

REPAIR-ORGANISATIE IN ONDERWIJS-INTERAKTIES

Harrie Mazeland[1]

In het artikel worden enige aspecten van de sequentiële organisatie van *repairs* in onderwijs-interacties geanalyseerd. In eerste instantie valt de nadruk op de manieren waarop leraren verbeteringen van leerlingfouten eliciteren. Zulke *next-turn-repair initiators* (NTRI's) zijn functioneel karakteriseerbaar naar de wijze waarop een fout in de voorafgaande beurt wordt behandeld: het betreft zowel sequentieel retrospectieve technieken (fout-indikatie, fout-lokatie en fout-methode), als prospectieve technieken (verbeteringsmethode).

De constructie van NTRI-turns blijkt gestuurd te worden door een relatieve ordening van dergelijke foutbehandelingstechnieken, die gebaseerd is op de mate van foutbehandelingscapaciteit: zwakkere technieken van fout-behandeling gaan in samengestelde NTRI's vooraf aan krachtiger technieken. Wanneer de repair-systematiek recursief toegepast wordt en meerdere NTRI's voor de verbetering van eenzelfde fout nodig zijn, dan is deze rangorde ook sequentieel van kracht.

In aansluiting daarop wordt onderzocht, of en hoe de *preference organization* de sequentiëring van repairs op een voor deze institutionele situatie specifieke wijze beïnvloedt. Tot slot wordt betoogd, dat het antwoord op die vragen bepaalde interpretaties van de categorie *preference* problematiseert, maar ook een interessante structurele verklaring biedt voor de voor onderwijs-interacties zo typerende drieledige sequentiële structuur.

'Iets zeggen' is bijna altijd ook een zoeken naar een voor die gelegenheid meest adequate uiting. Van de andere kant is luisteren eveneens een soort spoorzoeken naar de meest geschikte interpretatie voor die uiting. Dat lukt niet altijd meteen, en in conversatie-analytisch onderzoek is aangetoond, dat de manieren waarop nieuwe pogingen daartoe worden ondernomen, hun eigen systematiek hebben.

Schegloff, Jefferson en Sacks (1977; verder afgekort tot 'SJS') maken een onderscheid tussen het initiatief tot een repair en de verbetering zelf (*solution*). Ze laten zien, dat *repair*-initiatieven binnen een beperkt sequentieel traject (*repair initiation opportunity space*) voorkomen, dat wordt afgepaald door een opeenvolging van gelegenheden tot verbetering, gerekend vanaf de beurt waarin een *repairable* voorkomt:

- (1.a) i zowel de beurt waarin het repareerbare item voorkomt
- ii als de overgang tussen deze beurt en de volgende bieden gelegenheden tot *zelf-verbetering*;
- iii wanneer daarvan geen gebruik gemaakt is, dan kan een andere deelnemer,
 - a) hetzij nog een mogelijkheid tot zelfverbetering initiëren: *next-turn-repair initiator* (verder afgekort tot *NTRI*),
 - b) hetzij meteen al de ander corrigeren: 't betreft dan een *'vreemd'-verbetering*;
- iv na (iii) is er dan nog een gelegenheid tot zelfverbetering door de spreker van (i).

Op deze verzameling van sequentieel geordende gelegenheden opereert de tweede component van de repair-systematiek, die een rangorde van meer en minder geprefereerde voortzettingen na het voorkomen van een te 'repareren' item bevat:

- (1.b) - zelf-initiatie van de verbetering wordt verkozen boven vreemd-initiatie,
- en zelf-verbetering boven vreemd-verbetering.

Het model is bedoeld voor informele gesprekken tussen gelijkwaardige partners, en eigenlijk is er nog een verdere restrictie: het lijkt vooral gebaseerd te zijn op onderzoek van dialogische interacties.

Bepaalde verschillen met de repair-organisatie in *onderwijs-interacties* liggen daardoor voor de hand: doordat daarin verschillende typen gespreksdeelnemers voorkomen - leraren ('L') en leerlingen ('S') - en er meestal slechts één leraar en enkele tientallen leerlingen zijn, kunnen bijvoorbeeld minstens twee vormen van vreemd-verbetering van een leerlingen-fout onderscheiden worden: L-vreemd en S-vreemd-verbeteringen (verbeteringen van een leerlingen-fout door leraar, resp. klasgenoot). Maar er zijn meer verschillen. SJS geven bijvoorbeeld een opsomming van de in informele gesprekken meest voorkomende typen van *other-initiators* (1977: 367 vv.):

- (2) - (SJS gaan niet in op non-verbale NTRI's)
- *huh?*
- *what* en andere vraag-pronomina
- gedeeltelijke herhaling van de vorige beurt
- vragende, interpreterende parafrases.

Wanneer we deze lijst vergelijken met de technieken waarmee leraren verbeteringen initiëren, valt onmiddellijk op, dat deze laatste vaak veel uitvoeriger zijn; sommige zijn zelfs uit meerdere componenten samengesteld. Vergelijk bijvoorbeeld:

- (3) a) L Das wäre arg billig.
- b) L Aber würd' jetzt auch noch was ändern.
- c) L Hast es doch schon ausgerechnet. (.)
sags doch ruhig so, wies da steht.
- d) L Nein, hier steht doch/
1,0
L Bitte
L 1,3
L (eh) (.) Rudolf, hier steht ja Vollpension.
L Welche weiteren Kosten hat man selbstverständlich,
L muss ich sagen (0,4) bei einem Urlaub (0,5)
L ausser den Kosten für Verpflegung und Unterkunft,

In eerste instantie wil ik proberen te achterhalen volgens welke principes NTRI's door leraren geconstrueerd worden. Vervolgens wordt beschreven hoe deze principes doorwerken in de vormgeving van repair-recursie. In de voorlaatste paragraaf wordt dan iets algemener ingegaan op de organisatie van *repair* in onderwijs-settings en tenslotte probeer ik aan te geven wat voor consequenties deze analyse zou kunnen hebben voor het concept *preference*. Ik zal me beperken tot leraar-geïnitieerde verbeteringen van leerlingenfouten. Dat betekent o.a., dat zelf-geïnitieerde leraar- en leerling-zelfverbeteringen in dezelfde beurt als die waarin het te herstellen item voorkomt, terzijde

worden gelaten. Bovendien zal ik me voornamelijk richten op die verbeteringen, waarbij een 'fout' element in een leerling-uiting door een 'juist' item vervangen wordt. Daarmee hanteer ik overigens een veel enger (werk-)begrip van *repair* dan SJS.

NTRI-FUNKTIES

Een andere beschouwing van de lijst met typen van *other-initiators* in (2) laat zien, dat NTRI's o.a. functioneel gekarakteriseerd kunnen worden op grond van de manier, waarop ze de moeilijkheden in de vorige beurt behandelen. Ze zijn grofweg onder te verdelen in technieken, die enkel aanduiden dat er iets mis is met de vorige uiting (de eerste twee); technieken, die al meer informatie bevatten over de preciese lokatie van het probleem (partiële herhalingen en vraagwoorden); en tenslotte technieken, die al een voorstel tot verbetering opperen (de laatste groep).

De NTRI's waarmee leraren leerlingen-verbeteringen initiëren, blijken geconstrueerd te worden volgens vergelijkbare principes van fout-behandeling. Ik zal er hier enkele van laten zien en in de manier van presenteren tegelijk een bepaalde ordening suggereren op grond van de explicietheid, waarmee in de NTRI op eigenschappen van de fout wordt ingegaan.

I. FOUT-INDICATIE:

De meest minimale vorm van fout-indicatie is misschien wel het *uitstellen* van een verwachte of gewenste volgende uiting (*proper next*), vaak vergezeld van een *nonverbale* handeling:

- (4) eng/K
- | | | |
|---|------|---------------------------|
| 1 | L: | have you got a new dress: |
| 2 | | 0,8 |
| 3 | L: | Ulrike. |
| 4 | | 0,4 |
| 5 | S: | no, I have. |
| 6 | | 0,4 |
| 7 | → L: | ((beweegt hand naar oor)) |
| 8 | S: | (Yes I di/) Yes I have |

Een iets meer expliciete vorm van L-vreemd-initiatief tot S-zelf-verbetering is die waarin de leraar op de te problematiseren uiting een *disagreement-marker* laat volgen:

- (5) mathe/F
- | | | |
|---|----|----------------------------|
| 1 | L: | fünfundsechzich dreizehtel |
| 2 | | 2,0 |
| 3 | L: | Stefan |
| 4 | | 0,5 |
| 5 | S: | sechs |
| 6 | | 1,2 |
| 7 | S: | Ganze |
| 8 | | 1,2 |

9 L: nō=
 10 S: = nee!
 11 0,5
 12 S: ehm āh (wie heiss et) funf
 13 0,5
 14 S: he he
 15 L: ((lacht kort))

II. FOUT-LOKATIE:

'Volgende beurt' is voor de recipiënt van 'huidige-beurt' de sequentieel systematisch beschikbare positie om problemen met de verwerking van huidige-beurt te signaleren (vgl. Schegloff 1979: 267). In die zin lokaliseert de fout-indicatie techniek een probleem in 'vorige-beurt'. Vorige-beurt is echter soms een te globale plaatsaanduiding. Leraren geven de lokatie van het problematische item in vorige-beurt vaak nog precieser aan. In voorbeeld (7) wordt dat gedaan d.m.v. *partiele herhaling* van de vorige beurt samen met een 'tekst-deiktische' verwijzing (vgl. Ehlich 1982):

(7) erdk/R ((leerling leest huiswerk-opgave voor))
 1 S: Ce: acht Betten, Dusche, We:Ce, Bad, Balkon, Garten
 2 0,5
 3 → L: das mit den acht Betten hab' ich nicht verstanden

Een variatie op deze techniek is het herhalen van de gehele vorige beurt, waarbij fout-lokatie gerealiseerd wordt door het leggen van contrast-accent. In voorbeeld (8) worden de grenzen van het te repareren item bovendien nog gemarkeerd met behulp van korte voorafgaande, resp. navolgende pauzes (8, regel 8):

(8) eng/F
 1 L: but (.) aeh in which street.
 2 2,3
 3 S: in the: Oxford:stree:t.
 4 L: there's a mistake.
 5 2,2
 6 S: aeh:
 7 1,3
 8 → L: you said (0,5) in the (0,3) Oxfordstreet.
 9 0,5
 10 S: aeh
 11 0,9
 12 S: in Oxford|street
 13 L: |yes:. right.

III. FOUT-METHODE:

Leraren laten het echter niet altijd bij een aanduiding van de plaats van het foute item; zij beschrijven vaak ook nog om wat voor soort fout het gaat.

(9) mathe/F

- 1 L: sechs Ganze (.) in achtzehntl
2 2,7
3 S: dr:ei:
4 1,2
5 L: ne:e
6 (.)
7 → L: och Manfred du verwechselst das jetzt.
8 1,7
9 L: du hast/
10 0,3
11 L: guck ma (1.0) das wär' ein Ganzes, (0.9)
12 L: davon hast'u sechs: (0,7) und (0,5) sie sollste (0,4)
13 L: in (.) achtzehntl zergliedern einfach.

In (9,8) wordt de fout-methode exemplarisch uit de doeken gedaan. Een andere variant van deze techniek is de expliciete beschrijving van de regel die met de fout overtreden wordt:

(10) mathe/J

- 1 L: hier gibts mehrere Möglichkeiten, wie man kürzen
2 kann.
3 1,1
4 L: Hans-Peter!
5 0,8
6 S: eh (.) die elf Mark fümenzwanzig.
7 1,2
8 L: ja,
9 → L: eine Zahl alleine kannst nicht kürzen.
10 0,3
11 L: du kannst ne Zahl teilen, malnehmen, potenzieren
12 0,7
13 L: und wat nicht alles,
14 L: aber kürzen kannst eine Zahl allein nich.

IV. VERBETERINGSMETHODE.

De onder I t/m III beschreven NTRI-konstruktie-typen zijn in de wijze van fout-behandeling primair *retrospektief*: ze zeggen iets over een probleem met de vorige beurt, zonder dat er al iets geformuleerd wordt hoe in de volgende beurt verbeterd zou kunnen worden. Er wordt slechts geïmpliceerd, dat volgende-beurt een gelegenheid tot zelf-verbetering is. Een primair *prospektieve* wijze van fout-behandeling is aan te treffen in NTRI's, waarin ook al aanwijzingen worden gegeven, hoe zelf-verbetering in volgende-beurt gerealiseerd kan worden. Een voorbeeld van zo'n verbeteringsmethode-NTRI kwam al in (9,11-13) voor, waar de lerares na de

beschrijving van de fout-methode in (9,7) vanaf regel 11 gaat uitleggen, hoe de leerling de waarden uit de opgave moet manipuleren, om tot de juiste oplossing te kunnen komen.

Terwijl bij de retrospectieve technieken van fout-behandeling drie functioneel verschillende groepen onderscheiden konden worden, ligt dat moeilijker voor de prospectieve procedures. Hier is nog verder onderzoek nodig. Daarbij zal in ieder geval een bepaalde subset verbeterings-technieken een aparte status moeten krijgen. Alle leraren-NTRI's die we tot nu toe bekeken hebben, opereren op de vorige-beurt. Met uitzondering van fragment (6) betrof de vorige-beurt steeds een tweede-positie beurt, waartoe aanleiding gegeven was door een voorafgaande leraren-beurt: het ging namelijk steeds om oplossingspogingen van leerlingen, die geëliciteerd werden door een voorafgaande lerarenvraag of -opdracht (vgl. Ehlich 1983). Wanneer de 'gewone' NTRI's niet blijken te helpen, nemen leraren leerlingen soms aan 't handje door de opgave uit de eerste positie (voor-vorige-beurt) te vereenvoudigen en dan stap voor stap naar de verbetering toe te werken. De sequentiële implicatie (vgl. Schegloff 1968) van de leraren-opdracht wordt a.h.w. gereduceerd. In zulke gevallen opereert de NTRI dus retrospectief over tenminste twee voorafgaande sequentiële posities en projekteert prospectief een cumulatieve serie van verbeteringsaanwijzingen. Omdat de transkripties van zulke fragmenten nogal lang zijn, kan ik hier geen voorbeeld geven (Mehan 1979:59 vv. beschrijft deze strategie als *simplifying elicitations*; Rehbein 1980:88 als *Zerlegen*).

Tot slot van deze paragraaf wil ik nog op een belangrijk verschil met informele gesprekken wijzen. Conversationele NTRI's lijken door een 'voorkeur tot overeenstemming' (*preference for agreement*; vgl. Sacks 1973, Pomerantz 1978) beperkt te worden: *disagreement markers* (als in (5,9)) komen niet voor in de NTRI-lijst van SJS in (2). Hoewel deze voorkeur ook de NTRI-constructie in het onderwijs soms nog lijkt te beïnvloeden (vgl. bijv. L's 'ja' in (10,8)), komen in deze setting toch veel vaker zulke 'onigheid-markeerdere' voor (vgl. (5,9) en (9,5)). Bovendien is ook in onderwijs-interacties een lichte voorkeur van kracht, om de interaktioneel ietwat rigoureuze *disagreement machinery* te hullen in het gewaad van de *misunderstanding machinery* (vgl. Sacks 1973 en Pomerantz 1984: 162). Vergelijk bijvoorbeeld de voorzichtige fout-beschrijvingen in termen van vergissingen in (7,3) en (9,7). Dat dat soms aanleiding kan zijn tot misverstanden over misverstande onigheid, dokumenteert fragment (11). Daar wordt een leerlingen-fout uit de vorige-beurt in de volgende beurt in eerste instantie als een niet-begrijpen gepresenteerd (11,14), en pas wanneer de betreffende leerling het leraren-ingrijpen ook zo interpreteert (11,16), maakt L d.m.v. een fout-beschrijving duidelijk, dat het om een niet-acceptabele 'echte' fout gaat (11,20):

(11) erdk/R ((leerling leest huiswerk-opgave voor))

1 S: zweitens ist es (dort) interessant,
2 S: die Gewohnheiten dieser Völker dort (unten) zu
3 studieren,
4 S: drittens ist die Reisedauer,
5 S: wenn man mit dem Flugzeug fliegt,
6 S: nicht sehr gr oss
7 L: darf ich mal unterbrechen, Hartmut
8 1,0
9 L: (ich) zitier' dich wörtlich.
10 (.)

11 L: die Gewohnheiten dieser Völker dort unten zu
 12 studiern.
 13 1,0
 14 → L: was verstehst du darunter?
 15 0,8
 16 → S: Ja, ach zu knipsen, wie die da leben (und so)
 17 1,8
 18 → L: (ich hab/) nein!
 19 (.)
 20 → L: ich hab' dich deswegen unterbrochen, weil du in
 21 Plural
 22 0,9
 23 L: gesprochen hast.
 24 S: du fährst na ch Na/
 25 S ach so dieses Volk (es)
 26 L nach Genua

(N.B.: Er zijn nog andere klassificatie-sets denkbaar, volgens welke NTRI's gekarakteriseerd zouden kunnen/moeten worden. Ik kan daar hier niet verder op ingaan, en zal alleen enkele mogelijke dimensies noemen: verwijzing of expliciete beschrijving; exemplarisch of algemeen; extensioneel of intensioneel.)

NTRI-CONSTRUCTIES EN REPAIR-RECURSIE

We zien dus, dat NTRI's van de kant van de leraar variëren in de manier waarop een voorafgaande fout wordt behandeld. Er is onderscheid gemaakt tussen vier functioneel verschillende technieken:

- (12) - fout-indikatie
 - fout-lokatie
 - fout-methode
 - verbeteringsmethode.

De volgorde in deze lijst suggereert een rangorde, waarin 'zwakkere' methoden van fout-behandeling voorafgaan aan 'sterkere' technieken. Dat ik deze ordening niet zo maar aan het materiaal opleg, maar dat het om een rangorde gaat, die de deelnemers in onderwijs-interakties zelf systematisch hanteren, leert verdere analyse van de data.

De NTRI-beurten van leraren waarin meerdere technieken van foutbehandeling voorkomen, blijken namelijk zo geconstrueerd te worden, dat beurt-opbouw-componenten met een zwakkere methode van fout-behandeling voorafgaan aan componenten met sterkere technieken. Dat was bijvoorbeeld al te zien in voorbeeld (9), waarin eerst een fout-indikatie techniek gebruikt wordt (9,5), die praktisch onmiddellijk daarna gevolgd wordt door de 'sterkere' fout-methode (9,7).

En in het fragment hieronder gaat fout-methode (13,5) vooraf aan verbeteringsmethode (13,6):

(13) mathe/J
 1 L: wieviel kostet eine Apfelsine?
 2 1,5
 3 S: Zweiunddreissig Pfennig!
 4 1,3

5 L: Hast es doch schon ausgerechnet. (.)
6 L: Sags doch ruhig so, wies da steht.

Deze ordening komt nog scherper naar voren, wanneer we naar recursieve repair-sequenties kijken. Wanneer een verbetering niet in eerste instantie lukt, zijn verdere vreemd-geïnitieerde repair-cycli nodig om de verbetering van een fout interactioneel tot stand te brengen. In zo'n geval is een volgende NTRI cumulatief sensitief t.a.v. de fout-behandelende eigenschappen van alle voorafgaande NTRI's, die op eenzelfde fout betrekking hebben. Het blijkt namelijk, dat in opeenvolgende NTRI's, waarin recursief dezelfde fout behandeld wordt, bijna zonder uitzondering zwakkere principes van foutbehandeling voorafgaan aan sterkere. Vergelijk bijvoorbeeld:

in fragment (8) gaat fout-indikatie (8,4) vooraf aan foutlokatie (8,8);
in (9) komen [fout-indikatie + fout methode] in de eerste NTRI (9,5-7),
terwijl de volgende NTRI gekonstrueerd is naar het principe
'verbeteringsmethode' (9,11-13);
in (11) gaat fout-lokatie (11,11) vooraf aan fout-methode (11,20-21).

Dit fenomeen werd overigens ook al door Schegloff c.s. gesignaleerd:

The construction types for other-initiation of repair (...) have a natural ordering, based on their relative 'strength' or 'power' on such parameters as their capacity to 'locate' a repairable. The natural ordering is realized empirically in several facts. For instance, (...) if more than one other-initiated sequence is needed, the other-initiators are used in order of increasing strength (...).

(Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: noot 15, p. 369)

Fragment (9) bevestigt de rangorde bovendien ook nog op een andere manier: in de zelfverbetering van L in (9,9/11) wordt de in (9,9) begonnen uitleg van foutmethode opgegeven ten gunste van een krachtiger fout-behandelingsprincipe (SJS, 1977:369).

Een eerste telling van een relatief kleine steekproef bevestigt de analyse kwantitatief. Van 77 onproblematisch analyseerbare sequentiële repairs (uit 3 lessen en 5 openingsfragmenten van andere lessen) komt 14 maal een NTRI-recursie voor, die alle zonder uitzondering volgens de in (12) beschreven rangorde verlopen. (De enige restrictie die op het van kracht zijn van deze ordening lijkt te opereren, zijn die gevallen waarin een leraar na meerdere tot de fout-maker gerichte NTRI's een andere leerling de gelegenheid tot (vreemd-)verbetering geeft. Wanneer in dat geval ook weer meerdere NTRI's nodig zijn, kan NTRI-recursie weer met zwakkere fout-behandelingsprincipes beginnen. Binnen zo'n volgende cyclus zelf blijft de rangorde van kracht.) Daarnaast waren eveneens 14 NTRI's functioneel 'gestapeld', - d.w.z. samengesteld uit meerdere beurt-opbouw-componenten met foutbehandelingstechnieken. Ook hier gingen zonder uitzondering zwakkere beurt-opbouw-componenten vooraf aan sterkere.

In alle tot nu toe gegeven voorbeelden blijft de voorkeur voor zelf-verbetering intact (vgl. echter de volgende paragraaf). De langere pauzes, die bijna zonder uitzondering na de beurt met de fout voorkomen (vgl. bijv. (5,8), (8, 5 en 7), (9,4), (10,7) en (13,4)), laten bovendien zien, dat de voorkeur voor zelf-initiëring van zelf-verbetering eveneens in onderwijs-interakties van kracht is.

Zowel de sequentiële organisatie van repairs als de constructie van *next-turn-repair initiators* in recursieve repair-cycli worden dus door minstens twee verschillende verzamelingen principes gestuurd. In het ene geval gaat het om regelmatigheden in de distributie van beurt-typen over deelnemers (zoals de voorkeur voor zelf-verbetering), in het andere om regelmatigheden in de constructie en sequentiëring van NTRI's, die te maken hebben met een activiteit-sensitieve vorm van *recipient design*: binnen afzonderlijke NTRI's komen 'sterkere' verbeteringsaanwijzingen na 'zwakkere', en wanneer de repair-cyclus herhaald moet worden, geldt hetzelfde voor de wijze waarop achtereenvolgende NTRI's geconstrueerd worden.

De repair-systematiek levert dus het ontwerp voor zowel de sequentiële ordening van verbeteringsuitingen en hun spreiding over deelnemers, als voor de wijze waarop vreemd-initiatieven tot zelf-verbeteringen geconstrueerd en gecombineerd worden. Het tweede sub-systeem is afhankelijk van het eerste, o.a. doordat de voorkeur voor zelf-verbetering de recursie van meerdere NTRI's nodig maakt. In die zin zou je de tweede deelverzameling ook kunnen zien als een soort *second order validation* (Sacks 1973) van het eerste ordeningssysteem.

DE VOORKEUR VOOR ZELF-VERBETERING

Eerder stelde ik, dat ook in onderwijs-interakties de voorkeur voor zelf-verbetering gehandhaafd lijkt te worden. Toch lijkt dit voorkeursprincipe niet altijd van kracht te zijn, gegeven bijv. fragment (14):

- (14) mathe/J
- 1 L: Was muss ich zunächst berechnen?
 2 S2: Es klingelt gleich. ((halfluid))
 3 L: ((wijst naar Jutta))
 4 J: Wieviel er/ in einer Woche bekommt?
 5 0,3
 6 L: Nee
 7 J: ehm
 8 0,9
 9 → L: (Horst!)
 10 0,4
 11 H: Wieviel Stunden er im Monat arbeitet.
 12 L: Wieviel Stunden hat er in dem Monat März gearbeitet.
 13 2,2
 14 L: Ja (1,2) Gut!

Een grove telling van het eerder beschreven corpus suggereert zelfs een tegenovergestelde conclusie. Van de in totaal 77 onderzochte repair-sequenties (L- of S-zelf-geïnitieerde zelf-verbeteringen werden buiten beschouwing gelaten) zag de distributie van de verschillende typen er als volgt uit:

- (15) - L-geïnitieerde S-zelfverbeteringen: 19 (25%)
 - L-geïnitieerde S-vreemd-verbeteringen: 26 (34%)
 - L-geïnitieerde L-vreemd-verbeteringen: 18 (23%)
 - andere sequentiële typen: 15 (18%)
 * (N=77)

Een meer gedetailleerde beschouwing relateert die tegenstrijdigheid echter voldoende om ook voor onderwijs-interacties te claimen, dat de opbouw van repair-sequenties beperkt wordt door de voorkeur tot zelfverbetering. Minstens 19 van die 26 S-vreemdverbeteringen blijken namelijk pas dan gemaakt te zijn, nadat er minstens 1 - niet benutte - gelegenheid (bijv. een langere pauze) voor zelfverbetering door fouten-maker is geweest. Daaruit volgt, dat in bijna 50% van de onderzochte repair-sequenties de voorkeur voor zelfverbetering in eerste instantie van kracht was, en deze pas in tweede of derde instantie opgeheven werd.

De sequentiële organisatie van repairs wordt dus ook in onderwijs-interacties gestuurd door hiërarchisch geordende voorkeuren. Wanneer echter bij herhaling geen gebruik gemaakt wordt van de gelegenheid tot meest-geprefereerde voortzetting, wordt bij elke volgende gelegenheid de kans groter, dat de beperkingen op het nakomen van de door een voorkeur opgelegde 'normatieve restrictie' opgeheven worden. Anders gezegd: de invloed die een voorkeur op de recursieve opeenvolging van repairs uitoefent, wordt geringer naarmate die voorkeur niet werkzaam blijkt bij het geven van gelegenheden tot zowel zelf-initiëring als zelfverbetering van fouten.

De 'taaieste' voorkeur, die voor L-initiaties voor verbeteringen van S-fouten heel lang blijft werken, is een negatieve: *vermijd L-vreemd-verbetering van een S-fout*. Ofwel, de horde van L-initiëring van S-zelfverbetering naar S-vreemd-verbetering lijkt gemakkelijker genomen te worden als die van S-vreemd- naar L-vreemd-verbetering van een leerlingenfout. Deze these lijkt in tegenspraak met het derde cijfer in (15), maar daar kom ik in de laatste paragraaf op terug.

N.B.: Het relatief hoge aandeel van de categorie 'overig' dokumenteert de grofmazigheid van de gehanteerde klassifikatie. In onderwijsinteracties zijn minstens acht repair-typen mogelijk, wanneer uitgegaan wordt van initiator-verbeteraar-type. Zo betreft de helft van 'overig' leerling-initiaties van L-zelfverbeteringen of niet door een andere leerling geïnitieerde S-verbeteringen van S-fouten.

VOORKEUR-ORGANISATIE EN INSTITUTIONELE SETTING

Zowel de beperkingen die door de voorkeuren voor zelf-initiëring en zelfverbetering op de repair-organisatie worden gelegd, als de capaciteits-ordening van NTRI-constructie-typen worden in de conversatie-analytische literatuur op hun beurt weer gezien als subsets van de verzameling *preference-organization*. Daarmee wordt gewoonlijk op regelmatige kenmerken in de behandeling van niet-equivalente alternatieven geduid. Meestal wordt daarbij sterk benadrukt, dat het bij zulke voorkeuren niet om persoonlijke of psychologische disposities gaat, maar om geïnstitutionaliseerde rangordes van alternatieven (Vgl. Sacks 1973; ook Atkinson & Heritage, 1984:53 vv.).

Zo geeft Schegloff een plausibele 'technische' verklaring voor de voorkeur tot zelf-initiëring van verbeteringen. Zijn argumentatie komt er in het kort op neer, dat de volgende-beurt zowel de systematische plaats is voor de afhandeling van sequentieel geïmpliceerde volgende activiteiten, alsook de meest adequate positie, waarop een recipiënt problemen met de verwerking van de vorige beurt kan aangeven. Wanneer in de volgende-beurt met de laatste soort activiteiten voorgekropen wordt, dan gaat het bouw-terrein voor de in de vorige-beurt geprojecteerde volgende handeling verloren. Gegeven deze alternatieve gebruiksmogelijkheden van de volgende-beurt, is er een structurele voorkeur om een volgende sequentiële positie vrij te houden voor *implicated nexts*. Dat kan o.a. gegarandeerd worden door zelfinitiatie van verbeteringen in huidige-beurt. (Schegloff 1979:267 vv.).

Exkurs: derde-posities en repair-organisatie.

Deze analyse levert m.i. ook de bouwstenen voor een structurele verklaring van de *derde positie* in onderwijs-sequenties.

Bijna elk onderzoek van onderwijs-interacties lijkt onvermijdelijk te stoten op een voor deze setting kenmerkende driedelige sequentiële structuur, met op de eerste positie een L-initiatief (bijv. vraag, opgave-stelling), een S-response-handeling in tweede positie en een afsluitende evaluatieve L-activiteit in derde positie. Het veelvuldig ontbreken van derde positie (vgl. Mazeland & Schneider 1984) wordt dan meestal verklaard in termen van inferentiële processen: wanneer de Leraar begint met een andere, nieuwe cyclus, zou daaruit afgeleid kunnen worden, dat de vorige cyclus afgesloten is, en dat zou alleen dan kunnen, wanneer de tweede positie van de vorige cyclus door Leraar impliciet positief beoordeeld is.

Bijna alle leraren-NTRI's in de voorbeelden staan in zogenaamde derde sequentiële positie. De leerlingen-reacties in tweede positie realiseren de door de Leraar in de eerste positie gelegde sequentiële implicatie, maar ze zijn zelf echter relatief 'leeg' wat betreft het soort vervolghandeling, dat zulke responsen kunnen projekteren. Het structurele dilemma, dat Schegloff beschrijft m.b.t. de systematische alternatieve gebruiksmogelijkheden van de volgende beurt in conversaties, hoeft dus niet meer tendentieel ten gunste van het vrijhouden van de volgende-beurt voor sequentieel geïmpliceerde vervolghandelingen te worden opgelost. Integendeel, in leer-interacties is de sequentiële implicatieve capaciteit van S-tweede-positie bijna volledig gereduceerd, zodat de derde-positie systematisch vrij gehouden is voor reparatieve leraren-handelingen. Wanneer dat nodig is, heeft de Leraar dus ook systematisch de mogelijkheid om in derde-positie een repair-handeling te verrichten. Wanneer van die structurele voorziening geen gebruik gemaakt hoeft te worden, omdat de voorwaarden daarvoor ontbreken, kan hij deze positie overslaan en een volgende (niet-repair) sequentie beginnen: in dit perspectief is dus het ontbreken van een repair-handeling op de positie die daarvoor structureel vrijgehouden is, datgene wat de gevolgtrekking 'positieve evaluatie' van voorafgaande tweede positie legitimeert.

Ondanks alle nadruk op het technische karakter van de preferentie-systeematiek, lijkt de term voorkeur echter bijna onvermijdelijk te zijn gekoppeld aan een bepaalde ontologie, zoals die bijvoorbeeld in Goffman's werk over *face-keeping* tot uitdrukking komt. Een dergelijk interactie-model lijkt bijvoorbeeld als uiteindelijke verklarende theorie achter het vele werk met betrekking tot de *preference for agreement* te moeten zitten.

De door mij beschreven regelmatigigheden t.a.v. de repair-organisatie in het onderwijs vertonen echter een 'rationaliteit' (of -als men wil- 'handelingslogika'), die in hoge mate samenvalt met wat je als didactische functionaliteit of efficiëntie zou kunnen aanduiden. Deze principes staan niet los van subculturele ideologieën over leren en de historische vormgeving daarvan in specifieke institutionele kaders.

Dat leidt m.i. tot de conclusie, dat zo'n "*ambiguous and fundamentally incoherent concept*" (Taylor 1985) als *preference* nader gespecificeerd zou moeten worden, bijvoorbeeld door het te relateren aan situatie-gebonden doelstellingen van interacties.

Ik wil dat tot slot op een negatieve manier proberen te illustreren. In (15) worden 18 leraren-vreemdverbeteringen geteld, - dat is bijna een kwart van het getelde corpus. Dat cijfer lijkt de claim te ontcrachten, dat leraren vreemd-verbetering van S-fouten zouden vermijden.

Ook daar ben ik nagegaan of de categorieën waarin geteld was, niet verder gepreciseerd moesten worden. Die 'analytische inductie' leverde op, dat 15 van die 18 correcties als een soort 'terzijde-verbeteringen' beschouwd kunnen worden, d.w.z. als verbeteringen, die door L als minder belangrijk behandeld werden, omdat het bijv. om een grammatikale of lexikale fout in een wiskunde- of aardrijkskunde-les ging (16/18), of omdat het duidelijk was, dat een leerling een getal verkeerd van het bord las (17), enz.:

(16) mathe/F

1 S: ehm: siebn Sechstl sind grösser wie
2 (.)
3 → L: als
4 0,3
5 S: vier Fünftl
6 0,8
7 → L: grösser als
8 0,6
9 S: als vier Fünftl

(17) mathe/J ((leerling leest een getal van het bord))

1 S: achtundneunzig geteilt durch drei?
2 0,5
3 → L: sechsundneunzig geteilt durch drei.
4 0,3
5 S: ja, sechsundneunzig geteilt durch drei.
6 L: ja. (0,3) also der Bruch, der links steht,
7 L: wenn man die Acht beiseite lässt, (0,5) das ist der
8 Preis.

(18) erdk/R

1 S: eh: (0,6) eh Cala Ratid/a
2 0,5
3 → L: Ratjada
4 0,5
5 S: Ratjada
6 L: und wo ist das (nun)?

Het betreft het soort fouten, dat Jefferson 'produktie-fouten' noemt: zij maken een onderscheid tussen fouten, die in de produktie van *coherent and grammatically correct speech* gemaakt worden en 'interaktionele fouten', die gemaakt worden op het nivo, waarop men ernaar streeft "*to speak appropriately to some co-participant(s) and/or within some situation*". (Jefferson 1974:181; Levelt 1984 maakt een vergelijkbare onderverdeling, waarbij de nadruk valt op een fijnere onderverdeling van produktie-fouten). Voor sommige settings zou het misschien meer adequaat zijn om te spreken van wel-of-niet-te-focussen fouten, waarbij de focusseerbaarheid van een fout-item samenhangt met de aandachtsgebieden of doelstellingen, die in de

betreffende interacties centraal staan. Voor onderwijs-interacties betreffen zulke te focussen fouten vooral 'interaktionele fouten', - wat bijv. in een taalles ook grammatika-fouten kunnen zijn.

De voorbeelden bevatten overigens aanwijzingen, dat de bijzondere status van 'minder-focusseerbare' fouten ook formeel karakteriseerbaar is: in fragment (16) komt de verbetering bijv. voor het geprojecteerde einde van de S-beurt (16, 1-3) en bovendien behandelt S de vreemd-verbetering in eerste instantie niet als zo relevant, dat hij die in zijn voortzetting moet opnemen.

Facit: De repair-systematiek in onderwijs-interacties is dus sensitief t.a.v. het type fout dat gemaakt wordt. Er werken verschillende verzamelingen beperkingen op de voorkeur-organisatie, afhankelijk van het type fout in de vorige beurt. De voorkeur voor zelf-verbetering blijkt vooral te gelden voor 'interaktionele fouten', waarvan de eigenschappen samenhangen met de specifieke institutionele doelstellingen van de betreffende interacties. Ze kan opgeheven worden voor die typen fouten, die in deze setting als minder-focusseerbaar gelden.

De relaties tussen *preference-organization* en interaktionele doelstelling moeten nog verder onderzocht worden, maar bovenstaande resultaten lijken onmiskenbaar tot de conclusie te leiden, dat zowel een puur technische interpretatie van de categorie *preference* als een *face-keeping*-interpretatie te beperkt is.

NOTEN

- [1] Dit artikel is een deel van Mazeland (1984), Arbeitspapier 11 in DFG-projekt "Analysemethoden von Unterrichtskommunikation" (DFG Az. Re 524). Data zijn de transkripties van de video- en audio-opnamen van 5 lessen en 15 beginfragmenten van lessen.

LITERATUUR

- ATKINSON, J.M. & J. HERITAGE (1984), Preference organization. In: J.M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, p.53-56.
- EHLICH, K. (1982), Anaphora and deixis: same, similar, or different? In: R. Jarvella & W. Klein (eds.), *Speech, place and action*. Wiley, New York.
- EHLICH, K. (1983), Handelingspatronen in de communicatie in de klas. In: H. Mazeland & J. Sturm (eds.), *Onderwijs als interactieprobleem. Toegepaste taalwetenschap in artikelen (TTA) 16b*, p.70-94.
- JEFFERSON, G. (1974), Error correction as an interactional resource. *Language and Society* (2), p.181-199.
- LEVELT, W.J.M. (1983), Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14, p.41-101.
- MAZELAND, H. (1984), "Was kostet denn icks?" - *semantisch-pragmatische Analyse einer Frage*. Arbeitspapier 11, DFG-Projekt "Analysemethoden von Unterrichtskommunikation" (Az. Re 524). Seminar für allgemeine Sprachwissenschaft, Düsseldorf.
- MAZELAND, H & U. SCHNEIDER (1984), *Bellack: Teil B, überblick über die quantitativen Ergebnisse der Replikation*. Arbeitspapier 9, DFG-projekt "Analysemethoden von Unterrichtskommunikation" (Az. Re 524). Seminar für allgemeine Sprachwissenschaft, Düsseldorf.
- MEHAN, H. (1979), *Learning lessons*. Harvard University Press, Cambridge M.
- POMERANTZ, A. (1978), Compliment responses. Notes on the co-operation of multiple constraints. In: J. Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. Academic Press, New York, p.79-112.
- POMERANTZ, A. (1984), Pursuing a response. In: J.M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, p.152-163.
- REHBEIN, J. (1980), *Hervorlocken, Verbessern, Aneignen. Diskursanalytische Studien des Fremdsprachenunterrichts*. Seminar für Sprachlehrforschung, Universität Bochum (mimeo).
- SACKS, H. (1973), *On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation*. Lecture at the 1973 Linguistic Institute. Edited by E. Schegloff and J. Mandelbaum. University of Michigan. Ann Arbor, Mich.
- SCHEGLOFF, E. (1968), Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist* 70, p.1075-1095.
- SCHEGLOFF, E. (1979), The relevance of repair to syntax-for-conversation. In: T. Givon (ed.), *Syntax and semantics 12: Discourse and syntax*. Academic Press, New York, p.261-299.
- SCHEGLOFF, E. (1984), On some questions and ambiguities in conversation. In: A.M. Atkinson & J. Heritage. (eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, p.28-56.
- SCHEGLOFF, E., G. JEFFERSON, H. SACKS. (1977), The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (1), p.361-383.
- TAYLOR, T.J. (1985), Review of: Marion Owen, *Apologies and remedial interchanges of language use in social interaction*. (Berlin: Mouton). *Journal of Linguistics* 21 (1), p.236-240.

INHOUDSOPGAVE

Vooraf	iii
Inleiding	v
1. Conversationele strategieën: Herstelwerk van NNS <i>Jan Berenst</i>	1
2. Theorie en domein van de gespreksanalyse <i>Titus Ensink</i>	17
3. Conversatieanalyse tussen uniciteit en universaliteit <i>Paul ten Have</i>	33
4. Conversatie-Analyse in theorie en praktijk. Enkele methodologische overwegingen. <i>Marca Schasfoort</i>	49
5. Conversatieanalyse: luisteren naar regels in gesprekken <i>Dick Springorum</i>	67
6. Tussen een top down- en een bottom up- benadering <i>Anneke Scholtens</i>	87
7. Das Flüssige und das Feste <i>Dorothea Franck</i>	95
8. De analyse van gesprekken als interdisciplinaire onderneming <i>Henk Pander Maat en Cas Schaap</i>	105
9. De toegang tot verbale interactie in Turkse gezinnen <i>Erica Huls en Anneke van de Mond</i>	123
10. Een methodologie voor het bestuderen van sollicitatiegesprekken <i>Martha Komter</i>	141
11. Dwangcommunicatie in de rechtszaal <i>Peter Bal</i>	153
12. Institutioneel en interactioneel handelen in de rechtszaal <i>Christoph Sauer</i>	171
13. Het uiteenlopend perspectief van arts en patient(e) tijdens het medisch interview <i>Wien Meeuwesen en Cas Schaap</i>	195
14. Tweetalige interactie in de werksituatie van ambtenaren: triangulatie en veldwerk <i>Durk Gorter</i>	219
15. Repair-organisatie in onderwijs-interakties <i>Harrie Mazeland</i>	233

16. Conversatie-analyse: een hulpmiddel voor het ontwerpen van mens-computer dialogen? <i>Leonie van de Pol</i>	247
17. Meta-uitingen in formele meerpartijendiscussies <i>Willy Weijdema</i>	261
Lijst van auteurs	271

GESPREKSANALYSE

Uitgangspunten en methoden
in gespreksanalytisch
onderzoek

Onder redactie van
Anneke Scholtens en
Dick Springorum

Deze bundel is tot stand gekomen dankzij subsidies van VIOT (Vereniging voor Interuniversitair Overleg Taalbeheersing), SNUF (Stichting Nijmeegs UniversiteitsFonds) en het Instituut Nederlands van de KU-Nijmegen.

Typewerk en lay-out : Willy Peters
Druk : Sneldruk Enschede
Omslag : Maarten Slooves

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

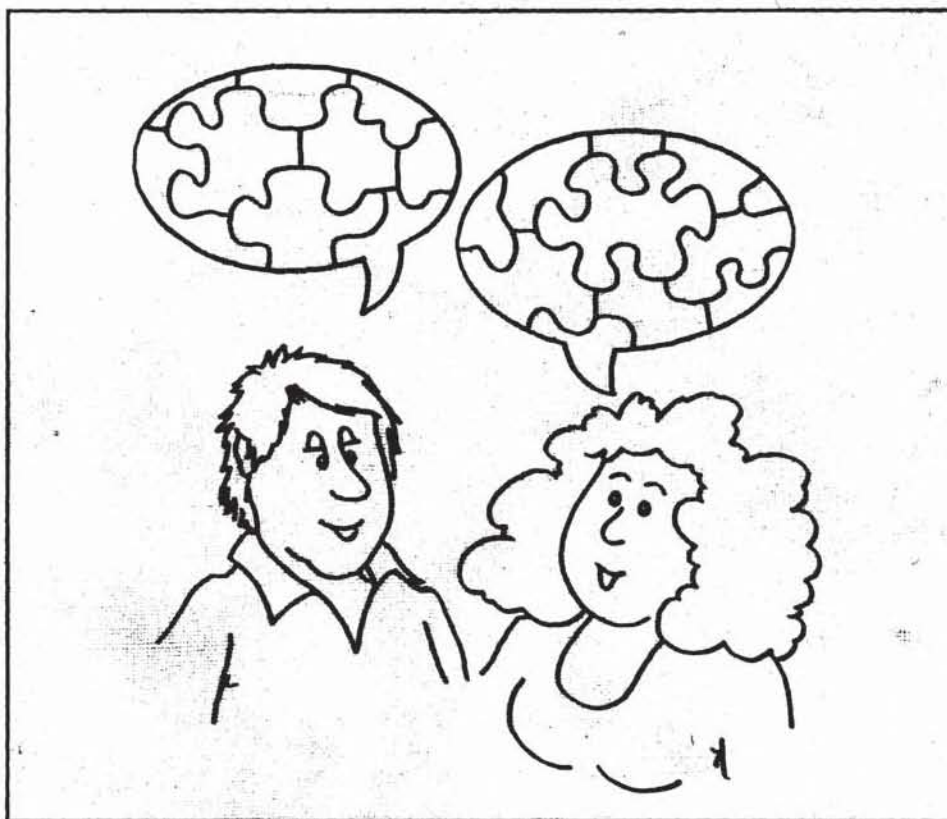
Gespreksanalyse

Gespreksanalyse: uitgangspunten en methoden in gespreksanalytisch onderzoek / onder red. van A. Scholtens en D. Springorum. - [S.l. : s.n.]
ISBN 90-9001511-6
SISO 803.2 UDC 800.86.001.891
Trefw.: gespreksanalyse ; interactionele socio-linguïstiek.

Copyright: Th.P.A.F. Springorum
1986. Overasselt.

GESPREKSANALYSE

Uitgangspunten en methoden in
gespreksanalytisch onderzoek



Redactie: A. Scholtens en D. Springorum