmo, M-J., Holec, H. & Riley, P. (1985). Interactional structure: the role of role. I Riley, P. (red.), *Discourse and Learning*. London: Longman.
- Haastrup, K. & Phillipson, R. (1983). Achievement Strategies in Learner/Native Speaker Interaction. I Faerch, C. & Kasper, G. (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

- Heritage, J. (1984/1989). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Håkansson, G. (1987). *Teacher Talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: University Press.
- Juvonen, P. (1989). Repair in Second-Language Instruction. *Nordic Journal of Linguistics*, 12, 183-204.
- Kalin, M. (1994). *Coping with problems of understanding in inter-ethnic conversations*. Opublicerad licentiatavhandling. Institutionen för nordiska språk. Jyväskylä Universitet.
- Kasper, G. (1985). Repair in Foreign Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Kramsch, C. (1985). Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 169-183.
- Krashen, S. & Seliger, H. (1975). The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly* 9: 173-183.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: University Press.

- Lindberg, I. (1988). *Om kommunikation i andraspråksundervisning. En analys av olika klassrumsaktiviteter med utgångspunkt från den kommunikation de ger upphov till*. SUM-rapport 4. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Lindberg, I. (1995). Språka samman! Om samtal och samspel i språkundervisning. I Lindberg, I., *Second Language Discourse in and out of Classrooms*. Stockholm University. Centre for Research on Bilingualism.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur
- Linell, P. (1985). *Problems and perspectives in the study of spoken interaction*. University of Linköping. Department of Communication Studies.
- Linell, P. (1988). The power of dialogue dynamics. *Arbetsrapporter från tema K*, 1988:2. Universitetet i Linköping, tema Kommunikation.
- Linell, P. (1990a). Om grupsamtalens interaktionsstruktur. I Nettelbladt, U. & Håkansson, G. (red.), *Samtal och språkundervisning*. Studier till Lennart Gustavssons minne. Linköping Studies in Arts and Science 60. University of Linköping. 39-53.
- Linell, P. (1990b). De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning och utbildning*, 4, 18-35.

- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Studies in Communication 15. University of Linköping.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching Oral Communication*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lundberg, U. P. (1979/1981). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag.
- Melander Marttala, U. (1991). Ämnesstruktur i ett läkar-patientsamtal. I Thelander, M. et al. (red.), *Svenskans beskrivning 18*. Lund: University Press.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Pica, T. (1987). Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, 8, 3-21.
- Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS interaction. *Language Learning*, 38(1), 45-73.
- Piirainen-Marsh, A. (1995). *Face in Second Language Conversation*. Studia Philologica Jyväskyläensia 37. University of Jyväskylä.

- Porter, P. A. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. I Day, R. R. (red.), *Talking to Learn. Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53:361- 382.
- Seliger, H. W. (1983). Learner Interaction in the Classroom and Its Effect on Language Acquisition. I Seliger, H. W. & Long, M. H. (red.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Sinclair, J. McH. & Brazil, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford: University Press.
- Tarone, E (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: a Progress Report. I *On TESOL 1977*. Washington, DC.: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-31.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategies'. I Faerch, C. & Kasper, G. (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

- Wagner, J. & Firth, Alan (1997). *Communication strategies at work*. I Kasper, G. & Kellerman, E. (red.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual Differences in Second Language Acquisition. I Fillmore, C. J., Kempler, D. & Wang. W. S-Y. (red.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input?. I Gass, S. M. & Madden, C. G. (red.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.

BILAGA 1

Hyvä opiskelija!

Teemme graduamme pohjoismaisten kielten laitokselle ja tarvitsemme Sinun apuasi.

Videoidun keskustelun ja mahdollisen haastattelun lisäksi pyydämme Sinua täyttämään tämän lomakkeen, jolla keräämme taustatietoa ryhmästä.

NIMI: _____

KESKUSTELIJA NRO _____

PUHELINNUMERO: _____

E-MAIL: _____

PÄÄAINE JA SIVUAINEET: _____

1. Miten kauan olet opiskellut ruotsia?

ala-aste _____ vuotta

yläaste _____ vuotta

lukio _____ vuotta

2. Muut ruotsin opinnot (kielikurssit, yliopiston kurssit). Kerro niistä.

3. Oletko asunut tai oleskellut Ruotsissa? Kuinka kauan?

4.Miten selviät ruotsinkielisestä keskustelutilanteesta, jossa kielitaitosi ei riitä ilmaisemaan tarkasti sitä mitä haluaisit sanoa?

5.Miten usein käytät ruotsin kieltä? Kerro millaisissa tilanteissa.

6.Tiedätkö mitä kommunikaatiostrategiat ovat? Jos tiedät, kerro.

7.Miksi olet mukana tällä kurssilla?

Avustasi kiittävät

Hanna ja Tiina.