



Linköpings universitet

Anna Lindström

Samtal i tal och skrift – och på video

– Form och funktion i läromedelsdialoger ämnade för
andraspråksutveckling hos vuxna

D-uppsats inom svenska som andraspråk 4
LIU-SV-A--13/002--SE

Institutionen för kultur och
kommunikation
VT 2013

	Institutionen för kultur och kommunikation 581 83 LINKÖPING	Seminariedatum 2013-08-30
---	---	-------------------------------------

Språk Svenska	Rapporttyp Magisteruppsats	Handledare Charlotte Lundgren
-------------------------	--------------------------------------	---

Titel

Samtal i tal och skrift – och på video

-Form och funktion i läroboksdialoger ämnade till andraspråksutveckling hos vuxna

Title

Conversation in speech and writing – and on videotape

- Form and function in textbook dialogues aimed for adults' second language development

Författare

Anna Lindström

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att jämföra en traditionell läroboksdialog, konstruerad av läroboksförfattare, med en mer autentisk sådan, bestående av ett videoinspelat rollspel av en samtalssituation som samtalsdeltagarna tidigare befunnit sig i. För att kunna diskutera vilken typ av kommunikativ kompetens respektive dialog kan hjälpa en andraspråksinlärare att utveckla, fokuseras undersökningen på vad som karaktäriserar den mer autentiska respektive den traditionella läroboksdialogen samt hur de kan användas i en undervisningskontext. Analysen av dialogerna är både deskriptiv och komparativ och som analytiska verktyg används samtals- och interaktionsgrammatiska koncept, bland annat från forskningsdisciplinen Conversation Analysis. Andra analytiska redskap utgörs av kontextdefinitioner enligt dialogisk kommunikationsteori men även av utmärkande drag för dramadialoger och läroboksdialoger. Dessutom används begreppet affordanser, vilket är centralt inom vetenskapsgrenen ekologisk psykologi.

Vidare sammanförs i studien teorier om andraspråksinlärning med teorier om samtalande och teorier om läroboksdialogers roll i andraspråksundervisning och -lärande. Resultatet visar att den traditionella läroboksdialogen följer skriftspråkets normer i högre utsträckning än den autentiska, vilket gör att den framför allt inbjuder till träning av formell skriftspråklig lingvistisk kompetens. Den mer autentiska dialogen följer snarare samtalsspråkets normer och inbjuder således till träning av formell samtalsgrammatisk lingvistisk kompetens men även till interaktionell, sociokulturell och strategisk kompetens och således till en allsidig kommunikativ språkförmåga. Genom att använda undervisningsmaterial baserat på mer eller mindre autentiska samtal utmanas den monologiska språksyn och den skriftspråkliga tendens som länge dominerat språkvetenskap och språkinlärningspraktiker. I ett dialogiskt perspektiv på språkande är detta av godo eftersom andraspråksinlärare då ges möjlighet att träna den pragmatiska och metapragmatiska språkförmågan och inte enbart den formellt skriftspråkliga. Detta kan också betraktas som studiens viktigaste slutsats.

Uppsatsnummer: LIU-SV-A – 13/002 – SE

Nyckelord

Samtal-i-interaktion, autencitet, artificialitet, tal(språk)lighet), skrift(språk)lighet), dialogism

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Inom- och utomvetenskaplig motivering	1
1.2	Syfte och undersökningsfokus	2
1.3	Avgränsningar	2
2	Material och metod.....	3
2.1	Material.....	3
2.2	Metod.....	4
2.2.1	Datainsamling och urval	4
2.2.2	Sammanställning och analys av data	5
2.2.3	Metoddiskussion.....	7
3	Teoretiska utgångspunkter	8
3.1	Andraspråkstillägnande; formellt och informellt	8
3.1.1	Andraspråkssocialisation	8
3.1.2	Sociolingvistiska aspekter av språkförmåga och andraspråksinlärning	9
3.2	Kommunikativ språkförmåga i ett andraspråksperspektiv	11
3.3	Samtalande och kontexter.....	14
3.3.1	Samtalsdeltagare i dialog med andra och med kontexter	14
4	Tidigare forskning	18
4.1	En snedvriden statusfördelning mellan skriftspråk och talspråk	18
4.2	Skillnader mellan tal(språk(lighet)) och skrift(språk)lighet))	19
4.3	Samtalsspråkets och interaktionens strukturer och dess funktioner	21
4.3.1	Turorganisation.....	24
4.3.2	Preferensorganisation	27
4.3.3	Reparationsorganisation	29
4.3.4	Övergripande struktureringspraktiker	30
4.4	Frågan om hur tal-i-interaktion kan och bör gestaltas i skrift	30
4.5	Dramadialoger i jämförelse med autentiska samtal.....	32
4.6	Läromedelsdialoger i jämförelse med autentiska samtal.....	32
4.7	Didaktiska aspekter av traditionella dialoger som undervisningsmaterial	34

4.8 Didaktiska aspekter av autentiska samtal som undervisningsmaterial	36
5 Traditionell läroboksdialog jämfört med mer autentisk	39
5.1 Formell och funktionell analys	39
5.1.1 Dialog 1 i tal, skrift och på video	39
5.1.2 Dialog 2 i tal och skrift	43
5.2 Tillkomst och bakgrund	46
5.2.1 Dialogerna i Beyond Talk; hur de kommit till och varför	46
5.2.2 Dialogerna i Rivstart A1 + A2; hur de kommit till och varför	48
5.3 Konkreta användningsområden	49
5.3.1 Hur Dialog 1 används i ett konkret sammanhang	49
5.3.2 Hur Dialog 2 är avsedd att användas	51
5.3.3 Hur Dialog 2 används i ett konkret sammanhang	52
5.4 Sammanfattande jämförelse mellan Dialog 1 och 2	53
5.4.1 Jämförelse mellan de båda dialogernas formella utformning	54
5.4.2 Jämförelse mellan dialogernas tillkomst och bakgrund	55
5.4.3 Jämförelse mellan dialogernas användningsområden	55
6 Diskussion och slutsatser	57
6.1 Dialog 1 och 2 som hybridformer	57
6.2 Dialog 1 och 2 och deras inbyggda affordanser	59
6.3 Studiens relevans för ämnet svenska som andraspråk i teori och praktik	62
Sammanfattning	64
Litteraturförteckning	65
Bilaga 1	71

1 Inledning

Människor som kommer från andra länder och som av olika anledningar bosätter sig i Sverige har ett brådskande behov av att lära sig kommunicera på svenska. Förmågan att kunna samtala med andra människor i det dagliga livet kan betraktas som den mest grundläggande förutsättningen för att ha möjlighet att delta i det nya samhällslivet och i den nya kulturen. Detta gäller andraspråksinlärare inte bara i Sverige utan även globalt sett. För att utveckla en allsidig kommunikativ språkförmåga behövs utöver den formella kunskapen om grammatik och lexikon även pragmatisk kunskap om hur man uttrycker sig i olika sammanhang utifrån sociokulturellt bestämda förväntningar. Det handlar även om en kunskap om hur samtalandet i sig organiseras, till exempel kännedom om normer för hur yttranden distribueras mellan samtalsdeltagare. Som modersmålstalare behöver vi inte fundera över dessa implicita sociokulturella och interaktionella normer eftersom de är självklara för oss. För en andraspråkstalare är de dock inte lika givna, vilket många gånger kan vara orsaken till missförstånd vid interkulturell kommunikation.

Trots att det idag finns ett stort intresse för muntlig kommunikation och en medvetenhet om begreppet kommunikativ kompetens, är det fortfarande oklart för många andraspråkslärare vilken typ av kommunikativa färdigheter som ska läras ut och hur detta ska göras. Undervisningsmaterial som avser att inbjuda till verbal kommunikationsträning, exempelvis konstruerade läroboksdialoger, baseras i mångt och mycket på skriftspråkets konventioner och inte på normer för hur samtal organiseras. Om syftet med att använda läroboksdialoger är att utveckla vuxna andraspråksinlärares förmåga att på målspråket kommunicera verbalt i interaktion med andra människor, bör vi som andraspråkslärare kanske presentera ett språkbruk som är realistiskt och autentiskt för denna typ av kommunikations. Samtidigt kan man fråga sig hur autentiskt ett lärandematerial kan vara om det tas ur sin ursprungliga kontext och om det då fortfarande kan vara effektivt ur språkinlärningssynpunkt. Vidare kan man fråga sig hur detaljerat talad interaktion kan återges i skriftligt format utan att bli oläsbar, om det nu över huvud taget ska återges i skrift. Det är den här typen av diskussion som förs i denna studie, vilken handlar om olika sorters läroboksdialogers form och funktion i andraspråksundervisning för vuxna.

1.1 Inom- och utomvetenskaplig motivering

Skriftspråket har av hävd tillskrivits högre status än det talade språket, såväl inom språkvetenskap som inom skola och utbildning, trots att verbal kommunikation i interaktion ansikte mot ansikte enligt de flesta språkvetare utgör den mest elementära uttrycksformen i vårt sociala och dagliga liv (Linell 2005b). Med tanke på att interaktionsforskning enligt Burns (2009: 231-232) de senaste årtiondena har kunnat blottlägga att det talade språkets struktur inte följer samma principer som den

latinska skriftspråksgrammatiken, är det inte längre försvarbart att undervisning om talat språk och interaktion baseras på analyser av skriftspråkets normer. Denna studie kan förhoppningsvis bidra med en ökad förståelse för att statusfördelningen mellan talspråk och skriftspråk på många sätt kan och bör problematiseras, inte minst för att det inom formell svenska som andraspråkundervisning behöver skapas ett större utrymme för det talade språkets förutsättningar i syfte att utveckla inlärares kommunikativa kompetens. Genom att explicitgöra interaktionella strukturer och sociokulturella normer i samtal-i-interaktion skapas förutsättningar för andraspråksinlärare att bli mer effektiva och flexibla samtalsdeltagare och på så sätt få större möjligheter att delta i det nya samhällets verksamheter och praktikgemenskaper på lika villkor.

Trots att forskning inom svenska som andraspråk har utvecklats det senaste decenniet är det enligt Lindberg (2012) och Lindström (2012: 44) fortfarande få forskare som belyser det vardagliga samtalandets betydelse för utveckling av den kommunikativa språkförmågan hos vuxna inlärare av svenska som andraspråk. Överlag råder det brist på studier som fokuserar på vuxna människors svenska som andraspråksinlärning som praktik. Enligt Lindberg (2005: 223-224) finns det i detta ämne idag ett stort behov av modeller för hur språket används i autentiska, naturligt förekommande samtal, till skillnad från de tillrättalagda dialoger som förekommer i så många av dagens läroböcker. Denna studie avser att fungera som argument för att det finns ett behov av ny forskning med fokus på hur den kommunikativa språkförmågan hos vuxna inlärare i svenska som andraspråk påverkas vid användning av autentiska dialoger som undervisningsmaterial i formell andraspråksundervisning.

1.2 Syfte och undersökningsfokus

Syftet med denna studie är att jämföra två olika typer av läroboksdialoger med varandra; en mer traditionell dialog konstruerad av läroboksförfattare och en dialog baserad på ett mer eller mindre autentiskt samtal. För att kunna diskutera vilken typ av kommunikativ kompetens respektive dialog kan hjälpa en andraspråksinlärare att utveckla, fokuseras undersökningen på vad som karaktäriserar den mer autentiska respektive den traditionella läroboksdialogen samt hur de kan användas i en undervisningskontext.

1.3 Avgränsningar

Denna studie avgränsas till undersökningen av två moderna läroböcker avsedda för vuxna andraspråksinlärare i svenska och engelska. Det är vidare jämförelsen mellan och analysen av två dialoger som främst fokuseras, även om dialogrelaterade aktiviteter också beskrivs. Studien är både deskriptiv och komparativ och inriktas mot andraspråksinlärning i allmänhet men med särskilt intresse för att bidra till utvecklingen av ämnet svenska som andraspråk, både i teori och praktik.

2 Material och metod

I detta kapitel redogörs inledningsvis för det material som undersöks. Därefter beskrivs de metoder med vilka data har samlats in och materialet analyserats. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

2.1 Material

Primärmaterialet i denna studie utgörs av två läroboksdialoger som förekommer i två olika läromedel avsedda för andraspråks- och främmandespråksundervisning inom vuxenutbildning. Den ena läroboksdialogen ”At the bar” förekommer i läromedlet *Beyond Talk* (Barraja-Rohan & Pritchard 1997), dels i Teacher’s book (s. 18-19) och dels i Student’s book (s. 107-108), vilket är avsett för undervisning i engelska som andraspråk eller engelska som främmandespråk. I text förekommer denna dialog i ett transkriptionsformat. Det är en transkription av en audio- och videoinspelning av ett manusfritt rollspel baserat på en samtalssituation som upplevts av de inspelade samtalsdeltagarna själva, vilket beskrivs mer ingående i kapitel 5. Detta läromedel innehåller även audio- och videoinspelningar samt transkriptioner av helt autentiska samtal. Eftersom denna lärobok inte längre trycks har jag fått tillgång till den samt till audio- och video-materialet via ett antal länkar skickade till mig av Anne-Marie Barraja-Rohan, medförfattare till *Beyond Talk*. Av upphovsrättsliga skäl måste författarna tillfrågas för tillgång till audio- och videofilerna. Därför refereras de inte här.

Den andra läroboksdialogen, ”På restaurang – Katastrofkvällen”, förekommer i textboken *Rivstart A1 + A2* (Levy-Scherrer & Lindemalm 2007: 118) och är avsedd för undervisning i svenska som andraspråk eller svenska som främmandespråk. Dialogen är skriven och påhittad av läromedelsförfattarna, liksom övriga dialoger i denna lärobok. Utöver dialogens skriftliga format förekommer den även i ljudformat på CD-skiva, där den utifrån ett skriftligt manus läses upp av skådespelare. I läromedlet som helhet ingår även en övningsbok och en lärarhandledning.

För att rama in dialogerna i den typ av verksamhet de är tänkta att fungera inom, kompletteras materialet också med en beskrivning av två lektioner i vilka de används som undervisningsmaterial. Inspelningen av den lektion i vilken *Beyond Talk*-dialogen används utgör en introduktion till hur lärare kan arbeta med detta läromedel. Denna inspelning har alltså på något sätt organiserats av läroboksförfattarna till *Beyond Talk*. Den andra lektionen, i vilken *Rivstart*-dialogen används, är inspelad av mig. Ytterligare kompletterande material utgörs av en ostrukturerad intervju (se Bryman 2002: 301) med den sfi-lärare som ansvarade för den lektion jag spelade in. Till detta kommer en semistrukturerad telefonintervju (se Bryman 2002: 301) med Karl Lindemalm (2013), en av författarna till *Rivstart A1 + A2*, samt en mejlkonversation med Anne-Marie Barraja-Rohan (2013), medförfattare till *Beyond Talk*. Genom denna konversation och dessa intervjuer har jag kunnat ta reda på mer information om respektive dialogs tillkomst och hur de är avsedda att användas.

2.2 Metod

I detta avsnitt presenteras de datainsamlingsmetoder som används och hur urval av data och informanter har gått till. Därefter beskrivs den metod med vilken primärmaterialet har analyserats och vilka analysverktyg jag använt mig av. I den avslutande metoddiskussionen motiveras och kritiserar val av metod.

2.2.1 Datainsamling och urval

Anledningen till att en australiensisk lärobok används som primärmaterial i en studie om svenska som andraspråk är att det mig veterligen inte existerar något motsvarande svenskt lärandematerial i vilket autentiska samtal används som grund för dialoger. Orsaken till att läroboken *Rivstart A1 + A2* valts ut är att den används inom vuxenutbildning på sfi, för nivå 3C, vilket är den nivå som den klass jag fick möjlighet att spela in befinner sig på. De båda läroböckerna och läroboksdialogerna är alltså inte helt jämförbara, för det första på grund av att de är skrivna på olika språk och för det andra eftersom de är avsedda för något olika språkliga färdighetsnivåer. *Beyond Talk* är avsedd för lägre till högre mellanliggande färdighetsnivå enligt det internationella engelska språktestsystemet (se IELTS 2013) medan *Rivstart A1 + A2* är anpassad för snabba inlärare på nybörjarnivå A1 och A2 enligt den nivåskala som är gemensam för de europeiska länderna (se CEFR 2013). I praktiken skiljer sig dock inte den lägre mellanliggande färdighetsnivån enligt IELTS från nivå A2 enligt CEFR, vilket åskådliggörs av respektive nivådefinition nedan. Enligt Barraja-Rohan (2013) stämmer den lägre mellanliggande färdighetsnivån överens med denna kortfattade beskrivning av den begränsade språkanvändaren:

Band 4: Limited user: basic competence is limited to familiar situations. Has frequent problems in understanding and expression. Is not able to use complex language (IELTS 2013).

Nivå A2 är något mer utförligt beskriven, men uttrycker i sak en liknande nivådefinition:

A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate basic need (CEFR 2013: 24).
----	--

Eftersom dessa nivåer inte skiljer sig så mycket åt valde jag att göra inspelningen på sfi först i april vårterminen 2013, då inlärarna kommit till drygt hälften av boken och snarare befann sig på nivå A2 än nivå A1. På så sätt blir jämförelsen mer valid. Den dialog som valdes ut i *Beyond Talk* är den som förekommer allra först i denna lärobok och som därför inte är lika avancerad som dialogerna i slutet av boken. Ytterligare en orsak till att denna dialog valdes ut är att den används som undervisningsmaterial i den exempellektion på introduktionsvideon som tillhör detta läromedel. De

båda dialogerna skiljer sig alltså inte särskilt mycket åt i svårighetsgrad. De kan båda beskrivas i ett lektionssammanhang och samtalsdeltagarna i de båda dialogerna befinner sig dessutom i liknande situationer: på en bar respektive på en restaurang. Detta kan i sin tur underlätta jämförelsen avseende deras form och funktion.

Vad gäller urval av informanter var det enbart fyra sfi-studenter av cirka tjugo som kunde tänka sig att bli inspelade på video. Vid ett lektionstillfälle innan inspelningen ägde rum delade jag ut ett formulär till alla sfi-studenter där jag informerade dem om studiens syfte, att uppsatsen enbart kommer att användas i forskningssammanhang och att deras identiteter inte kommer att avslöjas. Dessutom beskrev jag att deltagande är frivilligt och att de när som helst kan välja att dra sig ur, allt detta enligt de rådande forskningsetiska principer som Bryman (2002: 440-441) redogör för. Eftersom det endast var fyra studenter som skrev under detta formulär stod kameran vinklad mot dessa under hela lektionen. Här skedde alltså inte urvalet med hänsyn till någon särskild urvalsprincip utan enbart utifrån vilka som ville delta. På samma sätt gick urvalet av sfi-klass till. Jag skickade ett mejl till arbetslagsledaren för en sfi-verksamhet i en mellanstor svensk ort och undrade om denne kunde fråga arbetslaget om någon lärare för de högre sfi-nivåerna kunde tänka sig att delta i min studie. Jag försökte även få tag i en verksamhet för vuxenutbildning inom svenska som andraspråk, men utan resultat. Detta är anledningen till att jag spelade in en sfi-klass istället för en ssa-klass. Videoinspelningen kompletterades även med fältanteckningar av vad som skedde under lektionen. Utöver dessa informanter har dessutom både sfi-läraren, Lindemalm och Barraja-Rohan samtyckt till deltagande i denna studie.

2.2.2 Sammanställning och analys av data

I den kvalitativa analysen av primärmaterialet används några samtalsanalytiska koncept inom forskningsdisciplinen *Conversation Analysis*, förkortat CA (på svenska: samtalsanalys av CA-typ). Det är en typ av interaktionell lingvistik som utgår från att samtal utgörs av strukturellt organiserade och institutionaliserade praktiker i sin egen rätt och att det finns normer för hur samtalsdeltagare orienterar sig mot dessa (Heritage 2008: 301, 303). För att kunna blottlägga vad som sker i interaktion görs mycket noggranna samtalsanalyser på detaljnivå, alltifrån vad inandningar till fullständiga yttranden kan ha för potentiell betydelse (Norrby 2004: 40, 44). Utöver dessa analytiska verktyg används även några begrepp kännetecknande för samtalsspråkets grammatik.

Dessa koncept redovisas mer utförligt avsnitt 4.3 som handlar om samtalsspråkets och interaktionens strukturer och dess funktioner. Här kan dock nämnas att jag utgått från fem grundläggande principer för hur samtal organiseras, nämligen turorganisation, sekvensorganisation, preferensorganisation, i viss mån reparationsorganisation samt övergripande struktureringspraktiker. I beskrivningen av hur dialogerna organiseras förekommer även andra analytiska begrepp såsom

talhandling och dubbel kontextualitet, turkonstruktionsenhet (TKE) och turbytesplats (TBP), överlappningar och fortsättningssignaler, närhetspar och latching. Några av de mer specifikt samtalsgrammatiska termer som används är inre och yttre syntax och diskurspartikel.

Forskare som använder sig av CA som metod tar traditionellt sett inte hänsyn till den yttre kontextens betydelse för vad som yttras i ett samtal, så vida inte deltagarna specifikt orienterar sig mot sådana kontextuella aspekter (Kasper 2006: 84). I jämförelsen mellan dialogerna i denna studie vidgas dock kontextbegreppet till att också omfatta situationskontexten och mer abstrakta kontexter, såsom verksamhetskontexten. Dessa begrepp hämtas från dialogisk kommunikationsteori (se Linell 1998, 2005a, 2011a) som är en eklektisk epistemologi inom vilken olika vetenskapliga perspektiv vävs samman – till exempel CA och kontextbaserad diskursanalys – för att beskriva den teoretiska förståelsen och den empiriska analysen av tal-i-interaktion (Linell 1998). Begreppen definieras mer ingående i avsnitt 3.3: Samtalande och kontexter.

Eftersom syftet är att jämföra den mer autentiska läroboksdialogen med en traditionell läroboksdialog, vars premisser påminner mycket om dramadialoger, har jag utifrån den litteratur jag läst om denna typ av konstruerade dialoger använt kännetecknande drag för dessa som ytterligare analysverktyg. Här kan Erikssons (1998: 43) begrepp ”dubbelt mottagarskap” nämnas men även beskrivningar av hur författarens makt över vad som sägs, hur det sägs och varför, påverkar förutsättningarna för dramadialoger och läroboksdialoger. Dessa analysredskap beskrivs närmre i avsnitten om dramadialoger och läromedelsdialoger i jämförelse med autentiska samtal (avsnitt 4.5 och 4.6). De samtalsanalytiska termer som används vid denna analys korsas med karaktäristiska drag för dramadialoger och läromedelsdialoger så att respektive dialog analyseras utifrån kännetecknande drag för både autentiska och konstruerade dialoger. Här bör påpekas att förekomsten eller avsaknaden av samtals- och interaktionsgrammatiska koncept i respektive dialog ges störst utrymme. Analysen följer inte någon på förhand uppställd struktur, utan det är de drag i dialogerna som jag anser vara särskilt framträdande, eller för den skull frånvarande, som sätts under lupp.

Diskussionen om vilken typ av kommunikativ kompetens de två olika typerna av läroboksdialoger kan hjälpa en andraspråksinlärare att utveckla (se avsnitt 1.2) har att göra med vad dessa dialoger kan erbjuda i lärandeväg, det vill säga vilka affordanser de förfogar över. Begreppet affordans (på engelska: *affordance*) är myntat av Gibson (1979). Det är centralt i den av honom företrädade ekologiska psykologi som fokuserar på hur människan varseblir den omgivande miljön i den visuellt tillgängliga världen, det vill säga i världen såsom den upplevs av människor och inte hur den är fysiskt beskaffad. Begreppet affordans syftar på vad omgivningen i form av exempelvis objekt, platser och djur kan erbjuda andra djur (inklusive människor), både avseende dess uppenbara användningsområde, men även andra. ”The *affordances* of the environment are what it *offers* the

animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill” (Gibson 1979: 127). Som exempel nämner Gibson (1979: 137) objektet kniv. En kniv inbjuder till att skära med om den hanteras på ett visst sätt, men manipulerad på ett annat sätt inbjuder den även till att bli skuren av. För att kunna svara på frågan om vilka affordanser respektive dialog har, sammanställs i analyskapitlet en beskrivning av de uppgifter och aktiviteter som relateras till respektive dialog. Istället för begreppet affordans används dock begreppet inbjudan, uttryckt i termer av vad dialogerna inbjuder till att träna. För detta ändamål redovisas dessutom hur dialogerna används som undervisningsmaterial under de två videoinspelade lektionerna som beskrivits ovan.

2.2.3 Metoddiskussion

För det första bör det konstateras att jag inte gör någon regelrätt samtalsanalys enligt CA:s metodologiska principer, vilka jag inte kommer att redogöra för här. Jag baserar snarare min analys på den kunskap om hur människors samtal är organiserade som CA har lyft fram. Anledningen till att jag har valt att analysera dialogerna med hjälp av interaktions- och samtalsgrammatiska koncept till skillnad från exempelvis textanalytiska är dels för att dialogerna förekommer i andra medier än text och dels för att komma ifrån den skriftspråkliga tendens som finns både inom språkvetenskap och inom skola och utbildning (se Linell 2005b). Fokus för denna studie är ju hur andraspråksinlärares kommunikativa kompetens i verbal interaktion kan utvecklas och mot bakgrund av detta framstår en interaktionsanalytisk snarare än en textanalytisk metod som mer adekvat att tillämpa. Syftet med att dessutom använda karaktäristiska drag för dramadialoger och läroboksdialoger som analysverktyg är att tydliggöra deras säregna karaktärsdrag. Motivet till att ett begrepp från ytterligare en vetenskapsgren, nämligen ekologisk psykologi, används är att det är det mest stringenta uttrycket för det jag faktiskt vill undersöka. Begreppet har dessutom visat sig användbart i pedagogisk forskning, ett område som denna studie delvis ryms inom.

Denna hemsnickrade variant av metod kan sannolikt kritiseras för att inte vara tillräckligt strukturerad och tydlig och därmed inte tillräckligt replikerbar. Samtidigt kan detta tentativa försök till metod betraktas som ett nödvändigt uttryck för att utmana den rådande och traditionellt skriftspråksfokuserade språkvetenskapen och språkinlärningspraktiken. Även om denna metod säkerligen går att raffinera på många sätt kan den förhoppningsvis bidra till att lyfta fram dialogiska snarare än monologiska perspektiv (se Linell 1998) på vad inläring, eller kanske snarare tillägnet av (svenska som) ett andraspråk handlar om.

3 Teoretiska utgångspunkter

I denna studie är begreppet samtal centralt. Med samtal avses här tal-i-interaktion (på engelska: *talk-in-interaction*), en term som kan betraktas som övergripande för sådant autentiskt tal som produceras i mänsklig interaktion, ansikte mot ansikte, i både vardagliga och institutionella situationer. I detta kapitel beskrivs inledningsvis andraspråksinläring och andraspråkstillägnande utifrån teorier om språksocialisation och sociolingvistik. Begrepp som formellt och informellt lärande är här centrala och relateras till lärande som institutionell respektive social praktik. Sedan definieras begreppet kommunikativ språkförmåga, med allt vad det innebär av det dynamiska samspel mellan lingvistisk, formelbaserad, interaktionell och sociokulturell kompetens som utgör infrastrukturen i den diskursiva kompetensen. Därefter görs en beskrivning av samtalandets grundläggande roll för mänsklig kommunikation utifrån en dialogisk synvinkel. I anslutning till redogörelsen för detta perspektiv beskrivs även kontextbegreppets relevans för förståelsen av vad som sker i samtal.

3.1 Andraspråkstillägnande; formellt och informellt

I det engelska begreppet *second language acquisition* (förkortat SLA), vilket kan översättas till andraspråkstillägnande på svenska, inkluderas enligt Saville-Troike (2012: 2-3) både formell och informell andraspråksinläring. Det formella lärandet äger rum genom institutionell undervisning i klassrummet, medan informellt tillägnande av ett andraspråk sker genom språkkontakt i sammanhang utanför klassrummets väggar, till exempel på arbetsplatsen eller i samband med olika fritidsaktiviteter. SLA kan även omfatta en kombination av det informella och formella lärandets förutsättningar och omständigheter, något som tematiseras i denna studie, bland annat i diskussionen. I detta avsnitt beskrivs begreppen formell och informell andraspråksinläring i ljuset av två teoretiska perspektiv – andraspråksocialisation och sociolingvistik – som hänger nära ihop med varandra.

3.1.1 Andraspråkssocialisation

Innan begreppet andraspråkssocialisation definieras behöver begreppen primär och sekundär socialisation redas ut. Den primära socialisationen är enligt Berger och Luckman (1966/1990: 149-166) barnets inträdesbiljett till ett samhälleligt medlemskap. Genom signifikanta andra, det vill säga genom de som ansvarar för barnets socialisation, filtreras den sociala världen och deras uppfattning om denna blir också barnets. Primär socialisation utgör sedan grunden på vilken den sekundära socialisationen kan byggas vidare. Ett exempel på detta är inläring av ett nytt språk, vilket sker genom att modersmålets för givet tagna verklighet utvidgas. Via det nya språket införlivas nya perspektiv på hur världen kan betraktas och beskrivas (Berger & Luckman 1966/1990: 149-166).

Andraspråkssocialisation tillhör alltså den sekundära socialisationen och baseras på antagandet att icke-infödda talare av ett språk försöker tillägna sig kompetens i målspråket, men även medlemskap i olika målspråksrelaterade praktikgemenskaper (Duff 2011: 564). Utifrån en sociokulturell utgångspunkt beskriver Duff (2011: 555-566) att andraspråkssocialisation vanligtvis medieras genom de som är mer språkkunniga och kulturellt hemtama, nämligen veteraner eller experter, till de som är mindre kunniga och kulturellt alienerade, det vill säga noviser eller nykomlingar. Veteraner eller experter kan enligt Duff (2011: 566) till exempel utgöras av lärare, klasskompisar, släktingar och kollegor som vill assistera inlärare att bli mer förtrogna med målspråket, men även med de värderingar, ideologier och synsätt som har stor utbredning inom de praktikgemenskaper som associeras med målspråket och dess användare.

Duff (2011: 567) påpekar dock att andraspråkssocialisationsprocessen innebär en utmaning för inlärarna. Å ena sidan kanske det inte finns någon vilja bland de icke-infödda talarna att leva bland målspråkstalarna och att integreras i deras språkliga och kulturella normer. Trots denna motvilja sker en delvis oundviklig socialisering in i det nya språket och i den nya kulturen via till exempel läroplaner, interaktionsmönster, sociokulturella aktiviteter och genom språket självt. Å andra sidan kan det finnas en stark vilja från inlärarnas sida att socialiseras in i det nya språket och i den nya kulturen, men få möjligheter att interagera med lämpliga socialisationsombud. Det kan också förhålla sig så att de veteraner/experters som inläraren har möjlighet att interagera med inte ger det stöd som behövs för en lyckad språkssocialisation (Duff 2011: 567).

Enligt Duff (2011: 578) är det viktigt att det i utbildningssammanhang förekommer en explicit socialisation, det vill säga en diskussion mellan inlärare och lärare om hur man bäst genomför olika aktiviteter i relation till den aktuella diskursen och kulturen. Detta tillvägagångssätt, i kombination med återkoppling på inlärarnas prestationer, ger inlärarna ökade möjligheter för lärande och är tidsbesparande på så sätt att de inte behöver ägna så mycket tid och tankemöda åt att själva lista ut vilka förväntningar den nya diskursen och den nya kulturen har på dem. Enligt Kasper (2001: 521) sker språkssocialisation oftast implicit genom inlärarnas deltagande i olika målspråksrelaterade praktiker, men i formell andraspråksundervisning finns det goda förutsättningar för att genom metapragmatiska diskussioner öka inlärarnas metapragmatiska medvetenhet om sociala och pragmatiska normer i målspråkets språk och kultur.

3.1.2 Sociolingvistiska aspekter av språkförmåga och andraspråksinlärning

Hur hänger då denna kulturella och språkliga socialisation ihop med andraspråksutveckling? I en litteraturöversikt över sociolingvistiska perspektiv på andraspråksinlärning redogör Tarone (2007: 845) för att sociolingvistisk forskning har kunnat påvisa hur förändring och variation i inlärares interimspråk orsakas av följande faktorer:

- a) Sociala kontextuella faktorer såsom vem man talar med, syftet med kommunikationen, kommunikationssituation, identitet och vilka roller man antar i olika sammanhang,
- b) språkliga kontextuella faktorer, det vill säga vilken typ av språk som används i den omgivande diskursen och
- c) tid, det vill säga vid vilken tidpunkt i inlärares liv som olika språkliga element och grammatiker tillägnats. Hit räknas även den språkliga förändring som genom implicita och/eller explicita processer av andraspråksinlärning sker över tid.

Interimspråk kan i korthet definieras som det inlärarespråk som successivt växer fram i olika versioner av målspråket innan det fullständigt tillägnats (Hammarberg 2004: 27). Utifrån ovan nämnda faktorerers inverkan på interimspråkets utveckling drar Tarone (2007: 845) slutsatsen att andraspråkbruk inte handlar om ”kognition i ett vakuum”, utan om att utveckling av språk och tänkande sker genom deltagande i olika sociala och språkliga kontexter och att dessa påverkar vilken typ av språk som används, på vilket sätt det utvecklas och förändras.

Magnusson och Stroud (2012: 323) gör gällande att språkinlärare i senmoderna samhällen ofta möter ett mer multinormerat målspråk; de deltar i samhälleliga gemenskaper som präglas av ökad mobilitet och nya kommunikationsteknologier. De befinner sig alltså i en situation av ökad kontakt med varieteter av språk och språkliga repertoarer som de specifikt tillägnar sig och behärskar för särskilda funktioner och syften. Enligt Blommaert och Backus (2011: 11) innebär detta att de olika sätt på vilka människor kommer i kontakt med språkliga och sociolingvistiska resurser leder till lika många sätt att lära sig ett språk på.

Begreppet repertoar tillhör sociolingvistikens ordförråd och syftar på en individs sammantagna komplex av resurser, såsom kunskap om vilka register (stilar/genrer) som kan användas i vilka sammanhang (Blommaert & Backus 2011: 2, 9). Vilket register som används hänger ihop med deltagarnas metapragmatiska medvetenhet om de förväntningar som är förknippade med en given situation. Det handlar om förväntningar på vilka samtalsämnen, attityder och interaktionella roller som är lämpliga att göra bruk av i ett visst sammanhang (Magnusson & Stroud 2012: 330).

Individer betraktas alltså enligt detta synsätt som mobila subjekt som rör sig mellan olika typer av nätverk och gemenskaper. Deltagandet i dessa olika lärandesituationer, både informella och formella, leder följaktligen till olika typer av språkkunskaper och utnyttjande av olika språkliga resurser i en individs repertoar (Blommaert & Backus 2011: 2). Firth och Wagner (2007: 801, 807-812) poängterar dessutom att inlärare inte längre kan betraktas som enbart inlärare som sådana, eftersom språkinlärning och språkanvändning är beroende av vilka de är både lokalt och diskursivt, det vill säga av vilken identitet eller interaktionell roll de antar som exempelvis köpare, säljare, vän, kund

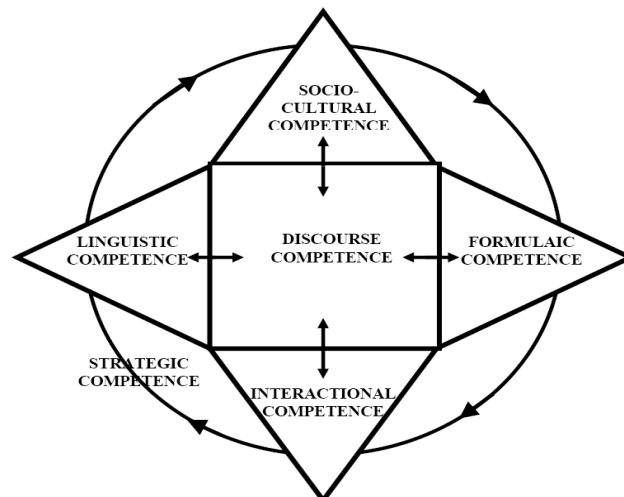
eller klient. Detta är för övrigt en utgångspunkt som gäller även för det språksocialisationsperspektiv som redovisats ovan (Duff & Talmy 2011: 97)

Tilläggnandet av specifika register i vuxen ålder är enligt Blommaert och Backus (2011: 11) till viss del följden av formellt lärande, men det är ännu mer en effekt av att delta i olika gemenskaper i samhället och att exponeras för vissa diskursmönster som anses legitima för sådana gemenskaper. Ju fler kommunikativa kontexter som individer deltar i och ju mer frekvent de gör det, desto vidare förståelse för språket och dess variation, det vill säga desto större ”multikompetens”, kommer de att utveckla (Hall m.fl. 2006: 230). Varför behövs då denna typ av kunskap? Gumperz (1982: 130-152, 172-186) gör gällande att kulturella och språkliga missförstånd i interetnisk kommunikation bland annat uppstår till följd av att samtalsdeltagarna enbart förlitar sig på förstaspråkets oftast undermedvetna, djupt etablerade diskurskonventioner vid tolkning av språkliga budskap. Det är missförstånd som kan resultera i stereotypisering av olika grupper i samhället, vilket kan bidra till att reproducera sociala skillnader mellan dessa (Gumperz 1982: 210).

Eftersom sociokulturella normer är så djupt rotade i varje individ, påpekar Yu (2011: 1144), kan man som andraspråkslärare dock inte förvänta sig att inlärarna helt kan förbise sin egen sociokulturella identitet och enbart anpassa sig till målspråkets normer. För lärarens del handlar det snarare om att göra inlärare medvetna om sociokulturella skillnader, i syfte att utveckla deras språkbruk mot en större flexibilitet och göra dem mer toleranta gentemot kulturella variationer. Lindberg (2005: 228) påpekar i detta sammanhang att det inte bara är inlärarnas skyldighet att ”ta seden dit de kommer”, utan att andraspråkslärare bör sträva efter att utveckla en multispråklig och kulturell kompetens som gör det möjligt för dem att välja lämpligt register i olika specifika kontexter. Lindberg (2005: 228) påpekar dock att även om ansvaret för att anpassa sig ligger på alla parter vid tvärkulturell kommunikation, är det oftast minoriteter i majoritetssamhället som har något att förlora i konflikter mellan kulturella konventioner.

3.2 Kommunikativ språkförmåga i ett andraspråksperspektiv

Vad är det då för kunskaper som krävs för att utveckla en allsidig språkförmåga? Som svar på den frågan kan Celce-Murcias (2008: 45) modell av kommunikativ kompetens användas som utgångspunkt. Denna modell kan betraktas som en helhet av flera ömsesidigt beroende kompetenser. Trots modellens statiskhet bör den enligt Celce-Murcia (2008: 55) förstås som ett dynamiskt samspel mellan kompetenserna, och som organisk på så sätt att varje del av den kan expanderas eller reduceras beroende på inlärarnas behov och på lärarens pedagogiska mål:



Figur 2: Kommunikativ kompetens enligt Celce-Murcia (2008: 45)

Den **diskursiva kompetensen** omges av övriga kompetenser, vilka betraktas som förutsättningar för denna. Med diskurskompetensens avses den språkliga organisering av ord, strukturer och yttranden som görs i syfte att kommunicera ett sammanhängande budskap (Celce-Murcia 2008: 46). Enligt Celce-Murcia med flera (1995: 13-15) handlar diskurskompetens om behärskning av konventioner för hur meningar och yttranden sammankopplas till en meningsfull helhet, med hjälp av språkliga element som signalerar tids- rums- och orsakssammanhang och som bidrar till att identifiera diskursens genre; om det till exempel rör sig om intervjuande eller vardagligt konverserande.

Den **sociokulturella kompetensens** topposition signalerar dess globala funktion: att veta hur man uttrycker sig på lämpligt sätt i olika sociala och kulturella kontexter. Den åsyftar talarens pragmatiska kunskap och innefattar kunskap om målspråkets sociokulturella normer (Celce-Murcia 2008: 46). Celce-Murcia med flera (1995: 23-24) redogör bland annat för tre sociokulturella variabler: ”sociala kontextuella faktorer” såsom deltagarnas ålder, kön och status, ”stilistisk lämplighet” som innefattar artighetsstrategier och en känsla för genre och register och ”kulturella faktorer” såsom tvärkulturell medvetenhet och kännedom om målspråkets regionala skillnader.

Den mer konkreta motsvarigheten till den övergripande sociokulturella kompetensen är **interaktionell kompetens**, vilket är ett centralt begrepp i ett CA-perspektiv på andraspråksinlärning (se till exempel Kasper & Wagner 2011: 118-119 och Hall m.fl. 2011). Enligt Celce-Murcia (2008: 48-49) består denna kompetens av följande tre grundläggande delar: aktionell, konversationell och icke-verbal eller paralingvistisk kompetens. Med aktionell kompetens avses kunskap om hur talhandlingar genomförs i målspråket. Behärskning av talhandlingar innebär att kunna uttrycka åsikter och känslor men även att veta hur man klagar, beskyller, ångrar och ber om ursäkt, eller hur man uttrycker hopp och mål, hur man lovar eller förutser. Konversationell kompetens består av kunskap om dialogers turtagningssystem, det vill säga hur man inleder och avslutar samtal, hur man etablerar och ändrar samtalsämnen, hur man tar, behåller och lämnar över ordet, hur man avbryter,

kollaborerar och ger återkopplingssignaler (*mhm, aha*) med mera. Till kunskap om turtagningssystemet lägger Barraja-Rohan (2011: 481) även förståelse för när överlappningar av yttranden kan ske, men även vilka interaktionella roller deltagarna antar, om de till exempel förväntas vara lyssnare eller primära talare, vilket påverkar turtagningssystemet avseende hur många och hur långa yttranden respektive deltagare bidrar med till interaktionen. Enligt Barraja-Rohan (2011: 482) utgör även kunskap om yttrandens sekventiella organisering en viktig del av den interaktionella kompetensen, i synnerhet kännedom om så kallade närhetspar. Närhetspar utgörs av två olika talhandlingar som förutsätter varandra, såsom att en fråga förutsätter ett svar, eller att en gratulation förutsätter ett tack (Lindberg, 2005: 13). Barraja-Rohan (2011: 13) adderar också intersubjektivitet till denna kompetens, det vill säga hur deltagarna uttrycker och försöker uppnå ömsesidig förståelse och delad kunskap.

Icke-verbal eller paralingvistisk kompetens innebär slutligen användning av kroppsspråk, såsom icke-verbala turtagningssignaler, blickar eller gester. Det innefattar också taktilt beteende och det fysiska avstånd deltagarna håller till varandra men även tystnadens och pauseringens betydelse för interaktionen (Celce-Murcia 2008:49). Barraja-Rohan (2011: 11) gör även gällande att intonation, skratt, tvekan och stammande tillhör det paralingvistiska beteendet.

Utveckling av interaktionell kompetens i ett andraspråk innebär enligt Markee (2008: 406) mer än att bara förstå språket som ett formellt system. Det inbegriper också hur inlärare förhåller sig till de aktionella, konversationella och paralingvistiska element som nämnts ovan hur de gör bruk av dessa intersubjektiva resurser för att tillsammans med sina samtalspartners gemensamt och lokalt konstruera alltmer korrekta, flytande och komplexa interaktionella repertoarer på andraspråket. Interaktionella repertoarer definieras enligt Markee (2008: 406) som utvidgade handlingssekvenser. När inlärare lyckas åstadkomma sådana utvidgade sekvenser, kan de också fokusera på formella lärandeobjekt, till exempel verbmorfologi, uttal eller ordförråd, som finns inbäddade i dessa.

Kasper (2006: 87) poängterar i detta sammanhang att vuxna andraspråksinlärare redan behärskar interaktionella kompetenser på sitt förstaspråk, vilka kan fungera som betydelsefulla resurser för att bredda inlärares språkliga och pragmatiska repertoar vid deltagande i nya målspråksrelaterade praktiker. På så sätt fungerar interaktionella kompetenser både som redan befintliga resurser och som lärandeobjekt.

Den **lingvistiska kompetensen** hänger ihop med den formelbaserade, men Celce-Murcia (2008: 47-48) gör en distinktion mellan dem. Med lingvistisk kompetens avses kunskap om språkets regelsystem i fråga om fonologi, morfologi, ordförråd och syntax medan formelbaserad kompetens avser kännedom om vanligt förekommande färdiga fraser och uttryck som kännetecknar ett effektivt språkbruk. Som exempel kan nämnas *Hur mår du? Det är bra, tack* eller *Vi ses*.

Den **strategiska kompetensen** kan delas upp i lärandestrategier och kommunikationsstrategier (Celce-Murcia 2008: 50) där lärandestrategier exempelvis avser olika tillvägagångssätt för att komma ihåg kunskap eller att försöka lära av den återkoppling inlärare får av klasskompisar eller lärare. Kommunikationsstrategier består enligt Celce-Murcia med flera (1995: 26-29) av approximation eller omskrivning av begrepp som inläraren inte hittar den precisa benämningen på. Det handlar också om strategier för att vinna tid genom att använda fraser såsom *Var var jag?* eller *Kan du ta om det där?* och strategier för att reglera sig själv genom fraser som *Jag menar...* men även interaktionsstrategier för att be om hjälp eller förtydligande vid meningsförhandling eller att på olika sätt bekräfta om man har förstått. Slutligen beskrivs sociala strategier, vilket innebär att språkinlärare aktivt söker efter möjligheter att kommunicera med modersmålstalare för att använda och utveckla målspråket.

3.3 Samtalande och kontexter

Varför är det då i grunden viktigt att i andraspråksundervisning fästa fokus på samtalande? För att svara på den frågan inleds detta avsnitt med en redogörelse för det vardagliga samtalandets fundamentala betydelse för människan som kommunikativ varelse utifrån ett dialogiskt perspektiv. I samband med dessa dialogteoretiska principer diskuteras även kontextens, eller snarare kontexternas betydelse och funktion i verbal kommunikation öga mot öga. Kontextbegreppet är relevant i denna studie eftersom kontexten utgör en avgörande faktor för hur vi förstår varandra i samtal. Att det exempelvis har betydelse vilken omgivande situationskontext vi refererar till, vem vi pratar med och vilka samtalskulturer som aktualiseras i olika verksamheter är något som är av stor betydelse inte minst vid interkulturell och interetnisk kommunikation. Kontextbegreppet är även relevant vid resonemang kring didaktiska aspekter på olika typer av läroboksdialoger, till exempel vad det får för konsekvenser att flytta ett samtal från sitt autentiska sammanhang till en klassrumssituation.

3.3.1 Samtalsdeltagare i dialog med andra och med kontexter

Berger och Luckman (1966/1990: 78, 149) talar utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv om ett interaktivt, dialektiskt förhållande mellan människan och den sociala världen; dessa båda storheter påverkar varandra ömsesidigt. Det är detta dialektiska förhållande mellan människan och den sociala omvärlden som ligger till grund för Linells (1998, 2005a, 2011a) dialogiska perspektiv nedan. Som grundval för Linells (2005: 235) dialogiska kommunikationsteori ligger antagandet att människan till sin natur är dialogisk och att de primära förutsättningarna för att utveckla språk, kommunikation och tänkande finns inbäddade i det vardagliga samtalandet. Mänsklig interaktion ansikte mot ansikte beskrivs enligt Berger och Luckman (1966/1990: 36) till och med som källan till språkets uppkomst.

Innan Linells teori presenteras mer ingående bör frågan besvaras om vad detta påstående har för relevans i en uppsats om olika typer av läroboksdialogers roll i formell undervisning av svenska som andraspråk. Som ett inledande försök att svara på denna fråga citeras Liddicoat (1997:1) nedan:

Ordinary conversation [sic!] the basic way people use language and most of the talk that gets done in the world is conversation. It has immense power. It is the way we establish and maintain social relationships. It enables us to get things done and to do things in the world. [...] Even though language teaching has aimed to be communicative and has focused on oral language use, features of everyday conversation have often been ignored or undervalued in language text books (Liddicoat 1997: 1).

Med tanke på samtalandets fundamentala betydelse för språkutveckling torde det finnas ett stort behov av kunskap i och om samtal-i-interaktion. Det vill säga både genom faktisk träning av samtal och metaspråklig och metapragmatisk kunskap om samtalande. Det vardagliga samtalet som kommunikationsmedel får dock enligt Liddicoat (1997:1) inte tillräckligt stort utrymme i textböcker avsedda för språkinlärning, även om det finns en strävan efter att fokusera på verbal kommunikation i språkundervisning. Mot bakgrund av detta beskrivs vidare de principer som kännetecknar dialogisk kommunikation, vilka knyts samman med studiens resultat i diskussionsdelen.

Enligt Linells (1998: 8) dialogiska ansats befinner sig människor i dialog inte bara med andra samtalsdeltagare utan även med kontexter. Att vara i dialog med kontexter innebär att individer i interaktion, öga mot öga, orienterar sig mot de omgivande sammanhang utifrån vilka förståelsen för vad som sker i samtalet relevantgörs (Linell 2005a: 234). Att begreppet kontext här beskrivs i pluralis och inte i singularis beror på att det finns flera olika typer av kontexter att förhålla sig till och som alltså görs relevanta för förståelsen av yttranden och handlingar i en given situation (Linell 2005a: 234). Följande tre kontexttyper beskrivs:

(i) *den yttre situationen där-och-då*, (ii) *”ko-texten”* (det som (just) har sagts), samt (iii) olika *abstrakta antaganden om världen* och kunskaper, t.ex. *situationsdefinitionen* (hur man förstår vad man förväntar sig av den aktuella verksamheten), antaganden om hur världen är beskaffad, om det specifika samtalsämnet, om de samtalspartners man har, om den institution man verkar i, om språket man använder osv (Linell 2005a: 234-235).

Den första kontextaspekten syftar enligt Linell (2011a: 96) på de faktiska fenomen som finns närvarande i en specifik situation, med dess särskilda betingelser avseende vilka som deltar där och då, vid vilken tidpunkt och på vilken plats men även vilka objekt och händelser som kan observeras. Den andra kontextaspekten är den språkliga ko-texten, eller snarare språkliga ko-texter, som avser den lokala yttrandeproduktionen inom samma samtal, det vill hur olika yttrandesegment förhåller sig till varandra; ett yttrande omges av andra yttranden och kan äga rum samtidigt som ett annat yttrande. Här fokuseras ”det här-och-nu hittills sagda” (Linell 2011a: 96), det vill säga de yttranden som precis föregått de(t) yttrande(n) som görs i realtid.

Den tredje kontextkategorin, de abstrakta kontexterna, är enligt Linell (2011a: 96-97) betydligt vidare än de två föregående. Den är även situationsöverskridande på så sätt att de kunskaper och antaganden som är relaterade till verksamhetstyp, språk och kultur, men också till omvärlden i stort,

är förankrade i tidigare erfarenheter av dessa fenomen. De kan rentav endast relevantgöras om sådana tidigare erfarenheter finns. Här tas aspekter av situationen upp igen men i betydelsen av hur den definieras på ett mer abstrakt plan, det vill säga vilken typ av kommunikativ verksamhet eller social situation deltagarna orienterar sig mot; om det till exempel handlar om en lektion i ett klassrum eller en middag med vänner. Denna situationsdefinition kallar Linell (2011a: 169) för verksamhetskontext. Verksamhetskontexten, kan enligt Linell (2011a: 169-171) definieras som den situerade interaktionens inramning. Inramningen (på engelska: *framing*), ursprungligen ett av Goffman (1974) etablerat koncept, kan även beskrivas som ett oskrivet kontrakt och är avgörande för hur samtalsdeltagarna uppfattar det som sker i interaktionen och styr förväntningarna för den. För att återgå till övriga abstrakta kontexter kan här även räknas, som citatet ovan anger, kunskaper och antaganden om världen, om de samtalspartner som deltar i interaktionen och om de samtalsämnen som diskuteras (Linell 2011a: 97). De för deltagarna relevanta kontexterna kan enligt denna definition beskrivas som en skala ifrån de inre, mycket samtalsnära till de yttre sociokulturella (Linell 1998: 128-130). Till någon sorts mellannivå kan den verksamhetstyp som samtalet äger rum inom räknas (Linell 2005: 240).

I autentisk interaktion förekommer en gemensam drivkraft, ett samarbete, för att försöka uppnå ömsesidig förståelse. Detta sker genom ett ständigt meningsförhandlande, i vilket både det som har sagts och det som för närvarande sägs tas i beaktande, där båda samtalsdeltagarna på olika sätt visar hur de uppfattar varandras yttranden (Linell 1998: 78-80). Ett samtal kan enligt Linell (1998: 70) alltså förstås som en gemensam handling, eller ett ömsesidigt ”kommunikativt projekt” (Linell 2011: 98), där varje yttrande är beroende av vad båda samtalsparter säger och gör i interaktionen. Samtalsparterna guidar varandras deltagande genom att de till exempel lånar ord från varandra när de bygger upp sina yttranden. Det är i det konstanta växelspelet mellan talarna inom ramen för de omgivande kontexterna som betydelse och mening växer fram (Linell 1998: 74-77). Inom en sådan social praktik måste de individuella bidragen betraktas i relation till, och inte isolerade från, varandra. Sin interaktionella funktion får yttrandet genom sin sekventiella position. Det responderar på ett tidigare yttrande samtidigt som det skapar vissa förutsättningar, men även begränsningar, för vad som kan förväntas sägas därefter (Linell 1998: 70). Ett yttrande fungerar, enligt Linells (2005: 239) terminologi, både som respons och initiativ. Ett yttrandes funktion som både kontextberoende och samtidigt kontextförnyande brukar benämnas dubbel kontextualitet (Lindström 2008: 138). På ett liknande sätt kan begreppet dubbel dialogicitet (Linell 1998: 54) användas för att beskriva relationen mellan de lokala och globala kontexterna. Dialoger är situationella, det vill säga bundna till situationen, på plats där och då, i en specifik sociokulturellt definierad verksamhet. Samtidigt responderar de på socialt konstituerade samtalskulturer, vilka utgör en del av sedan länge etablerade

sociokulturella traditioner (Linell 1998: 35-36, 67). Den situationella dialogen som äger rum här och nu svarar med andra ord mot mer kontinuerliga strukturer, vilka Linell (2005: 238) kallar situationsöverskridande praktiker. Den dubbla dialogiciteten i samtalande (och i texter) innebär alltså att en dialog i en given situation pekar både framåt och bakåt genom sin anknytning till en seglivad, situationsöverskridande tradition som genom sin egenskap av sedvänja också påverkar kommande samtal (texter) (Linell 2005: 238).

Ett vidare perspektiv på kontextbegreppet kan avslutningsvis betraktas som väsentligt i ett andraspråksinlärningsperspektiv eftersom samtalsdeltagares ord och yttranden enligt Linell (1998: 127) inte räcker till för att uttrycka alla de betydelser som de vill förmedla. Vad som sägs i ett samtal uttrycks lika mycket mellan raderna; yttrandena pekar alltså snarare mot vissa situerade tolkningar av det som sker i interaktionen. Sådana tolkningar går således bortom diskursens språkliga struktur och enligt detta synsätt måste ett yttrande eller en handling följaktligen alltid tolkas, beskrivas och förstås i relation till sådana olika kontextuella faktorer som beskrivits ovan. Att som andraspråksinlärare studera målspråket som struktur i relation till vilken funktion det har i interaktion och omgivande kontexter, kan därför ses som avgörande för utveckling av en allsidig andraspråkskompetens. Detta resonemang kan betraktas som ett argument för varför det är problematiskt att många läroböcker avsedda för språkinläring inte bereder tillräckligt stort plats för det vardagliga samtalet, i likhet med Liddicoats (1997:1) påpekande ovan.

4 Tidigare forskning

Med avsikt att på ett något mer konkret sätt rama in studiens undersökningsobjekt och analysen av det, redovisas i detta kapitel forskning som på olika sätt tematiserar skillnader mellan tal(språk(lighet)) och skrift(språk(lighet)). I relation till detta redogörs även för hur autentiska och konstruerade dialoger skiljer sig åt. Syftet med att betona skillnader snarare än likheter är att försöka bena ut och problematisera vad som avses med dessa fenomen, det vill säga hur de kan avgränsas från varandra, och hur de förstås inom språkvetenskap i allmänhet och inom språkundervisning i synnerhet. Redovisningen avslutas med forskning som belyser didaktiska aspekter av hur både autentiska och konstruerade dialoger används som material i andraspråksundervisning.

4.1 En snedvriden statusfördelning mellan skriftspråk och talspråk

Bland de flesta språkvetare finns det enligt Linell (2005b: 29-30) en samsyn kring det talade språket som primärt i förhållande till skriftspråket. En gemensam utgångspunkt är till exempel att verbal kommunikation är människors främsta resurs för att interagera med andra inom den privata sfären och att det utgör det medium för språkanvändning som tillhör individers primära socialisation. I motsats till talat språk existerar inte skriftspråk i alla kulturer. Det är dessutom något individer lär sig behärska senare i livet, som en del av den sekundära socialisationen, vilken i stor utsträckning äger rum i olika kulturella institutioner såsom skola och utbildning (Linell 2005b: 20, 23).

Trots denna samsyn finns det paradoxalt nog en inom lingvistikens, men även inom skola och utbildning, utbredd uppfattning om att språket som system är primärt i förhållande till språk i användning, både i tal och skrift (Linell 2005b: 29). Denna utgångspunkt är kännetecknande för det monologistiska ramverk som enligt Linell (1998: 6) länge dominerat språkvetenskapen. Inom denna tradition beskrivs språket som en kod, det vill säga som ett lingvistiskt teckensystem bestående av fixerade uttryck och betydelser, och kommunikation mellan människor betraktas som överföring av betydelser i form av representationer av information (Linell 1998: 22, 25). Detta synsätt kan alltså kontrasteras mot det dialogiska perspektiv som redogjorts för ovan, där diskurs förstås i termer av ett dynamiskt och ömsesidigt beroende mellan ”individer-i-dialog-med-(samtals)deltagare-och-kontexter” (Linell 1998: 8, min översättning). Snedvridenheten i statusfördelningen mellan tal och skrift inom språkvetenskapen kallar Linell (2005b: 30) för ”The written language bias” och fenomenet beskrivs kortfattat på följande sätt:

[...] we can talk about a *paradox* in modern linguistics: one claims the absolute primacy of spoken language, yet one goes on building theories and methods on ideas and experiences of regimented, partly made-up language designed for literary purposes and overlaid with norms proposed by language cultivators, standardisers and pedagogues. All this amounts to a deeply ingrained contradiction based on a veritable reversal of priorities (Linell 2005b: 30)

Det paradoxala, som Linell (2005b: 29, 30) beskriver det, i att å ena sidan betrakta talet som primärt kommunikationsmedel i förhållande till skriften och å andra sidan enbart beskriva språket som ett fixt och färdigt system, är att beskrivningen av det talade språket är influerad av hur skriftspråket vanligtvis beskrivs. De drag som enligt en sådan uppfattning beskriver det talade språket, påpekar Linell (2005b: 21), är enbart sådana som finns motsvarade i skriftspråket. Att objektifiera språket är enligt Linell (2005b: 8-17) förknippat med en relativt sett kortlivad skriftspråkstradition: "It is reasonable to assume that language could not be seen as a structured set of objects, until cultural communities had got used to writing and literacy." (Linell 2005b: 10). Med skriftspråket som norm för hur språk i allmänhet är strukturerat, är det kanske inte förvånande att det talade språket enligt detta perspektiv vanligen betraktas som osammanhängande och ofullkomligt, ologiskt och oklart. (Linell 2005b: 11-12). Begreppet språk kan i sig ses som ett uttryck för denna begränsade syn på vad fenomenet faktiskt omfattar. Linell (2005: 9) lånar en alternativ term från Liberg (1990), nämligen "språkande", som signalerar en mer integrerad syn på språk som både handling och struktur, det vill säga något man gör i interaktion med andra samtidigt som detta språkande kan beskrivas strukturellt. Linells (1998: 35-36) dialogiska kommunikationsteori som beskrivs ovan utgör således en generell kunskapsteori för att förstå både diskurs, kognition och kommunikation, inom vilken kognition betraktas som en särskild kontextbunden ansats; språkanvändning kan å ena sidan inte isoleras från språklig struktur, men språkstruktur kan å andra sidan inte prioriteras över kommunikativa praktiker.

4.2 Skillnader mellan tal(språk(lighet)) och skrift(språk)lighet))

Anledningen till att de tal- och skriftspråksrelaterade begreppen i rubriken ovan lite omständligt kapslas in i parenteser är att de måste problematiseras. För det första borde begreppet tal i detta avsnitt ersättas med samtal, eller ännu hellre med tal-i-interaktion. Begreppet tal, liksom Linell (2005b: 18) påpekar, beskriver inte samtalsdeltagares ömsesidiga påverkan på varandra, deras följsamma samkonstruerande av handlingar och tolkningar som kännetecknar dialogisk interaktion. Det signalerar snarare ett mer monologistiskt perspektiv på samtal, det vill säga en syn på att den som antar rollen som sändare håller monolog en stund medan mottagarrollen lyssnar och att de därefter byter roller. Begreppet tal används trots allt i detta sammanhang på grund av att det är den mest vedertagna motpolen till skrift. Det används också för att tydliggöra definitionsdistinktionen mellan begreppen tal, talspråk och talspråklighet respektive skrift, skriftspråk och skriftspråklighet. Genom att använda sig av ovan nämnda motsatspar kan även glidningen mellan dessa antonymer i form av hybrider av dem beskrivas (se Lagerholm 2008: 176-177). Detta innebär till exempel att det mellan de två motpolerna tal (såsom informella vardagssamtal) och skrift (såsom lagtexter) finns en gråskala av skriftspråkligt tal (förslagsvis riksdagsdebatter) och talspråklig skrift (exempelvis sms-konversationer).

Med begreppsparet tal och skrift avser Lagerholm (2008: 176-177) de uttryckskanaler som vi använder i kommunikation. Med talspråk och skriftspråk avses i princip samma sak som tal och skrift, men med den skillnaden att det språkliga uttrycket framhålls än mer. För att avgöra vad som är talspråk och skriftspråk behövs begreppsparet talspråklighet respektive skriftspråklighet, vilka beskriver stilskillnader de båda språktyperna emellan (Lagerholm 2008: 176-177, 192). Sistnämnda begreppspar gör det alltså möjligt att tala om hybridformer av tal(språk) och skrift(språk). Ett språkligt uttryck kan som sagt vara mer eller mindre influerat av de drag som kännetecknar talat respektive skrivet språk och kan därmed befinna sig någonstans på stilaxeln mellan ytterligheterna av talspråklighet och skriftspråklighet. Nedan görs en översiktlig beskrivning av skillnader mellan tal och skrift, som en bakgrund till följande avsnitt som mer specifikt behandlar samtalsspråkets och interaktionens strukturer och dess kommunikativa funktioner.

Att samtalsdeltagare i tal-i-interaktion kan uttrycka sig med hjälp av extralingvistiska signaler, till exempel gester, och paralingvistiska signaler, såsom röstläge, gör enligt Lagerholm (2013: 98, 104) talet till ett mer känsloladdat medium än skrift och det är ett uttryck för talets sociala funktion. För att sammanfatta denna beskrivning understryker Linell (2005b: 19) att talat språk och interaktion är förkroppsligat. Skriften är tvärtom oförkroppsligad; i skrift finns knappt några motsvarigheter till talets icke-verbala kommunikationssignaler (Linell 2005: 22). Talets och interaktionens förkroppsligande, men även samtalsdeltagarnas tillgång till en för dem gemensam kontext, gör att deltagarna i samtal inte behöver uttrycka sig lika explicit och stringent som skribenter i skrift Lagerholm (2008: 182-183, 190-191). Texter, med sin informativa, argumenterande och utredande funktion, måste kunna fungera oberoende av kontexter, åtminstone oberoende av den situationskontext som den läses i. I skrift krävs därför ett mer varierat ordförråd och ordens betydelseomfång behöver dessutom oftast begränsas (Lagerholm 2008: 191). Det är dock viktigt att påpeka att skriftspråket som helhet är mindre varierat än talspråket. Orsaken till detta, poängterar Linell (2005b: 24), är att skriften i större utsträckning än talet begränsas av regler och konventioner. Även om det i talet precis som i skriften finns normativa strukturer, tillhandahåller det en större variation till följd av bruket av dialekter och idiolekter (Linell 2005b: 24, 26), det samspel mellan kroppsspråk och tal som i korthet beskrivits ovan.

Till skillnad från skriftens linjära struktur (Lagerholm 2013: 107) är talet mer flexibelt och har enligt Linell (2005b: 19) snarare karaktären av en pågående rörelse. Det distribueras i realtid, ögonblick för ögonblick, och det som sades för några sekunder sedan har redan förklingat. Samtalsdeltagarna måste ständigt vara uppmärksamma på de dynamiska förändringar som äger rum här och nu. Skriften kan tvärtom bevaras genom tid och rum och analys av skrivna texter behöver därför inte göras i samma ögonblick som de produceras. De kan av samma anledning även redigeras

och skrivs om (Linell 2005b: 19, 21). I tal sker visserligen korrekationer, så kallade reparationer (se avsnitt 4.3.3), men de är främst till för att organisera det framväxande yttrandet på ett bättre sätt, så att innehållet i det man vill förmedla framgår tydligare och inte i första hand för att yttrandet ska bli mer grammatiskt korrekt. En färdigställd text, till skillnad från ett avslutat yttrande, förväntas vara mer tillrättalagd, mer färdigredigerad och strategiskt organiserad (Lindström 2008: 14). Denna förväntning hänger samman med att skriften är standardiserad, och att den kan planeras på ett annat sätt än tal (Lagerholm 2008: 190-191).

Avslutningsvis får talets mer oplanerade, sociala och expressiva karaktär till följd att det är mer fragmentariskt än skriften (Lagerholm 2008: 190), åtminstone om man jämför det med, och kanske rentav utgår ifrån, en skriftspråksnorm. Man skulle lika gärna kunna uttrycka det som att skriften är mindre dynamisk och mer omständlig än talet med dess krav på exempelvis syntaktiskt *fullständiga* (notera ordvalet) meningar. I detta avsnitt har jag beskrivit talet just med sådana termer som också används för att beskriva skriften. Det är, som Linell (2005b: 21) påpekar, vanligtvis så vi är vana att förstå talat språk. I följande avsnitt introduceras en terminologi som främst är anpassad för de strukturer som kännetecknar samtal-i-interaktion.

4.3 Samtalsspråkets och interaktionens strukturer och dess funktioner

För en grammatisk beskrivning av samtalsspråket används visserligen en med skriftspråksgrammatiken till stor del överensstämmande begreppsrepertoar (Linell, 2005a: 301), men de språkliga resurser, det vill säga de sociala språkhandlingar, som aktualiseras av samtalsdeltagarna för att uppnå olika kommunikativa mål betraktas i en sådan språkbeskrivning i relation till hur de fungerar i det faktiska språkbruket, i dialog (Lindström 2008:14). En talhandling kan till exempel strukturellt sett konstrueras som en fråga, såsom i exempelmeningen *tycker inte du att det är kallt härinne?* men i sammanhanget samtidigt fungera som en uppmaning: *stäng fönstret!*. Ett yttrande i kombination med dess omgivande kontext kan alltså fylla flera funktioner inom ramen för samma form (Norrby 2004: 69). Lindström (2008: 12) skriver:

När vi skiftar perspektiv från system till bruk och från skrift till samtal bör vi frångå synen på språkliga yttranden som isolerade, autonoma studieobjekt. Även den grammatiska beskrivningen ska kunna beakta den kontext som utlöst ett visst yttrande med en viss form och den förnyade kontext som detta yttrande aktualiserar för nästa yttrande. Beskrivningen bör omfatta att yttranden ingår i dialogiska sekvenser som präglas av ett ständigt utbyte och växelspel mellan talarna (Lindström 2008: 12).

Samtalsturernas, det vill säga yttrandenas, form och funktion relateras med andra ord till sin sekventiella position i samtalsflödet och betraktas således inte som dekontextualiserade meningsfragment. Detta kallas i ett interaktionsgrammatiskt perspektiv för sekvensorganisation (Broth 2013). I ett mer renodlat samtalsgrammatiskt perspektiv kan turernas relation till varandra beskrivas i termer av dess yttre syntax (Anward & Nordberg 2005: 6). I den yttre syntaxen ingår

analyser av hur samtalsturer är beroende av föregående turer samtidigt som de projicerar nya. Yttrandens dubbla funktion som både respons och initiativ kan belysas genom nedanstående samtalsutdrag av en barnmorskas (B) möte med en gravid kvinna (M) vid ett inskrivningssamtal på mödravårdscentralen:

Exempel (1)
RÖKER DU? (TemaK: BÄ6)
01 B: röker du?
02 M: ja.
03 B: hur pass mycke då?
04 M: ja, eh mellan fem å tio cigaretter per da
05 [försöker ja hålla mej till,
06 B: [mm
[...]

(hämtat från Linell 2005a: 242)

B:s fråga på rad (03) fungerar som en respons på M:s yttrande på rad (02) samtidigt som frågan i sig är ett initiativtagande för nästa respons på rad (04) (Linell 2005a: 242-234). På så sätt kan alltså ett yttrande betraktas som både kontextberoende och kontextförnyande. Inom ramen för denna verksamhet är frågorna om rökning troligtvis inte främst ett uttryck för barnmorskans intresse för den blivande moderns rökvana som sådan, utan snarare ett uttryck för en betänklighet kring fostrets hälsa. Redan i detta skede av samtalet kan dessa talhandlingar tolkas som indirekta uppmaningar att sluta röka eller åtminstone att reducera antalet cigaretter, en tolkning som närs vid analys av den blivande moderns respons på rad (05). Det faktum att M gör gällande att hon försöker hålla sig till ett mindre antal cigaretter än vanligt tyder på att hon är medveten om barnmorskans inställning till rökning i kombination med graviditet. På så sätt gör hon sig ansvarsskyldig för sina handlingar inför barnmorskan, som i sin tur inte uttryckligen behöver tala om för M att rökning är en olycklig aktivitet i hennes tillstånd.

Om den yttre syntaxen avser relationen *mellan* samtalsturer beskrivs den inre syntaxen som analysen av hur språket organiseras *inom* dem. Dessa två begrepp kan också användas för att tydliggöra skillnaden mellan samtalsspråkets och interaktionens grammatik. En grammatisk beskrivning av samtalsspråk i snäv bemärkelse är nämligen inte riktigt samma sak som en grammatisk beskrivning av interaktion. Vid analys av yttrandens inre syntax görs en mer traditionellt grammatisk beskrivning av hur uttrycksresurser organiseras i satsscheman och där vedertagna grammatikbegrepp såsom ordklasser, olika typer av fraser och satser, men även diskurspartiklar, diskursmarkörer och grammatiska konstruktioner används. Den yttre syntaxen innehåller relativt sett mindre kända termer såsom turkonstruktionsenheter, reparationer och närhetspar, preferensstruktur och elliptiska yttranden (Linell 2005a: 302), begrepp som förklaras mer ingående nedan. Interaktionens grammatik (se Schegloff 1996), med viktiga bidrag från CA-forskning, handlar enligt Linell (2005: 302) snarare om ”arkitekturen i de interaktionella sekvenserna, och om funktioner hos

de inbäddade kommunikativa handlingarna och projekten”. I praktiken hänger dock samtalsspråkets och interaktionens grammatik nära samman (Linell 2005a: 301-303) och samtalsgrammatik i vid mening, till exempel inom forskningsinriktningen interaktionell lingvistik, omfattar analyser av både inre och yttre syntax men även samspelet dem emellan (Anward & Nordberg 2005: 6). Det är även så begreppet samtalsgrammatik bör förstås fortsättningsvis.

Vidare kan man fråga sig varför denna typ av teoretiska språkbeskrivning av talspråket är av betydelse. För det första är det en motreaktion till den traditionellt monologistiska språksyn i vilken talspråket betraktas som oordnat och ofärdigt (Linell 2011b: 35). Motreaktionen kan sammanfattas med Sacks (1984: 22) påpekande om att det i samtal-i-interaktion är ”[...] order at all points”, ett citat som också sammanfattar CA-forskarens bidrag till språkvetenskapen; att göra de spontana vardagssamtalens strukturella, normativa organisationer rättvisa genom att legitimera dem som institutionaliserade strukturer, eller arkitekturer, i sin egen rätt (Heritage 2008: 303-304). Eftersom samtalsdeltagarna enligt detta synsätt alltså inte handlar på ett arbiträrt sätt, är allt som sker i interaktion av potentiell relevans för analysen av den, vilket redan påpekats i metodgenomgången ovan (se Norrby 2004: 34, 40). Interaktionella drag såsom suckar, omstarter eller stammanden bör följaktligen inte avfärdas som någon sorts språkliga slaggprodukter. Samtalsspråkets grammatik är enligt Linell (2011b: 4) också nödvändig för inläring av nya språk, som komplement till traditionella läroböckers fokus på en skriftspråkligt orienterad grammatikbeskrivning. Samtalsspråket är som sagt kopplat till kulturella normer och är inte något som lärs in per automatik genom att studera skriftspråkets grammatik.

För att konkretisera diskussionen ovan definieras och exemplifieras några av de arkitektoniska och grammatiska begrepp som kännetecknar en vidare språkbeskrivning av samtal och interaktion. Interaktionens struktur utgörs enligt Broth (2013) av fyra grundläggande organisationer, nämligen *turtagningsorganisation*, det vill säga organisationen av yttrandens konstruktion och distribution; *sekvensorganisation*, vilket innebär yttrandens organisation i deras sekventiella kontext, till exempel deras funktion som både initiativ och respons; *preferensorganisation*, vilket har med förväntningar och föredragna handlingsmönster att göra, såsom att vi hellre håller med än säger emot varandra och *reparationsorganisation* som handlar om att åtgärda olika typer av problem som uppstår i interaktion, till exempel att be om ett förtydligande om man inte förstår. Wong och Waring (2008: 10) talar också om *övergripande struktureringspraktiker*, vilket avser sätt att organisera samtal som helhet, såsom att inleda och avsluta samtal. Dessa begrepp har redan nämnts tidigare men här kommer de att utredas lite närmare. Sekvensorganisation har dock redan exemplifierats ovan men kommer ändå att beröras i samband med genomgången av turorganisation, preferensorganisation och övergripande struktureringspraktiker nedan.

4.3.1 Turorganisation

Till att börja med kan det enligt Heritage (2008: 305) konstateras att samtalsturer organiseras enligt vissa institutionella, normativa konventioner; så kallade turtagningspraktiker. Interaktionens organisation är normativ på så sätt att samtalsdeltagarna hålls moraliskt ansvariga (på engelska: *accountable*) för om deras handlingar bryter mot det förväntade eller föredragna beteendemönstret (Heritage 2008: 304). Detta hänger samman med preferensorganisationen, vilken beskrivs mer ingående längre ned. Syftet med tillämpningen av turtagningsreglerna är att bevara den interaktionella ordningen så att samtalet inte ska bryta samman; genom ett interaktionellt sammanbrott i samtalet, till exempel vid en alltför lång tystnad eller om samtalsdeltagarna inte lyckas uppnå ömsesidig förståelse, riskerar vi att tappa ansiktet inför varandra (se Goffman 1971: 171-202). Den elementära turtagningsprincipen som samtalsdeltagare orienterar sig mot är att en person i taget talar (Heritage 2008: 305), vilket minskar risken för att tala i munnen på varandra. Samtidigt tal i form av överlappningar vid turövergångar ingår dock, till skillnad från avbrytningar, inom ramen för vad som av samtalsdeltagare betraktas som ett icke-avvikande beteende från normen (Norrby 2004: 143), vilket jag kommer att gå in på närmre nedan.

En tur består strukturellt sett av en eller flera turkonstruktionsenheter (TKE:n). Skillnaden mot ett yttrande är enligt Lindström (2008: 54) ”att en turkonstruktionsenhet analyseras som en typ av yttrande som – just i sitt sekventiella sammanhang – bildar eller har sannolik potential att bilda en tur och således också utgör en potentiellt fullbordad dialogisk enhet.” En TKE, liksom en tur, kan bestå av fraser, satser och fullständiga meningar (Norrby 2004: 110) men även av ett enda ord. Ett yttrande behöver alltså inte vara syntaktiskt fullständigt, vilket kan illustreras med hjälp av följande exempel. Exemplet besvarar även frågan om varför det är nödvändigt att beskriva yttranden i deras sekventiella kontext.

Exempel (2)

OCH DE FYRA SISTA? (Tema K: SB1:1) (Från början av ett telefonsamtal då en mamma vill anmäla sitt barn till kommunal barnomsorg)

01 B: Katarina Falk

02 M: ja hejsan, ja skulle ställa mig i kö för sån här
03 kommunal dagmamma eller dagis.

04 B: mm. Kan ja få barnets personnummer?

05 M: åttifem elva tio.

((paus; B skriver in uppgifter på datorn))

06 B: och de fyra sista?

[...]

(hämtat från Linell 2005a: 256)

De elliptiska yttrandena på rad (05) och (06) tillhör en grammatisk konstruktion vars funktion är mer responsiv än initierande. Yttrandet på rad (05), ”åttifem elva tio”, fungerar som en självständig tur men enbart på grund av dess beroendeställning till föregående yttrande, det vill säga som svaret på frågan om vilket barnets personnummer är (Linell 2005b: 255-256). Man kanske skulle kunna

uttrycka det som att en fullständigt syntaktisk mening, såsom ”barnets personnummer är ...” eller rentav bara ”det är ...” inte är nödvändig för att informationen ska framgå. I sammanhanget skulle sådana yttranden upplevas som alltför redundanta och ineffektiva. Även frågan på rad (06) är elliptisk. Ett syntaktiskt mer fullständigt yttrande såsom ”och vilka är de fyra sista siffrorna (i barnets personnummer)?” påminner mer om hur man skulle uttrycka sig i skrift.

För att beskriva turens inre syntax används, liksom i skriftspråkets grammatik, ett positionsschema. Turkonstruktionsenheternas segment i dialogsekvensen nedan kan analyseras med hjälp av en sådan schematisk organisering:

Exempel (3)

UMOL2:A:18. Hundpensionat. ”Lämning och hämtning av hundarna”.

01 V: Å så hämtar dom om vi hinner

02 på söndakväll d[å:ɔ

03 B: [↑Ja preci:s,

04 V: (pt)

05 B: Nämen de fungerar nog sörrö:ɔ=

06 V: =Ja: de vore jättebra:.

(hämtat från Lindström 2008:15)

TKE (möjlig tur)				
Försegment "Förbeggynnelse"	Inre segment			Eftersegment "Postavslutning"
	Beggynnelse		Avslutning	
Å	så	hämtar dom om vi hinner	på söndakväll	då:ɔ
Ja			precis,	
Nämen	de	fungerar	nog	sörrö:ɔ
Ja:	de	vore	jättebra:.	

Figur 2. Positionsschema för samtalsturer, hämtat från Lindström (2005: 15)

Satsinledare såsom ”så” eller ”de” ovan signalerar att det faktiska innehållet i yttrandet är på väg att produceras. Avslutningen innehåller vanligen segment som hjälper övriga samtalsdeltagare att förutse TKE:ns möjliga slutpunkt, det vill säga den turbytesplats (TBP) där ett talarbyte är möjligt. Förmågan att kunna projicera TBP:n är avgörande för att turövergångar ska kunna ske på ett friktionsfritt sätt (Lindström 2008: 47). Försegmentet och eftersegmentet ramar vidare in det inre segmentet. De fungerar som länkar mellan föregående och nästkommande yttrande (Lindström 2005: 26, 44). Försegment är även vanligt förekommande vid tidiga talstarter, det vill säga i överlappning med det föregående yttrandets avslutning (Linell 2005: 26). Se exempel (6) nedan.

Dessa för- och eftersegment kallas i samtalsgrammatiska termer för diskurspartiklar och beskrivs av Lindström (2008: 65) som ett ”kommunikativt smörjmedel”. De kan tillföras ordklassen interjektioner på så sätt att de inte är nödvändiga för den syntaktiska uppbyggnaden av fraser eller satser. Deras primära funktion är, liksom konjunktioner, snarare att länka yttranden eller delar av yttranden till varandra. De kan också utgöra egna yttranden (Lindström 2008: 61). Diskurspartiklar förekommer i form av svarsyttranden såsom ”ja” eller ”nej”, de kan även fylla funktionen av att påkalla uppmärksamhet, till exempel genom lystringssignalerna ”hördu” eller ”vetdu”. Som

modifierande funktion kommer de till uttryck i yttranden såsom ”liksom” eller ”ju” (Lindström 2005: 65). För att knyta an definitionen av TKE:n till definitionen av diskurspartiklar redovisas nedan ett exempel på hur diskurspartiklar i form av så kallade fortsättningssignaler (på engelska: *continuers*) opererar för att föra samtalet vidare.

Slutet av en TKE innebär som sagt en möjlig plats för ett talarbyte, men detta talarbyte behöver inte nödvändigtvis realiseras. På så sätt kan en tur bestå av flera TKE:n med flera möjliga turbytesplatser (Broth 2013). Det uppbackande talets funktion är som tidigare nämnt att signalera ett aktivt lyssnarskap men även att visa att det är helt i sin ordning att den som har ordet kan fortsätta tala. Dessa återkopplingssignaler distribueras nämligen ofta vid potentiella turbytesplatser (TBP:n), som i exemplet nedan:

Exempel (4)

[ur *Gruppsam*, band 3, r. 1672-1675]

1. C: ja↑ tror de va rätt skönt faktiskt [1.0»
2. B: [hm
3. C: »avkopplande nu jobbar jag ju nästan jämt
°tycker jag°

(hämtat från Norrby 2004: 147)

Vid den paus som uppstår på rad (1) hade ett talarbyte varit möjligt, men genom att B yttrar ett ”hm” (rad 2) signalerar hen att C kan fortsätta sin utsaga.

En turs avgränsning förhandlas alltså fram mellan samtalsdeltagarna och är beroende enligt Lindström (2008: 54-55) av hur de responderar på den, om de till exempel ger grönt ljus för talaren att fortsätta vid en TBP, om de överlappar den aktiva talarens tur eller om de avbryter. Det kan också förhålla sig så att den aktiva talaren behöver elicitera någon form av respons för att signalera att turen är fullbordad och att ett talarbyte och en respons på yttrandet är på sin plats, som i exemplet nedan:

Exempel (5)

Turtilllägg. *Symöte*: samtal mellan fyra äldre väninnor, värdinna (M) och gäst (A) (SAM:V2)

01. A: Snälla Monika har du en sax.
02. (.)
03. [#nära nånstans#
04. M: [Jå

(hämtat från Lindström 2008: 54)

I detta samtalsutdrag kan yttrandet på rad (1) betraktas som avslutat, både syntaktiskt, pragmatiskt och prosodiskt. Prosodi, syntax och pragmatik är enligt Ford och Thomson (1996: 171) interaktionella resurser som samverkar för att göra det möjligt för samtalsdeltagarna att projicera lämpliga turbytesplatser. För att återgå till exemplet så är den direkta frågesatsen syntaktiskt fullbordad, men som talhandling i pragmatisk mening är frågan snarare en indirekt uppmaning till Monika att skaffa fram en sax, vilket signaleras av den avslutande punktens tecken för fallande

intonation (se transkriptionsnyckel i bilaga 1). Fallande intonation (eller stigande intonation om talhandlingen är en fråga), signalerar dessutom för samtalsdeltagarna att turen är på väg att avslutas (se Ford & Thomson 1996: 148), vilket gör en smidig turövergång möjlig. Trots detta sker inget turövertagande i direkt anslutning till A:s färdigproducerade yttrande, vilket troligtvis är orsaken till att hon förlänger den. Monikas tajming är med andra ord inte helt perfekt utan det uppstår en mikropaus (.) på rad (2). Turtillägget på rad (3) kan i sammanhanget ses som ett sätt att framkalla en förväntad respons. Här blir det också tydligt hur den inre och yttre syntaxen är beroende av varandra i samtal men även hur flexibelt syntaxen kan byggas ut och modifieras vid interaktionella behov. Utvidgningen av frågan fyller enligt Lindström (2008: 46) dessutom funktionen av att underlätta den tjänst som A ber M om, det vill säga om M skulle kunna tänka sig att hämta en sax under förutsättning att den går att finna inom ett rimligt avstånd.

Turtagningar kan också ske genom stafettliknande tal (på engelska: *latching*), vilket innebär att nästa talare tar vid i exakt anslutning till den pågående samtalsturens avslut, det vill säga utan att det uppstår någon paus vid turövergången. Turövergångar kan också ske genom att slutet av den pågående turen överlappas av nästa talare utan att det räknas som en avbrytning. Det beror på att överlappningen äger rum i relation till ett redan projicerat avslut, som i följande exempel:

Exempel (6)

[Ur Gruppsam, band 7, r. 1438-1440, något förenklat]

1. E: (jag drick-) jag dricker alltid vitt [vin
2. K: [ja jag dricker
3. gä:rna [(de vita)
4. L: [jag dricker gärna vitt

(hämtat från Norrby 2004: 143)

I exemplet anges inga markörer för prosodin, men både pragmatiskt och syntaktiskt sett skulle ett talarbyte vara möjligt efter nominalfrasen ”vitt vin” (rad 1). Man kan också tänka sig att samtalsämnet, och troligtvis även situationskontexten, är vägledande för K:s förutsägelse om att attributet ”vitt” kommer att följas av det direkta objektet ”vin”: Vid samtal om ämnen som berör alkoholhaltiga drycker kan ”vitt” (vin) i det närmaste betraktas som ett lexikaliserat begrepp. Försegmentet ”ja” på rad (2) åskådliggör hur turövergång kan ske på ett smidigt och respektfullt sätt trots att talstarten är tidig och överlappar föregående talares yttrande (se Lindström 2005: 26).

4.3.2 Preferensorganisation

En inom CA grundläggande utgångspunkt beträffande sekvensorganisation är att koherens i samtal tas för givet. Det innebär att samtalsdeltagare förväntar sig att yttranden hänger samman med varandra på ett följdriktigt sätt. Särskilt tydligt är detta vid observationen av närhetspar (på engelska: *adjacency pairs*), eller yttrandepar som de också kallas, i vilket den första talhandlingen gör den andra nödvändig. Om den andra delen i ett sådant par inte yttras upplevs dess frånvaro på ett för samtalsdeltagarna påtagligt sätt (Heritage 2008: 306). En fråga som inte följs upp med ett svar eller

en hälsning som inte bemöts med en hälsning tillbaka är med andra ord ett normbrott mot den interaktionella, i detta fall sekventiella, ordningen. Ett centralt begrepp i detta sammanhang är villkorlig relevans (på engelska: *conditional relevance*):

By conditional relevance of one item we mean: given the first, the second is expectable; upon its occurrence it can be seen to be a second item to the first; upon its nonoccurrence it can be seen to be officially absent – all this provided by the occurrence of the first item (Schegloff 1968: 1083).

Preferensbegreppet syftar alltså inte på vad enskilda talare själva föredrar i någon psykologisk bemärkelse (Norrby 2004: 132) utan på relationen mellan handlingar. Vidare kan andradelen i ett närhetspar organiseras i antingen prefererade eller disprefererade turer (Norrby 2004: 132). Ett prefererat turformat är lättare att producera eftersom det inte är förknippat med några tillstötande svårigheter. Det är enighetsskapande handlingar som ger uttryck för samförstånd, till skillnad från disprefererade, vilka är mer ansiktshotande och därmed riskerar att ge upphov till oenighet mellan samtalsdeltagarna (Heritage 2008: 311; Lindström 2008: 143). Ett prefererat turformat kännetecknas av att de är korta och att de produceras utan fördröjning, ibland till och med överlappande med förstadelen. Det innehåller sällan omtagningar eller tvekande ljud (Norrby 2004: 132):

Exempel (7)

[ur *Gruppsam*, band 1, r. 694-698, något förkortat]

1. S: vi kanske kan gå tillsammans tänkte jag säga för att du
2. ska komma iväg å [(för att jag ska komma iväg]
3. Ge: [gode värld vad roligt]+ja:+

(Hämtat från Norrby 2004: 132)

Ett disprefererat turformat produceras tvärtom med ett visst dröjsmål och andra indikationer på att det är något problematiskt som är på väg att uttryckas, till exempel uttryck för tvekan såsom ”ehm” eller ”öh”. Detta turformat är mer komplext och kräver mer arbete att producera. Ofta följs till exempel en disprefererad respons av förklaringar till varför man gör som man gör men även förmildrande modifieringar av handlingen (Lindström 2008: 142-143) såsom i exemplet nedan:

Exempel (8)

Icke-prefererad respons. Privat telefonsamtal (PTS, A. Lindström, 1999, s. 35)

- 01 A: Ja tänkte höra om du ville simma me mej?
- 02 B: Nu?
- 03 A: Ja?
- 04 (.)
- 05 B: Nej de vill ja inte ida:, men ja vill de gärna sen,
- 06 A: Ja,
- 07 B: nån annan da:,
- 08 A: Ja de va-
- 09 B: Fast ja kom j_ust hem innanför d_örren e så h_ungri
- 10 så ja håller på å dö:r,
- 11 A: Jajaja.

(Hämtat från Lindström 2008: 142)

Hellre än att enbart yttra ”nej, det vill jag inte” i direkt anslutning till frågan på rad (01) producerar B ett antal turer för att mildra den avböjande handlingen. Den icke-föredragna responsen på rad (05) föregås av en paus (rad 04); dröjsmålet kan betraktas som det första tecknet på att responsen inte är

jakande. Avböjandet modifieras med ett förmildrande: ”men ja vill de gärna sen” (rad 05) och på rad (09) anges en orsak till varför B inte vill följa med och simma.

4.3.3 Reparationsorganisation

Reparationer är ett paraplybegrepp för olika typer av interaktionsresterande praktiker. De kan initieras av talaren själv, men även av den som lyssnar och de produceras med avsikt att återställa den interaktionella balansen, det vill säga att åter fästa fokus på samtalsdeltagarnas intersubjektiva förståelse av vad det är som sker i interaktion (Lindström 2008: 146). Det kan exempelvis handla om att ett yttrande inte hörs och därför behöver upprepas.

Reparationsorganisationen åskådliggörs här med hjälp av ett exempel som är hämtat från en studie av Carroll (2004). Utdraget är ett exempel på självinitierad självreparation, vilket innebär att den som innehar turen tar initiativ till att reparera sitt eget yttrande (för en grundligare beskrivning av olika typer av reparationsinitieranden se Plejert 2004). Utifrån detaljerade analyser av videoinspelade konversationer mellan andraspråkstalare, har Carroll (2004: 218) kommit fram till att deras tillsynes språkliga oflyt i själva verket ger uttryck åt ett skickligt utnyttjande av interaktionella resurser. De olika versionerna av nedanstående dialog tydliggör detta:

```
Exempel (9)
Version 1
S: dyu: did you: (0.7) did you watch?
(Carroll 2004: 204)
```

I den första versionen förefaller andraspråkstalarens tal vara fragmentariskt, som om ett sökande efter ord äger rum samtidigt som yttrandet görs. S påbörjar meningen tre gånger och den 0,7 sekunder långa pausen bidrar till intrycket av bristande språkligt flyt (Carroll 2004: 204). Vid en utvidgad version av samtalet ändras dock tolkningen en aning:

```
Exempel (10)
Version 2 (extended)
1 A: yes yes .hh [mm:]
2-> S: [dyu]: did you: (0.7) did you watch?
3 (0.5)
4 A: OO[H!
5 S: [>did you se[e<
6 A: [little litt[le=
(Carroll 2004: 204)
```

När den sekventiella organiseringen av S yttrande tydliggörs uppstår en annan bild av dialogen. S yttrande börjar ta form vid en överlappning av A:s yttrande. Vid själva överlappningen undanskymms S yttrande av A:s och därför upprepar S sin utsaga, vilket är precis vad infödda talare gör när den första delen av yttrandet skymms undan (Carroll 2004: 204). Efter överlappningen påbörjar dock S sitt yttrande inte bara en, utan två gånger innan meningen fullbordas, med en paus emellan de båda försöken att ställa frågan. Varför det förhåller sig så åskådliggörs av version 3:

```
Exempel (11)
Version 3
```

30

överlappningar och pauser (Silverman 2001: 166). En sådan transkription blir alltså av nödvändighet mer teknisk än exempelvis ett utdrag från en intervju i en artikel. Med teknisk avses här bruket av ett teckensystem med abstrakta symboler specifikt avsedda för denna typ av detaljerade transkriptionsteknik, tecken som alltså inte används i standardiserat skriftspråk (Rapley 2007: 56).

Klart är åtminstone, påpekar Linell (2005b: 22, 32-33), att skriften fortfarande utgör den främsta kanalen för att analysera naturligt förekommande samtal och diskurs, detta trots att skriften saknar många av de uttryckselement som finns i talat språk, till exempel prosodi. Det är enligt Linell (2005b: 33) i detta sammanhang motsägelsefullt att det är talspråket som beskrivits som strukturellt bristfälligt när skriften så uppenbart saknar verktyg för att kunna återspegla den dynamik som kännetecknar talat språk. Det är dessutom i princip omöjligt att helt frångå skriftspråkets normer vid återgivning av tal i skrift (Lagerholm 2008: 181). Samtalets och interaktionens subtila strukturer skulle enligt Lagerholm (2013: 102) i det närmaste bli omöjliga att dechiffrera om det ens vore möjligt att återge dem exakt i skrift. Dock handlar det alltså inte om någon standardiserad ortografi (Lagerholm 2008: 180). För att kunna gestalta till exempel överlappningar och pauser krävs särskilda tecken (se bilaga 1) som i exemplen ovan. Dessutom anpassas stavningen i viss mån till talspråkliga uttryck utan att yttrandena för den skull återges rent fonetiskt (Norrby 2004: 93). För läsbarhetens och förståelsens skull, men även av etiska skäl, måste man dock ta ställning till vilka skriftspråksavvikelser som görs och varför. Markee (2000: 59) reserverar sig till exempel för att återge icke-standardpråkligt uttal, eftersom detta riskerar att förlöjliga samtalsdeltagarna. Han föreslår istället att standardpråklig ortografi används genomgående vid analys av data som innehåller andraspråkstalaras samtal, men att det kompletteras med fonetisk skrift om behov finns och om det lämpar sig. Det kan även vara motiverat, poängterar Norrby (2004: 94), att använda standardpråklig stavning för att exempelvis kunna skilja mellan ord som pronomenet ”jag” och interjektionen ”ja”, även om g:et i ”jag” inte uttalas.

Men om nu skriftspråket är ett sådant trubbigt instrument för att beskriva talflödet, varför används transkriptioner över huvud taget? Varför inte, som Linell (2005b: 224) föreslår, använda sig av andra medier, såsom audio- och videoinspelat material? Svaret på denna fråga är att skriften har kapacitet att frysa fenomen i rörelse (Linell 2005b: 224), och därför blir det lättare att lägga märke till sådana interaktionella resurser som pausering och överlappning. Även om audio- och videoinspelningar kan spolas tillbaka och analyseras vid ett näst intill oändligt antal tillfällen, kan det vara svårt att minnas sådana detaljer och därmed att analysera vad de fyller för interaktionella funktioner (Silverman 2001: 162-163). Att överge transkription helt och hållet skulle innebära en förlust av sådan värdefull information som synliggörs just genom att skriften stannar upp talflödet.

4.5 Dramadialoger i jämförelse med autentiska samtal

En dramadialog har något andra betingelser än naturligt förekommande samtal (Lindström 2003:170), även om dess grafiska uppställning av yttranden följer liknande principer (Norrby 2004: 91). Eriksson (1998: 43) talar till exempel om ett ”dubbelt mottagarskap” i litterära dialoger, dubbelt på så sätt att varje yttrande står i relation till både samtalspartnern och till läsarna och/eller åskådarna. Till detta hör att dramadialoger är litterära konstruktioner där författaren har egenmäktig kontroll över det som sker i samtalet (Östman 2003: 82). Här kan dramadialogers förutsättningar jämföras med skriften som medium; de kan exempelvis både redigeras och planeras i större utsträckning än samtal, som ju produceras i realtid (se diskussionen om skillnaden mellan tal och skrift ovan). Författaren har till exempel fria händer, understryker Östman (2003: 82), att bestämma vilka samtalsämnen som avhandlas och hur övergången mellan dessa sker. Lindström (2003: 170) påpekar i detta sammanhang att samtal är mer oförutsägbara eftersom ingen exakt kan veta hur de kommer att utveckla sig eller avlöpa. Det finns alltså enligt Lindström (2003: 167) ett större utrymme för förhandlingsbarhet i autentiska samtal beträffande vilka samtalsämnen som avhandlas men även vilket syftet med samtalandet är. I konstruerade dialoger kan syftet med samtalandet användas för att skapa en röd tråd i mellan yttrandena, en tråd som i autentiska samtal löper större risk att trassla ihop sig, eftersom naturlig interaktion växer fram i samspel mellan deltagarna. Ett autentiskt samtal styrs alltså vanligtvis inte av en enskild person såsom dramadialogen styrs av författaren (Lindström 2003: 169). Av denna anledning är det omöjligt att fullständigt återskapa dynamiken och det sociala samspel som kännetecknar samtal-i-interaktion, även om dramaförfattaren i sitt arbete kan använda sin kunskap om och förståelse för hur naturliga samtal organiseras (Lindström 2003: 170).

Erikssons (1998: 45, 49, 53-55) jämförelse mellan ett vardagligt samtal och en TV-produktion av en Lars Norén-pjäas visar till exempel att disprefererade responser vid avböjande sker som förväntat i det vardagliga samtalet, det vill säga med en viss fördröjning. Denna talhandling uttrycks dessutom implicit genom en lång förklaring till varför samtalsdeltagaren måste avböja. I dramadialogen distribueras den disprefererade responsen däremot nästan överlappande med föregående yttrande. Dessutom uttrycks den helt explicit. Hur denna disprefererade handling genomförs, explicit och utan dröjsmål, skapar en risk för konflikt. Det skapar med andra ord förutsättningar för dramatik, vilket Eriksson (1998: 55) påpekar är just vad samtalsdeltagare i vardagliga samtal vill undslippa.

4.6 Läromedelsdialoger i jämförelse med autentiska samtal

Liksom dramadialogerna ovan avviker även många läromedelsdialoger från naturligt förekommande samtal. I en studie av Gilmore (2004: 364-366) jämförs till exempel interaktionen mellan serviceanställda och deras kunder i sju olika textböcker med hur autentiska interaktioner äger

rum i motsvarande situationer. Det kan till exempel handla om samtal mellan en serviceanställd och dennes kund vid situationer såsom uthyrning av bilar eller reservation av hotellrum. Resultatet visar att de autentiska dialogerna i regel är dubbelt så långa som de konstruerade. Däremot är den lexikala densiteten högre i de konstruerade dialogerna, vilket vittnar om deras mer skriftspråksanpassade karaktär. Det förekommer inte heller några falska starter eller överlappningar i de konstruerade exemplen. Vidare återfinns endast ett exempel på repetition och latching, det vill säga stafettlikande tal, ett fåtal pauser och uppbackningar och några tveksamhetsmarkörer (8 i läroboksdialogerna jämfört med 50 i de autentiska samtalen). De autentiska samtalen innehåller sammanfattningsvis betydligt fler av ovan nämnda diskursiva drag än de konstruerade läromedelsdialogerna, vilket kanske inte är så förvånande. Detta, i kombination med att ämnesbyten oftast sker abrupt och inte med glidande övergångar, är troligtvis också anledningen till att denna typ av dialoger upplevs som artificiella (Gilmore 2004: 363). Dessutom påpekar Gilmore (2004: 368) att samtalsdeltagare i artificiella läroboksdialoger ofta ger intrycket av att de säger exakt det de hade tänkt att säga och inget utöver detta. Talhandlingarna i denna typ av dialoger är alltså vanligtvis inte multifunktionella på samma sätt som i autentisk diskurs, där en fråga i praktiken exempelvis också kan fungera som en uppmaning (se Norrby 2004: 25). Ett yttrandes form i läromedelsdialoger stämmer med andra ord oftast helt överens med dess funktion.

Traditionella läroboksdialoger är enligt McConachy och Hata (2013: 2) vanligtvis konstruerade för att presentera målspråkliga funktioner i ett samtidigt försök att illustrera autentisk interaktion. Detta resulterar dock ofta i att det är skriftspråksgrammatiska funktioner som framställs i dialogform, till exempel i form av skriftspråkligt fullständiga meningar, vilket gör att språket i läromedelsdialoger skiljer sig från hur språket används i samtal-i-interaktion. Den artificiella essensen i konstruerade läromedelsdialoger beskrivs på ett belysande sätt av Carter (1998: 47) nedan:

The language of some coursebooks represents a 'can do' society, in which interaction is generally smooth and problem free, the speakers cooperate with each other politely, the conversation is neat, tidy and predictable, utterances are almost as complete as sentences, no-one interrupts anyone else or speaks at the same time as anyone else, and the questions and answers sequenced rather in the manner of a quiz show or court-room interrogation (Carter 1998: 47).

Dessa dialoger är alltså i regel mer tillrättalagda och finputsade än autentisk diskurs vilket åskådliggörs med hjälp av följande exempel hämtat från Rivstart A1 + A2:

Exempel (13)

- Hej, jag heter Akinori. Vad heter du?
- Brian. Varifrån kommer du?
- Jag kommer från Japan. Och du?
Kommer du från USA?
- Nej, jag kommer från England.
- Jaha.
- Vad talar du för språk?
- Jag talar japanska, engelska och svenska. Du då?
- Jag talar bara engelska och lite svenska.

(Levy Scherrer & Lindemalm 2007:9)

Snarare än att dialogen illustrerar interaktion såsom den kan se ut om den uppstår utifrån faktiska sociala behov, ger replikerna intrycket av att fungera som ifyllnad av informationsluckor (jfr McConachy 2009: 118-119).

4.7 Didaktiska aspekter av traditionella dialoger som undervisningsmaterial

Ett skäl till att läromedelsdialoger återger ett förenklat språkbruk kan till exempel vara att synliggöra språkliga strukturer och funktioner så att de blir mer tillgängliga för inlärare (Gilmore 2004: 366-367). Konsekvensen av att dessa strukturer och funktioner ofta är mer anpassade till skriftens konventioner är dock enligt Donaldson (2011: 2) att språkinlärare i praktiken enbart lär sig högläsning av standardiserat skriftspråk snarare än att de tillägnar sig kunskap om målspråkets samtalsnormer. Om syftet med andraspråksundervisningen är att skapa förutsättningar för inlärnarna att självständigt kunna använda målspråket i verbal kommunikation borde vi som andraspråkslärare vara förpliktade att presentera detta språk såsom det faktiskt ser ut och används (Gilmore 2004: 367). Problemet är dock att även om det sedan länge finns ett stort intresse för att bedriva språkundervisning med fokus på utveckling av inlärares kommunikativa kompetens (McConachy 2009: 116) är det enligt Barraja Rohan (1997c: 71-88) fortfarande oklart för många lärare vad det är som ska läras ut bortsett från det traditionella studiet av (skriftspråkets) grammatik och ordförråd. Andraspråkslärare är oftast betydligt mer medvetna om språkets formella regler än om sociokulturella och interaktionella normer (Celce-Murcia 2008: 46) Vad kommunikativ undervisning innebär förstås då till exempel ofta i enlighet med vad Donaldson (2011: 17) kallar ”The Controlled Communication Approach”, vilken betonar vikten av att inlärare får utrymme att producera tal i klassrummet, men inte nödvändigtvis att de använder (tal)språket på ett målspråksenligt autentiskt eller relevant sätt. Det är med andra ord talet som sådant, det vill säga talet som medium, som fokuseras och inte hur detta medium används i exempelvis spontan konversation. Typiska aktiviteter för detta angreppssätt är mekaniska drillövningar såsom att inlärnarna repeterar de redan färdigformulerade yttranden som läraren läser upp högt, eller att memorera konstruerade dialoger och sedan recitera dem.

Samtidigt påpekar Widdowson (1998: 714-715) att artificiell språkanvändning som sådan inte behöver innebära något negativt för språkinläring i en mer pragmatisk bemärkelse, lika lite som autentiskt språkbruk nödvändigtvis utgör en förutsättning för språkinläring:

The whole point of language learning tasks is that they are specially contrived for learning. They do not have to replicate or even simulate what goes on in normal uses of language. Indeed, the more they seek to do so, the less effective they are likely to be (Widdowson 714-715).

Widdowson (1998: 711, 713) argumenterar till och med för att det är omöjligt att använda det som allmänt beskrivs som autentiskt material i klassrummet, eftersom det inte går att återskapa den

kontext i vilket exempelvis ett autentiskt samtal över huvud taget kan betraktas som autentiskt. Vad som gör yttranden autentiska, meningsfulla och förståeliga är enligt honom just dess specifika anknytning till dess omgivande lokala sammanhang. Att till exempel lyssna på ett vardagligt samtal kring frukostbordet är enligt Widdowson (1998: 708-709) oanvändbart för lärande eftersom de består av fragmentariska, strukturellt sett ofta ofullständiga yttranden som är mycket svåra att förstå tagna ur sin kontext: "You cannot infer the semantic meaning from the pragmatic use because so much of the meaning that people make of what they say is not in the language at all but in the context" (Widdowson 1998: 709). Av den anledningen måste språket i lärandematerial enligt Widdowson (1998: 713) av nödvändighet konstrueras på så sätt att det fyller följande funktioner: det måste dels finnas en för inlärarna pragmatiskt urskiljbar mening och dels måste det innehålla en lingvistiskt kodad semantisk mening. Presentationen av den typ av artificiellt språk som är specifikt designat för lärande kan enligt Widdowson (1998: 115) autencifieras av inlärarna i den specifika lärandesituationen, i lärandeprocessen, "by the community of learners". Detta språk blir alltså meningsfullt på så sätt att en sådan verksamhet som är särskilt avsedd för lärande ramar in (se Linell 2011a, Goffman 1974) av deltagarnas gemensamma uppfattning om vad som kan betraktas som adekvata språkrelaterade aktiviteter inom denna. I likhet med Widdowsons (1998) argumentation problematiserar van Lier (1996: 123) frågan om artificialitet kontra autencitet i klassrumsspråket:

The fact that classroom language looks and sounds like classroom language is often taken as evidence of the artificiality of language lessons, and this in turn can then be used as an explanation for the lack of success of language instruction. 'Classroom language is unnatural' means in practice that language use in the classroom is different and distinguishable from language use elsewhere. In addition, it implies that language use is natural in all places, except in classrooms. To become more 'natural,' then, the classroom must try to be less like a classroom, and more like some other place. The people in the classroom must speak and write as if they were somewhere else (van Lier 1996: 123).

För att detta lärandespråk ska kunna autencifieras av inlärarna betonar dock Widdowson (1998: 713) vikten av att det språk som läraren presenterar för dem bör kunna aktivera en imaginär kontext som de kan relatera till och dra slutsatser utifrån. Han talar om att dra nytta av klassrumstexters litterära potential och jämför dem med den kontext som kan aktiveras vid läsning av ett skönlitterärt verk.

Trots en större medvetenhet om den sociokulturella kontextens betydelse för meningsskapande framhåller dock Mc Conachy (2009: 117-118) att många konstruerade läroboksdialoger och dialogrelaterade uppgifter fortfarande lider brist på att uppmärksamma det intima förhållandet mellan språkanvändning och andra sociokulturella faktorer, såsom samtalsdeltagarnas relation till varandra och inom vilken verksamhet samtalet äger rum, för att använda Linells (2005a, 2011a) terminologi. Beträffande dialogen mellan Akinori och Brian ovan (exempel 13) kan det till exempel vara svårt att skapa ens en imaginär kontext som kan förklara vad det är som sker i interaktionen, hur det sker och varför. Är kanske Brian och Akinori två andraspråksinlärare som befinner sig i ett klassrum där de övar på grundläggande språkhandlingar såsom att kunna presentera sig själva och fråga vad någon

heter? Denna tolkning undergrävs dock av att både Brian och Akinori för det första har ett brytningsfritt uttal, vilket hörs på den audioinspelade uppläsningen av dialogen, och för det andra att de använder ett grammatiskt korrekt språkbruk; det är så felfritt att de talar som en (läro)bok.

4.8 Didaktiska aspekter av autentiska samtal som undervisningsmaterial

Lindberg och Sandwall (2012: 58-59) påpekar "[...] att det för en optimal och allsidig språkutveckling krävs en rik och varierad kontakt med språket och brukare av språket i varierade sociala praktiker. Här spelar språkundervisningen visserligen en viktig roll, men den kan inte helt kompensera för frånvaro av interaktion utanför klassrummet." Att en andraspråkslärare inte kan förbereda sina andraspråksinlärare för alla sociala och samhälleliga sammanhang som de kommer att delta i utanför klassrummets väggar, kan nog de flesta se rimligheten i. Andraspråksinlärare måste själva delta i autentisk interaktion för att få en ökad kunskap om hur språket används i olika verkliga kontexter. Mot bakgrund av detta poängterar Wellros (2004: 667) att inlärarna bör få möjlighet att utveckla strategier för att aktivt uppmärksamma och tolka det de ser och hör omkring sig, till exempel hur människor i deras omgivning inleder och avslutar samtal, för att sedan redogöra för sina observationer i en klassrumsdiskussion.

Eftersom social interaktion enligt Barraja-Rohan (2011: 481) utgör grunden för mänsklig aktivitet har andraspråksinlärare stor nytta av att tillägna sig kunskap om de normer och oskrivna regler som kännetecknar (sam)tal-i-interaktion, men de har kanske inte alltid möjlighet att delta i målspråksrelaterade praktiker trots att de bor i målspråkslandet. Av denna anledning betonar Barraja Rohan (2011: 481), liksom Celce-Murcia (2008: 52-53) och Lindberg (2005: 226) vikten av att genom ljudupptagningar och videoinspelningar införa autentiska konversationer i klassrummet för att inlärare ska få bli exponerade för språkanvändningen i naturligt förekommande sammanhang, men även ges möjlighet att explicit kunna studera det.

Genom att explicitgöra kommunikativa resurser kan inlärarna också uppmärksamma likheter och skillnader mellan förstaspråkets och andraspråkets bruk (Barraja-Rohan 2011: 481). I detta sammanhang betonar Wellros (2004: 666-667) vikten av att inte ställa för vida frågor vid diskussioner om inlärares egna erfarenheter av språkliga konventioner. En fråga som "Hur hälsar man på varandra? Hur gör man det i era hemländer?" är vilseledande på så sätt att svaret riskerar att övergeneralisera de sociokulturella normerna, eftersom man hälsar på olika sätt beroende på situation, person och relation. Genom att först uppmärksamma sådana normer på sitt modersmål blir det lättare för inlärarna att identifiera motsvarande normer på andraspråket (Wellros 2004: 667).

Ett exempel på hur samtalsanalys av CA-typ kan användas för utveckling av interaktionell kompetens hos andraspråksinlärare, beskrivs genom en modell som finns återgiven i Barraja Rohan (1997c: 79). Denna modell består av fem faser och i den första fasen, *Awareness raising phase*,

observerar inlärarna konversationella och interaktionella CA-koncept, såsom återkopplingssignaler eller närhetspar, från autentiska och spontant uppkomna videoinspelade samtal. I den andra fasen, *Reflective phase*, diskuterar inlärarna dessa koncept i relation till deras erfarenheter av dem, både i första- och andraspråket. I nästa fas, *Experimental phase*, experimenterar inlärarna med språket, både i rollspel och simulerade par- eller gruppsamtal. Detta experimenterande väcker ofta nya frågor hos inlärarna, frågor som leder till att undersöka nya interaktionella eller konversationella element. Dessa frågor ställs i den fjärde fasen, *Introspective phase*, i vilken inlärarna också utvärderar och analyserar sina samtal för att bland annat identifiera pragmatisk transfer från förstaspråket. Därefter kontrasteras förstaspråkets sociokulturella normer med andraspråkets. I den sista fasen, *Cultural evaluation phase*, undersöks orsakerna till varför första- och andraspråkets sociokulturella normer ibland krockar med varandra, till exempel genom att titta på hur artighet manifesteras i de olika språken (Barraja-Rohan 1997c: 78-79).

I en studie av Barraja Rohan (2011) visas hur denna metod fungerar i praktiken för två grupper av studenter, en grupp med mycket bristfälliga kunskaper och en grupp som ligger på en mer avancerad språknivå. De båda grupperna deltog i konversationskurs med CA-pedagogik under en termin och syftet med kursen var att explicitgöra för inlärarna vad samtalsdeltagare faktiskt gör i interaktion och hur samtal är organiserade, detta för att göra dem till samtalsanalytiker i en mer vardaglig bemärkelse (Barraja-Rohan 2011: 487). Denna typ av pedagogik kallar Donaldson (2011: 21-24) för ”The Conversation Norms Approach” eftersom den betonar vikten av att andraspråksinlärare tillägnar sig kunskap om de normer och strukturer som kännetecknar samtal-i-interaktion.

Den lärare som höll i kursen producerade material i form av ljud- eller videoinspelningar av naturligt förekommande samtal mellan infödda talare och hittade på olika aktiviteter för att lära ut relevanta CA-koncept. Hon använde dessutom den CA-baserade kursbok, *Beyond Talk* (Barraja-Rohan & Pritchard 1997), som utgör primärmaterial i denna studie. Aktiviteterna bestod bland annat av hör- och observationsövningar, övningar för hur man avslutar samtal och hur man ställer frågor och rekonstruktionsövningar genom användning av transkriptioner. Uppmärksamheten riktades på så sätt både mot verbala och icke-verbala interaktionella resurser (Barraja-Rohan 2011: 487-489).

Följande dialog mellan de två vietnamesiska inlärare, som innan kursstart befann sig på en lägre språklig färdighetsnivå, ägde rum i slutet av kursen. Samtalet illustrerar hur de utvecklats mot mer kompetenta samtalsdeltagare från att knappt ha använt sig av några interaktionella resurser. De använder många av de CA-koncept som introducerats för dem, såsom att hälsa enligt adekvata sociokulturella normer, använda lämpliga närhetspar, uttrycka empati och positiv värdering, användning av pre-closing-sekvenser och att säga hejdå:

1. *Truc*: hello Hung. How are you today.=
2. *Hung*: =good thanks.

3. *Truc*: are you are you going back er the next course?
4. *Hung*: yes of course.
5. *Truc*: what did you plan to do on the holiday.
6. *Hung*: o::h, my holiday? Em I-I will looking er for a job_if I
7. *Hung*: don't get a job I come back this school;
8. *Truc*: oh yes, that's good.
9. *Hung*: how about you?
10. *Truc*: mm I:: stay home, listen the music an I review my lesson.
11. *Hung*: oh:: I'm sorry, I-I'm busy I must go now.
12. *Truc*: okay.
13. *Hung*: s[ee you], bye bye.
14. *Truc*: [see you.]

(Barraja-Rohan 2011: 494)

Med tanke på att de båda studenterna är medvetna om att de kommer att bli bedömda utifrån hur de samtar med varandra, kan en något kritisk aspekt av denna undervisningsmetod vara att det påverkar interaktionens grad av autenticitet. Interaktionen i dialogen ovan kan upplevas som något forcerad, till exempel på rad 11 då Hung i en pre-closing-sekvens helt plötsligt ber om ursäkt för att han måste gå. Detta forcerade intryck förstärks av att de båda samtalsdeltagarna befinner sig i ett klassrum där de är i full gång med att öva på samtalskonventioner. Det blir här tämligen uppenbart att Hungs påstående om att han måste gå endast fyller funktionen av att ha lyckats använda en pre-closing-sekvens på ett målspråksenligt sätt. Denna invändning kan å andra sidan kritiseras för en alltför snäv syn på vad naturligt och onaturligt språk är. Som jag redan varit inne på är verksamhetskontexten (se Linell 2011a: 169-171), det vill säga interaktionens inramning (se Goffman 1974) avgörande för vilken typ av språkbruk som används och vilken typ av språkbruk som inom den kontexten kan betraktas som relevant. För att träna specifika interaktionella element i en inlärningssituation, såsom att inleda och avsluta samtal, är det rimligt att försöka använda sig av adekvata hälsnings- och avslutningsfraser även om det i sammanhanget egentligen inte finns något reellt socialt behov av att exempelvis säga hejdå.

Diskussionen kan alltså problematiseras genom att Hungs och Trucs konversation ovan å ena sidan skulle kunna tolkas som ett försök att tala som om de vore i en annan ”mer autentisk” situation (se van Lier 1996: 123 ovan). Å andra sidan kan det betraktas som en typ av språkande som är relevant i en språkundervisningskontext. Denna typ av språkande kan kanske betraktas som en hybrid mellan autentisk och artificiell interaktion men behöver för den skull inte ses som onaturlig eller olämplig ur lärandesynpunkt. Barraja-Rohan (2011: 498-500) redogör nämligen för att studenternas utvärdering av kursen i kombination med analysen av deras inspelade samtal i slutet av den, visar att de har tillägnat sig mycket kunskap om interaktion, språk och interkulturell kommunikation, vilket har gjort dem till mer effektiva konversatörer. Av studenternas kommentarer att döma har de också fått ökat självförtroende i sin målspråksanvändning.

5 Traditionell läroboksdialog jämfört med mer autentisk

I detta kapitel analyseras, beskrivs och jämförs studiens primärmaterial, det vill säga läroboksdialogerna ”At the bar” (Barraja-Rohan & Pritchard 1997a: 18-19, 1997b: 107-108), vilken här också benämns Dialog 1, och ”På restaurang – Katastrofkvällen” (Levy-Scherrer & Lindemalm 2007: 118), som följaktligen benämns Dialog 2. Kapitlet är indelat i fyra avsnitt. Inledningsvis görs en formell och funktionell analys av Dialog 1 och 2. Det andra avsnittet fokuserar på hur de båda dialogerna kommit till och varför. I det tredje avsnittet redovisas hur dialogerna är avsedda att användas i praktiken och hur de faktiskt används i ett konkret sammanhang. Med konkret sammanhang åsyftas här de två videoinspelade lektionerna i vilka respektive dialog används som undervisningsmaterial. Avslutningsvis görs en sammanfattande jämförelse mellan de båda dialogerna, dels avseende deras formella utformning och dels avseende deras dess tillkomst, bakgrund och användningsområde.

5.1 Formell och funktionell analys

Med utgångspunkt i några av de samtals- och interaktionsgrammatiska begrepp som introduceras i avsnitt 4.3, men även de karaktäriserande drag för dramadialoger och traditionell läroboksdialog som presenteras i avsnitt 4.5 och 4.6, görs i detta avsnitt en formell och funktionell analys av respektive dialog. I analysen jämförs alltså utmärkande drag för autentiska och konstruerade samtal.

5.1.1 Dialog 1 i tal, skrift och på video

Dialog 1 utgörs av en konversation mellan Rob, som är en bartender, och Fiona, som är gäst på Robs bar. Nedan återges dialogen i sin helhet:

At the bar

1. Rob: →hi↓ how are you
2. Fiona: →o:h↓ pretty good thanks
3. Rob: →that's good↓ what can I get for you
4. Fiona: o:h↓ well I think I I feel like a white actually I'll ha[ve er_
5. Rob: [white wine↑
6. Fiona: em [chardonnay↑
7. Rob: [chardonnay↑
8. Fiona: →yeah
9. Rob: no w[orries↓
10. Fiona: [that'll be great thanks↓(.)°just a bit°↓
11. Fiona: (it) is a bit quiet tonight↑ you're usually (.) [a few more people
12. here↓
13. Rob: [well it is usually
14. quiet at this time
15. Fiona: ↑o:h↓
16. Rob: →but er it'll pick up after the theatre close
17. Fiona: oh yeah↓
18. Rob: and er (.) it gets pretty busy then b-
19. Fiona: →yeah
20. Rob: →but this time yeah it's not so wild
21. Fiona: yeah↓ so ho[w much _
22. Rob: [a dollar fifty↓
23. Fiona: →a dollar fifty↑ oh it's great↑ it's a good price
24. Rob: ta↓

25. Fiona: →looking forward to this↑ oh what a day _ was hell↓ today
26. Rob: some nuts there as [well- you like some nuts↑]
27. Fiona: [o h y u m o h that's gre]at thank you↓
28. Rob: →no problem
29. Fiona: →↑okay↓ I'll just go and sit over here
30. Rob: →okay
31. Fiona: →all right
32. Rob: →see you later
33. Fiona: →see you later

(Barraja-Rohan & Pritchard 1997a: 18-19, 1997b: 107-108)

Textåtergivningen av Dialog 1 följer visserligen standardspråklig ortografi, men utmärkande för detta samtal är bruket av specialtecken för bland annat överlappningar, intonation och satsbetoning, snabbare och långsammare tal, röstkvalitet och pausering (för transkriptionsnyckel se bilaga 1). Dessa tecken följer något förenklade CA-konventioner för hur samtal transkriberas. Här förekommer till exempel inga tecken för in- och utandning eller mätning av längd på pauser.

Framträdande i Dialog 1 är också den tydliga indelningen i olika samtalsfaser, det vill säga med en inledning, centrering, föravslutning och avslutning. Dialogen inleds av Rob med en hälsningsfras, "→hi↓" (rad 1), och samtalsturen fortsätter omedelbart med frågan om hur Fiona mår. Utifrån audioinspelningen att döma ligger betoningen på "you" och inte på "are" i frågan "how are you" (rad 1). Rob ställer alltså denna fråga för att vara artig och inte för att han undrar hur Fiona egentligen mår. Med utgångspunkt i principen för villkorlig relevans (se Schegloff 1968: 1083) kan det konstateras att Fionas hälsningsfras tillbaka uteblir. Detta beror antagligen på att hon inte riktigt hunnit fram till baren då Rob hälsar på henne. En hälsning tillbaka hade troligtvis framstått som forcerad om hon yttrat den sekunden senare då hon väl hunnit stanna upp framför baren och fokusera blicken på Rob. Tajmingen hade med andra ord inte varit perfekt. I samma ögonblick som Rob ställer frågan om hur hon mår har hon dock hunnit ställa sig tillrätta, redo att inleda en konversation, vilket signaleras av utfyllnadsljudet och tillika förbegynnelsen "→o:h↓" (rad 2). Detta ljud påminner om en utandning som skulle kunna vara ett uttryck för att en lång arbetsdag är slut och att det nu är dags att slappna av. Responsen på frågan "how are you" (rad 1), det vill säga "pretty good thanks" (rad 2), distribueras enligt ett prefererat turformat: Trots att Fiona i själva verket tycks ha haft en påfrestande dag (se rad 25) svarar hon att hon mår bra. Robs positiva värdering av Fionas respons, det vill säga yttrandet "→that's good↓" (rad 3) ger uttryck åt ett engagerat och inkännande samtalsdeltagande från hans sida.

Samtalet övergår sedan i samtalsämnet om vad Fiona vill ha att dricka. Konverserandet kring att det är lugnt och tyst i baren och varför det förhåller sig så kan vidare ses som samtalets centrering. Samtalet börjar närma sig sitt slut när Fiona på rad (29) förmedlar att hon ska gå och sätta sig vid ett bord lite längre bort från baren. Robs respons på detta, det vill säga "→okay" (rad 30), besvaras med ett "→all right" (rad 31) och dessa turer kan betraktas som en föravslutningssekvens som föranleder

det ömsesidiga farvältagandet. Här är den yttre syntaxens dubbla kontextualitet tydlig; Robs ”→okay” (rad 30) utgör både en respons på föregående påstående samtidigt som det fungerar som ett föravslutande yttrande, vilket initierar Fionas ”→all right” (rad 31). Detta sistnämnda yttrande skapar vidare förutsättningar för producerandet av avslutningsfrasen ”→see you later” (rad 32), som i sin tur initierar andradelen i detta närhetspar, det vill säga ”→see you later” (rad 33).

Den dubbla kontextualiteten är överlag karaktäriserande för yttrandena i detta samtal, vilket bidrar till intrycket av följsamheten i övergången mellan dem. Här tydliggörs det samspel mellan samtalsdeltagarna och det samkonstruerande av yttranden som kännetecknar dialogisk interaktion. För att illustrera detta med ytterligare ett exempel inleds TKE:n på rad (4) av förbegynnelsen ”o:h↓ well”, vilket fyller funktionen av att knyta an till det föregående yttrandet ”what can I get for you” (rad 3) genom att det utgör någon form av respons över huvud taget, vilket är förväntat i direkt anslutning till en fråga enligt principen för villkorlig relevans. Denna förbegynnelse, eller försegment som det också kallas, ger dessutom en antydning om att något mer är på väg att yttras samtidigt som det ger Fiona lite extra tid att tänka ut vad hon ska svara utan att det uppstår någon pinsam tystnad. Det ramar således in det faktiska yttrandet ”I think I I feel like a white” (rad 4). Hon avslutar inte detta inre segment med ”white wine”, utan direkt efter det att hon yttrat ”white” kommer postavslutningen ”actually”, vilket fyller funktionen av att projicera en lämplig turbytesplats. Hon hinner dock påbörja en ny TKE, nämligen ”I’ll ha[ve er_” (rad 4) innan Rob tar vid och överlappar med frågan ”[white wine↑” bara någon millisekund efter den möjliga TBP:n. Fionas utelämnning av ordet wine kan tolkas som ett sätt att elicitera respons från Rob, kanske i syfte att få något tips ifrån honom om vilken typ av vitt vin hon ska välja. Hon tycks dock ha bestämt sig i samma ögonblick som Rob yttrar [chardonnay↑ (rad 7), eftersom hon yttrar ”[chardonnay↑” (rad 6) samtidigt.

Liksom följsamheten i övergångarna mellan yttranden i denna dialog glider samtalsämnen in i varandra på ett smidigt sätt, särskilt om hänsyn också tas till vad som sker i situationen, det vill säga vad samtalsdeltagarna gör utöver det som sägs. Ett exempel på det är övergången mellan samtalsämnet om varför det är tyst i baren och samtalsämnet om vad vinet kostar (rad 20-21). Robs yttrande på rad (20) ”but this time yeah it’s not so wild” är egentligen redundant information eftersom samma sak har uttryckts tidigare, men i andra ordalag (se rad 13 och 14). Upprepningen av redan känd information ger vid handen att samtalsämnet är på väg att klinga ut. Samtidigt som Rob producerar detta yttrande är han dessutom på väg att ställa det nyss fyllda vinglasat på bardisken. I samma ögonblick som han avslutar yttrandet ställer han ned glaset och släpper taget om det så att det står till Fionas förfogande. Denna handling i kombination med att ämnet är avslutat signalerar att det är dags att betala vinet, vilket således relevantgör övergången till samtalsämnet om vad det kostar.

Efter det att Fiona betalat för sig försöker hon glida in på ett samtalsämne av mer privat karaktär. Hon lyfter upp vinglasen från bardisken och är precis på väg att ta en klunk när hon får ögonkontakt med Rob efter det att han lagt pengarna i kassaapparaten. Istället för att dricka doftar hon på vinet och skakar därefter på huvudet och säger ”→ looking forward to this↑” (rad 25). Den glidande ämnesövergången manifesteras alltså via vinglasen i den konkreta situationskontexten. Yttrandet fyller dock inte bara funktionen av att underrätta Rob om att hon sett fram emot att dricka vin med allt vad det innebär av avslappning och njutning. Det fungerar också som ett indirekt sätt att berätta om att det finns en orsak till det, nämligen att hennes dag varit mycket ansträngande, vilket uttrycks genom de två efterföljande TKE:na: ”oh what a day _ was hell↓ today” (rad 25). I Fionas yttrande på rad (25) finns det alltså tre möjliga TBP:n där Rob hade kunnat ta över turen och kommentera Fionas tillkännagivande, något hon tycks vilja med tanke på att den faktiska betydelsen av hennes yttrande explicitgörs för varje TKE i denna tur. Rob undviker dock att bemöta detta, till och med vid Fionas blottläggande om att hennes dag varit helvetisk. Istället väljer han att behålla sin mer institutionella roll som bartender och erbjuder henne nötter, en respons som accepteras av Fiona.

Vad gäller samtalsämnena som helhet kan man vid en jämförelse med dramadialoger eller traditionella läroboksdialoger påpeka att det i denna dialog inte förekommer någon urskiljbar dramatik eller någon särskild litterär eller didaktisk poäng. Det dubbla mottagarskapet som Eriksson (1998: 43) talar om är med andra ord inte särskilt framträdande här; samtalet är inte anpassat så att det för en läsare ska upplevas som innehållsmässigt spännande, dramatiskt eller för den skull lärorikt. Detta beror sannolikt på att Dialog 1 är en skildring av vad människor gör i interaktion snarare än vad de faktiskt säger om man enbart tittar på den språkliga ytan. Samtalet är inte styrt av någon författare utan det växer fram i realtid och äger rum främst av sociala skäl. Av denna anledning är det många betydelser som uppträder bortom orden. Det finns i denna dialog flera exempel på att en talhandlings språkliga form kan fylla flera funktioner beroende på de kontexter den ingår i, bland andra den fråga som Rob ställer till Fiona på rad (26), det vill säga ”you like some nuts↑”. Utöver denna talhandlings direkta betydelse och interrogativa form kan det även vara ett indirekt klagande av att Rob inte vill diskutera privata ämnen.

Avslutningsvis kan här också sägas ytterligare några ord om de formella språkliga uttrycken i Dialog 1. Yttrandena är inte alltid syntaktiskt fullständiga men bryter inte den samtalspråkliga normen. På rad (25) och (26) utelämnas till exempel både subjekt och predikat i de första TKE:na av den anledningen att de inte behövs för att budskapet ska framgå. Andra yttranden är elliptiska, till exempel frågan ”white wine↑” (rad 5), vilket som sagt är en vanligt förekommande grammatisk struktur i autentiska samtal. Vidare transkriberas även tvekljud såsom ”em” (rad 6) och utfyllnadsljud såsom ”er” (rad 16 och 18), men även stammande tal såsom ”well I think I I feel like a

white” (rad 4). Vissa yttranden fungerar som uppbackande tal snarare än som självständiga turer, till exempel fortsättningssignalen ”→ yeah” på rad (19), vilket signalerar ett aktivt lyssnarskap. Även reparationer åskådliggörs, till exempel ”b-” på rad (18) som repareras till ”→but” på rad (20). Det går att göra en betydligt mer omfattande analys av vilken funktion dessa detaljer har i denna interaktion. Mest relevant för denna studie är dock iakttagelsen att även små detaljer i denna typ av läroboksdialog kan uppmärksammas som potentiellt relevanta för analysen av vad som sker i den, vilket diskuteras mer djupgående i följande kapitel.

5.1.2 Dialog 2 i tal och skrift

Dialog 2 handlar om Mona, Sven och Patrik som ska gå ut på restaurang för att fira Patriks födelsedag, vilket är information som ges av en speakerröst på tillhörande CD-skiva. Inledningsvis återges denna dialog i sin helhet:

På restaurang

KATASTROFKVÄLLEN

1. Servitören: Välkomna. Hur många är ni?
 2. Mona: Tre stycken.
 3. Servitören: Har ni beställt bord?
 4. Mona: Nej.
 5. Servitören: Då måste ni tyvärr vänta.
 6. Mona: Hur länge?
 7. Servitören: En timme ungefär.

 8. *(två timmar senare)*
 9. Servitören: Nu har vi ett ledigt bord. Varsågoda. Vill ni ha något att dricka?
 10. Patrik: Ja, en flaska rödvin tack.
 11. Servitören: Det röda är tyvärr slut, men vi har vitt vin.
 12. Patrik: Då tar vi det.
 13. Servitören: Att äta?
 14. Mona: En stekt lax med ris och romsås tack.
 15. Sven: Jag tar biff med bearnaisesås och pommes frites, tack.
 16. Patrik: En vegetarisk lasagne för mig, tack.
 17. Servitören: Ja, tack.

 18. *(mycket senare)*
 19. Servitören: Varsågoda, en stekt lax med pommes frites och dillsås,
 20. en biff med romsås och ris och en fisklasagne.
 21. Mona: Nej, det här har vi inte beställt.
 22. Patrik: Bråka inte nu. Vi äter.

 23. *(senare)*
 24. Servitören: Smakar det bra?
 25. Mona: Hmmm. Ursäkta ... Laxen är inte kokt.
 26. Sven: Biffen är torr.
 27. Patrik: Lasagnen är för salt.
 28. Servitören: Jag är ledsen. Vi bjuder på kaffe på maten.
 29. Sven: Tack. Kan vi få notan?
 30. Servitören: Varsågod.
 31. Mona: Hur mycket dricks ska vi ge?
 32. Patrik: Ingen dricks! Nu går vi.
- (Levy Scherrer & Lindemalm 2007: 118, radnumreringen är ett tillägg)

Generellt kan det konstateras att Dialog 2 på många sätt är skriftspråkligt snarare än talspråkligt normerad, i synnerhet ortografiskt sett. Den enda ortografiska talspråksanpassning som gjorts är den på rad (25), det vill säga diskurspartikeln ”Hrrm”. Det förekommer heller inga särskilda samtalsanalytiska tecken för exempelvis pausering eller satsintonation, utan pauser åskådliggörs med hjälp av skriftspråkets regler för interpunktion. Dock är audioinspelningen något mer uttalsanpassad så att ord såsom *något* och *och* uttalas *nått* och *å*. Vissa ord uttalas ibland som de låter och ibland som de stavas, till exempel infinitivmärket *att* och interjektionen *nej*. Trots detta har samtalsdeltagarna det Lindemalm (2013) kallar för läsuttal, vilket till viss del sannolikt beror på det något långsammare taltempot och de något mer välartikulerade orden men även på en något mer monoton prosodi än vad som kännetecknar autentiska svenska samtal. Det beror troligtvis även på att det till exempel inte förekommer någon latching (stafettliknande tal) eller något överlappande tal i samband med turbytesplatser i form av uppbackningar eller avbrytningar, vilket i sin tur sannolikt är en effekt av att skådespelarna läser dialogen högt utifrån ett redan färdigt manus. Samtalet är alltså inte sprunget ur något reellt behov av att interagera, vilket kan vara orsaken till att samtalsdeltagandet upplevs som mindre engagerat och således språkmelodiskt mer entonigt. Samtalsämnenas styrs dessutom enväldigt av läroboksförfattarna vilket gör att utrymme för förhandlingsbarhet mellan samtalsdeltagarna inte existerar i detta avseende.

Det finns en tydlig röd tråd i samtalet och den adresseras redan i rubriken Katastrofkvällen. De fyra yttrandesekvenserna hålls samman av detta tema: Mona, Sven och Patrik får för det första vänta alldeles för länge på att ett bord ska bli ledigt, för det andra är rödvinet slut, för det tredje får de inte den mat de beställt och slutligen är den mat de väl får illa tillagad. Liksom skönlitterära fabler, till skillnad från autentiska samtal, mynnar tematiseringen ut i en sensmoralisk poäng; vid dålig service betalas ingen dricks. I detta sammanhang relevantgörs även det Eriksson (1998: 43) kallar för dubbelt mottagarskap. Yttrandena i Dialog 2 är inte bara konstruerade för att fungera rent kommunikativt mellan samtalsdeltagarna. Att dialogen har en litterär poäng kan tolkas som en effekt av att den även riktas till en läsarskara, företrädesvis vuxna inlärare av svenska som andraspråk. Utöver läroboksförfattarnas didaktiska anspråk, exempelvis att introducera ny vokabulär, lexikala begrepp eller grammatiska strukturer tycks intentionen även vara att dialogen ska innehålla ett visst underhållningsvärde. Mer litterärt än samtalsspråkligt orienterad är dialogen även på så sätt att samtalsdeltagarna, såsom Gilmore (2004: 368) påpekar, säger exakt det de avsett att säga och inget mer. Det finns alltså till exempel inga yttranden som har formen av en fråga men funktionen av en uppmaning. Att yttrandena dessutom är innehållsmässigt ekonomiserade kan även vara orsaken till att det inte sker några glidande ämnesövergångar. Ämnena avhandlas med andra ord betydligt

snabbare och mer explicit i denna dialog än i autentiska samtal, där det krävs mer interaktionellt arbete för att få saker gjorda, vilket jag ska återkomma till mer i detalj nedan.

Vad grammatiska konstruktioner beträffar går det att urskilja några elliptiska yttranden, till exempel på rad (13) ”Att äta?”, vilket kan betraktas som en anpassning till samtalsspråkets och interaktionens grammatik. Vad gäller den inre syntaxen i turkonstruktionsenheten ”Nej, det här har vi inte beställt” på rad (21) kan man också urskilja ett försegment med diskurspartikeln och tillika interjektionen ”Nej”. Denna ramar in det inre segmentet, det vill säga det faktiska yttrandet, samtidigt som den fungerar som en länk till föregående yttrande. Detta yttrande kan betraktas som en anpassning till samtalsspråkets struktur också genom att det fungerar som initiativ för efterföljande yttrande, det vill säga ”Bråka inte nu” (rad 22) och kan på så sätt ses som dubbelt kontextuellt. I andra yttrandesekvenser är den dubbla kontextualiteten inte lika tydlig, till exempel på rad (2) där responsen ”Tre stycken” inte fungerar som något annat än vad McConachy (2009: 46) skulle beskriva som ifyllnaden av en informationslucka. Det förekommer även fullständiga meningar som kanske inte hade formulerats på samma sätt i autentisk interaktion. Ett exempel på detta är yttrandet ”Jag tar biff med bearnaisesås och pommes frites, tack” (rad 15). På rad (25-27) sker dessutom turtagningen på ett så prydligt sätt att det ger intrycket av att en enda mening, bestående av en satsradning, har delats upp på förhand mellan samtalsdeltagarna. I löpande text hade meningen i sin helhet sett ut såhär: Laxen är inte kokt, biffen är torr (och) lasagnen är för salt.

Fastän det givetvis är fullt möjligt, om än ovanligt, att i samtal uttrycka sig på detta sätt, det vill säga med skriftspråkligt sett fullständiga meningar, ger denna dialog ändå intrycket av att vara mer tillrättalagd och städad än autentisk interaktion. Det förekommer som sagt inga överlappningar och inget uppbackande tal. Dessutom förekommer det inga utfyllnadsljud eller tvekljud och inga reparationer till följd av falska starter eller ord som måste repeteras på grund av att de drunknar i restaurangsorlet. Det finns dock en diskurspartikel ”Hrm” (rad 25), som signalerar att en disprefererad respons är att vänta. Trots att förekomsten av denna diskurspartikel skulle kunna betraktas som ett sätt att närma sig samtalsnormen för distributionen av disprefererade talhandlingar, hade det i ett autentiskt samtal troligtvis krävts mer interaktionellt arbete för att producera denna typ av yttrande. För det första uppstår ingen paus mellan yttrandet ”Smakar det bra?” (rad 24) och ”Hrm” (rad 25). Detta gäller även för den disprefererade responsen som produceras på rad (21): ”Nej, det här har vi inte beställt”. För det andra hade det troligtvis krävts något mer modifierade yttranden för att uttrycka missnöjet över maten. Uttalandena att laxen inte är kokt, att biffen är torr och att lasagnen är för salt är alla mycket explicita och skulle kunna upplevas som oartiga i en autentisk kontext. Detta är visserligen ett effektivt sätt att skapa dramatik på men det är något som samtalsdeltagare i autentiska samtal enligt Eriksson (1998: 55) försöker undvika så långt det är

möjligt. Vad gäller den artificiella verksamhetskontext som ramar in dialogen kan man dessutom fråga sig hur realistisk den är. Är det troligt att restauranggäster väntar i mer än två timmar på att få ett bord utan att detta problem noteras på något sätt? Är det sannolikt att rödvinet därtill är slut och att biffen serveras med romsås istället för bearnaisesås? Här kan man också tala om att skapa ett underhållningsvärde snarare än att återspegla en autentisk situation.

Med avseende på preferensstruktur kan det också konstateras att den förväntade responsen i flera närhetspar uteblir. Som ett första exempel uteblir responsen ”tack” då servitören hälsar välkommen på rad (1). Likaså hade det i autentisk diskurs förväntats ett tack då servitören både på rad (9) och (19) yttrar ”Varsågod”. Överlag saknas även de övergripande struktureringspraktiker som kännetecknar autentiska samtal, det vill säga en adekvat inledning och avslutning på samtalet, men även föravslutande talhandlingar (pre-closings).

Den litterära poängen i kombination med presentationen av ett i huvudsak skriftspråkligt normerat språkbruk, både grammatiskt och ortografiskt sett, tycks sammanfattningsvis väga tyngre än att uppmärksamma vad samtalsdeltagare faktiskt gör i interaktion, hur de samspelar i strävan efter att uppnå ömsesidig förståelse samt hur de bemödar sig med att inte tappa ansiktet inför varandra. Eftersom dialogen exempelvis varken i skriftligt eller muntligt format åskådliggör sådana interaktionella drag såsom överlappningar, uppbackningar och reparationsstrategier är det heller inte något andraspråksinlärarna har möjlighet lägga märke till. Därmed är det inte sagt att dialogen inte kan vara effektiv ur lärandesynpunkt, men vilken typ av lärande som dialogen inbjuder till diskuteras i påföljande kapitel.

5.2 Tillkomst och bakgrund

Nedan redovisas hur Dialog 1 och 2 kommit till samt vad bakgrunden till detta är. Beskrivningarna baseras bland annat på en mejlkonversation med en av författarna till läroboken *Beyond Talk*, nämligen Barraja-Rohan, och en av författarna till läroboken *Rivstart A1+ A2*, det vill säga Lindemalm. Beskrivningen av Dialog 1 utgår dock också ifrån information som anges i *Beyond Talk*.

5.2.1 Dialogerna i *Beyond Talk*; hur de kommit till och varför

Dialogerna i läroboken *Beyond Talk* består enligt Barraja-Rohan (2013) antingen av rollspel eller av helt autentiska konversationer. Rollspelen är baserade på samtalsdeltagarnas egna erfarenheter av liknande situationer: ”[...] they were simply re-enacting a part of their life” (Barraja-Rohan 2013). Samtalsdeltagaren Rob i Dialog 1 ovan har till exempel arbetat som bartender. Eftersom de båda samtalsdeltagarna faktiskt befann sig på en bar vid inspelningstillfället – Rob i rollen som bartender och Fiona i rollen som gäst – kan man enligt Barraja-Rohan (2013) säga att situationen är autentisk i sig själv. De hade dessutom inget manus att utgå ifrån och de hade inte blivit tillsagda vad de skulle

tala om. I syfte att skapa ett så autentiskt samtal som möjligt uppmanades de snarare att samtala utifrån de förutsättningar som fanns där och då avseende till exempel samtalssituation, samtalsdeltagare och interaktionella roller: "I asked the participants to make real requests which the co-participant did not know about and had to act upon" (Barraja-Rohan 2013). Hon understryker att rollspelsdialogerna av denna anledning innehåller lika många språkliga och interaktionella drag kännetecknande för naturligt förekommande samtal som de autentiska konversationerna. Konversationernas kvalitet och användbarhet i undervisningssammanhang har dessutom granskats och godkänts av väletablerade CA-forskare såsom Schegloff, Wagner, Gardner och Liddicoat.

Liddicoat (1997: 1) skriver i förordet till *Beyond Talk* att dessa dialoger är användbara för andraspråksinläring eftersom de tydliggör de strukturer och de kulturella kontexter som vardagliga samtal organiseras av och som är viktiga att ha kännedom om eftersom de är så betydelsefulla för ett fullständigt samtalsdeltagande. Han skriver att "The contribution of this book [*Beyond Talk*] is that it takes everyday language as the starting point for language learning and helps the learner to develop an understanding of what is going on in language use (Liddicoat 1997: 1)" och betonar att muntlig färdighet innebär så mycket mer än kunskap om ett språks ord, ljud och grammatiska strukturer. Det handlar om att utveckla en förståelse för hur lingvistisk, kulturell och social kunskap samverkar för att skapa mening inom en kontext. Vidare påpekar Liddicoat (1997: 2) att inlärarna genom denna bok får möjlighet att observera hur både vardagliga och institutionella konversationer struktureras. På så sätt blir de varse hur olika typer av språkliga register är lämpliga och förväntade i olika typer av kontexter. Inlärarna blir med andra ord medvetna om att det sammanhang som bäddar in samtalet är avgörande för hur man uttrycker sig.

Syftet med att utföra lärandeaktiviteter som är baserade på dessa dialoger är alltså enligt Barraja-Rohan och Pritchard (1997a: 3-5) att exponera inlärarna för målspråket såsom det faktiskt används i autentisk interaktion öga mot öga, och göra dem uppmärksammade på den talade interaktionens grammatik inklusive kroppsspråkets och prosodins betydelsebärande roll. Utöver verksamhetens betydelse för vad som sägs observantgörs även samtalsdeltagarnas relationer till varandra och syftet med kommunikationen. De sociokulturella normer och interaktionella regler som är relaterade till den australiensiska engelskans språkbruk är dessutom enligt läroboksförfattarna avsedda att jämföras med inlärarnas egna erfarenheter av modersmålsrelaterade interaktionella och sociokulturella normer och regler, i avsikt att utveckla en tvärkulturell medvetenhet. I australiensisk engelska utgörs till exempel en sådan sociokulturell samtalsnorm av att samtalsdeltagarna inledningsvis frågar varandra hur de mår. De förväntas inte svara sanningsenligt på den frågan utan snarare enligt normen för hur man svarar, det vill säga att man mår bra. Denna norm är inte nödvändigtvis allmängiltig. I spanska

och italienska är till exempel frågan om hur man mår oftast genuin och dessutom begränsad till vissa typer av interaktion (Barraja-Rohan & Pritchard 1997: 3).

Den metod som förespråkas i *Beyond Talk* är baserad på forskning inom Conversation Analysis och Politeness Pragmatics. De CA-koncept som introduceras är dock modifierade för att göra dem mer tillgängliga för inlärarna och transkriptionerna av dialogerna avviker som sagt av didaktiska skäl från de superdetaljerade transkriptionskonventioner som är kännetecknande för CA. Även om exempelvis lexikaliserade begrepp förklaras fokuserar metoden på interaktionella snarare än formellt lingvistiska aspekter av samtal, eftersom samtalande är ett socialt fenomen. Av denna anledning används inte heller skrivande i så stor utsträckning i samband med de föreslagna aktiviteterna (Barraja-Rohan & Pritchard 1997: 5-7).

5.2.2 Dialogerna i Rivstart A1 + A2; hur de kommit till och varför

Dialogerna i läromedlet *Rivstart A1 + A2* är enligt Lindemalm (2013) inte baserade på autentiska samtal, men läroboksförfattarna har försökt att konstruera dem så att de ska påminna om "hur man pratar egentligen". Lindemalm (2013) beskriver konstruerandet av dialogerna som en balansgång mellan "hur man faktiskt pratar och hur man kan ha med talat språk i en lärobok utan att det blir pannkaka av det". Han anser att det skulle vara problematiskt att använda helt autentiskt talat språk i transkriberat format eftersom folk, företrädesvis andraspråkslärare, "skulle slå bakut och säga 'så här pratar vi inte!' eller 'det här kan jag väl inte lära ut?' ". Av denna anledning har läroboksförfattarna valt att frånga talspråksnormen i dialogernas skriftliga format och "försöker få in talspråksnormen i hörförståelsen istället". Samtidigt tillstår Lindemalm (2013) att det är problematiskt att återge talspråksnormen i denna typ av dialoger. Trots att det är professionella skådespelare som har försökt levandegöra det dialogmanus som läroboksförfattarna skrivit, var det enligt Lindemalm (2013) svårt för dem att låta naturliga i inspelningssituationen, något de blivit instruerade till. Det faktum att de hade ett färdigt manus framför sig gjorde att de använde ett "läsuttal" (Lindemalm 2013); dialogerna låter mer som uppläsningar av texter än som autentiska samtal. Han tror också att det beror på att skådespelarna var medvetna om att dialogerna skulle användas i utbildningssyfte; deras förutfattade mening om hur sådant läroboksspråk ska låta reducerade enligt honom känslan av autencitet.

Även om det enligt Lindemalm (2013) är omöjligt att återge autentiskt talat språk understryker han att dialogerna närmar sig talspråket mer än [berättande] texter och att de därför inbjuder till "att öva muntlighet", till exempel att inlärarna kan sitta två och två eller tre och tre och läsa upp dem för varandra eller att de kan skapa egna dialoger: "Arbetet blir mer muntligt då" hävdar Lindemalm (2013). Det primära syftet med att använda dessa dialoger är enligt Lindemalm (2013) att ge förutsättningar för att utveckla en muntlig förmåga, det vill säga "att kunna prata och förstå talat språk". Det är även ett sätt att få lärare att arbeta mer kommunikativt i den bemärkelsen att eleverna

får möjlighet att vara mer verbalt aktiva snarare än att deras verbala bidrag reduceras till svaret på någon enstaka fråga från läraren. Den kommunikativa träning som Lindemalm (2013) avser tycks alltså främst handla om att få eleverna att få möjlighet att vara mer ”muntliga”, det vill säga att producera mer tal, till exempel genom att läsa färdigkonstruerade dialoger högt för varandra.

5.3 Konkreta användningsområden

I detta avsnitt beskrivs hur Dialog 1 och 2 är avsedda att användas samt hur de används i ett konkret sammanhang. Med konkret sammanhang avses här de inspelade lektionerna i vilka dessa dialoger förekommer som undervisningsmaterial.

5.3.1 Hur Dialog 1 används i ett konkret sammanhang

Beskrivningen av den inspelade introduktionslektion som Dialog 1 används i svarar även på frågan om hur denna dialog är avsedd att användas. Här redovisas därför en beskrivning av lektionen i relation till lärobokens uppgifter. Dock visas inte hela lektionen på videoinspelningen utan endast delar av den. Av denna anledning kompletteras redogörelsen för hur Dialog 1 kan användas i ett konkret sammanhang med ytterligare några uppgifter i läroboken som inte tas upp under lektionen.

Lektionen inleds med att läraren går igenom ett antal frågor i Student's book (se Barraja-Rohan & Pritchard 1997b: 5-6) som inlärarna förväntas diskutera efter det att de sett videoinspelningen av Dialog 1. Frågorna är försedda med fyra svarsalternativ och handlar om var deltagarna befinner sig, när interaktionen äger rum, vilken relation deltagarna har till varandra, vad syftet med konversationen är samt vilken typ av samtal det rör sig om, det vill säga om det är vardagligt eller institutionellt. När de tittat på videoinspelningen frågar läraren var samtalsdeltagarna befinner sig. Vissa inlärare svarar att de befinner sig i en matsal medan andra svarar att de är på en bar. Läraren frågar dem som valde alternativet bar varför de tycker att detta är ett mer troligt alternativ. De svarar att det beror på att det är möjligt att köpa alkohol där. Efter denna diskussion tittar de på videoinspelningen ytterligare en gång och läraren ber inlärarna att försöka lägga märke till vilken typ av samtal det huvudsakligen rör sig om. En av inlärarna drar slutsatsen att samtalet kan betraktas som institutionellt eftersom Rob i rollen som bartender undviker att gå in på alltför privata ämnen, till exempel varför Fiona hade haft en jobbig dag.

Diskussionen kring övriga frågor visas inte på videon. Läraren går vidare med att introducera samtalets övergripande struktur med begreppen inledning, centrering och avslutning. Hon frågar inlärarna hur samtal vanligtvis inleds och avslutas samt vad som sker däremellan. Inlärarna får komma med egna förslag, såsom att samtal vanligen inleds med hälsningsfraser, och hon skriver upp förslagen på tavlan. Därefter tittar de på Dialog 1 igen och inlärarna har dessförinnan blivit ombedda att ge tecken till läraren när de lägger märke till de olika samtalsfaserna så att de kan pausa filmen

och diskutera vilka dessa faser är och hur man kan avgöra det. Efter denna aktivitet ber läraren inlärarna att titta på transkriptionen av dialogen för att mer i detalj studera vilka yttranden som tillhör vilken samtalsfas. I samband med denna övning föreslår Student's book att inlärarna ska diskutera och jämföra hur de inleder en konversation i sina egna kulturer och om det liknar eller skiljer sig från den engelska. Påföljande övning syftar till att aktivera inlärarna än mer genom att de ska gå omkring i klassrummet och föra egna konversationer. De instrueras till att låtsas befinna sig på en gata där de träffar på en klasskamrat och de förväntas ha en kort men fullständig konversation som täcker alla tre samtalsfaserna (se Barraja-Rohan & Pritchard 1997b: 8-9). Dessa aktiviteter genomförs dock inte under den inspelade lektionen.

För att återgå till denna introducerar läraren vidare konceptet "small talk" och förklarar det som en typ av samtal som innebär att man pratar kort och informellt om i princip vad som helst i syfte att vara vänlig. Hon förklarar vidare att vardagligt småpratande kan förekomma i alla typer av samtal, även i institutionella, och hon ber därefter inlärarna att titta på videoinspelningen igen för att lägga märke till när Rob och Fiona använder denna typ av småprat, vad de talar om och varför. I relation till denna övning diskuterar de likheter och skillnader avseende småpratets funktion i inlärnas kulturer men även svårigheter med att småprata på ett annat språk än sitt modersmål. Att inte kunna småprata kan enligt läraren resultera i att man uppfattas som oartig och att det kan bli problematiskt i situationer på arbetet eller i skolan. Efter denna diskussion får inlärarna i par iscensätta en situation som de tilldelas av läraren, till exempel ett besök hos frisören, för att träna både på institutionellt samtalande och vardagligt småpratande. Därefter ska de spela upp denna scen inför klasskamraterna, som i sin tur ska försöka lista ut var de befinner sig, vilka samtalsdeltagarna är, det vill säga vilka roller de antar, och vad som sker i interaktionen.

Efter denna aktivitet avslutas videoinspelningen av lektionen men det förekommer ytterligare några övningar relaterade till Dialog 1 (se Barraja-Rohan & Pritchard, 1997b: 12-13), bland annat en som syftar till att uppmärksamma intonationens och satsbetoningens funktion. För denna övning används enbart audioinspelningen av dialogen och inlärarna instrueras till att lyssna till vilka ord som betonas i ett yttrande och vilken typ av intonation som avslutar yttrandet, det vill säga om den till exempel är stigande eller fallande. I efterföljande övning ska inlärarna arbeta i par och öva på att betona olika ord i meningen "how are you" för att lägga märke till den betydelseskillnad som uppstår. I Teacher's book ges följande förklaring till läraren som denne förväntas förmedla till inlärarna:

When the stress is on are in *how are you?*, the speaker wants to know about the listener's health state, for example when the listener has been sick. Whereas when the stress is on you in *How are you?*, the speaker is merely being polite in asking the question as it is part of the greeting. In most conversations, the stress falls on you (Barraja-Rohan & Pritchard, 1997a: 20).

Det förekommer fler förslag på aktiviteter i relation till Dialog 1, bland annat övningar som syftar till att skapa förståelse för överlappningens funktioner i samtal, men dessa redovisas inte här av

utrymmesskäl. De övningar som beskrivits ovan ger en bild av hur dialogerna i denna detta läromedel används i både video-, audio- och transkriptionsformat samt hur de introducerade CA-koncepten diskuteras i relation till inlärnarnas egna kulturella erfarenheter av dessa.

5.3.2 Hur Dialog 2 är avsedd att användas

Dialog 2 ingår i ett kapitel (kapitel 12) med tema mat och restauranger. Det förekommer ytterligare en dialog på samma uppslag som Katastrofkvällen, nämligen Succékvällen, vilken handlar om ett helt igenom lyckat restaurangbesök. De uppgifter i textboken som är avsedda att skapa en så kallad förförståelse för dessa dialoger handlar om att inlärnarna utifrån tre olika menyer kan diskutera vilken restaurang de helst skulle vilja gå till. En annan sådan typ av uppgift är att inlärnarna kan beskriva bra och mindre bra erfarenheter av egna restaurangbesök (se Levy-Scherrer & Lindemalm 2007a: 117). I lärarhandledningen föreslås även att läraren i detta sammanhang bör introducera några vanliga restaurangrelaterade begrepp (se Levy-Scherrer & Lindemalm 2007c). Föreslagna efteraktiviteter, det vill säga aktiviteter som inlärnarna kan göra efter det att de läst och förstått dialogerna, är att i grupp sammanställa en egen trerättersmeny, skriva upp den på tavlan och möblera klassrummet som en restaurang. Därefter kan de träda in i rollen som restauranggäst eller servitör och iscensätta ett restaurangbesök med hjälp av ett antal färdigformulerade fraser såsom ”Kan vi få beställa?” eller ”Smakade det bra?”. Ytterligare ett förslag på efteraktivitet är att låta inlärnarna skriva en egen restaurangdialog (se Levy-Scherrer & Lindemalm 2007a: 120).

I övningsboken förekommer luckövningar såsom att välja ett för kapitlet tematiskt relaterat adjektiv, till exempel ”dyr”, ur en textruta innehållande flera alternativ och sedan placera in det i rätt mening, exempelvis: ”–Det här är en lyxig och _____ restaurang”. På samma sätt är övningar med verb konstruerade. Här ska inlärnarna välja mellan verb i presens eller i infinitiv, till exempel ”–Vi har inget bord just nu. Ni måste tyvärr _____”. De verb som är möjliga att välja mellan är några av de som förekommer i Dialog 2, till exempel verben ”betalar”, ”äter” och ”väntar”. I ytterligare en övning är dessa verb angivna i presens och inlärnaren förväntas fylla i resterande verbformer, det vill säga imperativ, infinitiv, preteritum och supinum. På denna övning följer en luckövning som syftar till att inlärnarna ska öva på verbformen preteritum. Enligt samma princip som ovan ska inlärnarna välja ett verb ur en ruta och skriva de i rätt form i meningar såsom ” I går _____ Johan mig på restaurang”. Det förekommer även en övning som rubriceras ”Sortera dialoger” i vilken inlärnarna ska sortera färdiga fraser, till exempel ”Att dricka?” så att de tillsammans bildar två restaurangdialoger med något olika formalitetsgrad; en som kan tänkas passa in ”På snabbmatsrestaurangen” och en ”På restaurangen”. Ytterligare en övning är att para ihop ord som tillhör samma semantiska nätverk, till exempel orden ”älg” och ”oxfilé” som kan betraktas som hyponymer (underordnade begrepp) till hyperonymen (det överordnade begreppet) ”kött” (se Levy-Scherrer & Lindemalm 2007b: 90-95).

Den sista övningen som är relaterad till detta kapitel rubriceras ”Adjektiv: jämförelser” och syftar till träning av adjektivkomparation. Inlärarna förväntas här formulera meningar utifrån redan givna ord och dessutom fylla på med beskrivande adjektiv i komparativ form. Adjektiven ska de välja ur en ruta där både positivformen och komparativformen av respektive adjektiv finns angivna, till exempel både *dyr* och *dyrare*. Meningarnas struktur ska följa den exempelmening som finns angiven:

italienskt (ett) vin	<u>Italienskt vin är bättre än spanskt vin./</u>
spanskt (ett) vin	<u>Italienskt vin är sämre än spanskt vin.</u>

(se Levy-Scherrer & Lindemalm 2007b: 95-96)

5.3.3 Hur Dialog 2 används i ett konkret sammanhang

Den sfi-lektion som spelades in under våren 2013 tjänar här som det konkreta sammanhang i vilket Dialog 2 används som undervisningsmaterial. Den undervisande läraren utgick i mångt och mycket från de uppgifter som föreslås i textboken *Rivstart A1 + A2*, men även från lärarhandledningens tips om ordförberedelse. Lektionen innan startade de till exempel själva restaurangtemat genom att titta på menyerna i textboken och i helklass diskutera vilken restaurang de helst skulle vilja gå till utifrån de rätter som finns angivna. Enligt läraren introducerades under denna lektion begreppen katastrofkväll respektive succékväll men även restaurangrelaterade begrepp såsom fullständiga rättigheter, förrätt, huvudrätt och efterrätt. I samband med denna presentation av temaspecifik vokabulär diskuterade de egna erfarenheter av bra och dåliga restaurangbesök.

Under den lektion som jag spelade in delades sfi-studenterna in i grupper om fyra i syfte att de skulle kunna läsa varsin roll i Dialog 2, det vill säga rollen som Mona, Patrik, Sven och servitören. Avsikten med att placera dem i grupper var även att de på slutet av lektionen skulle komponera en gemensam meny och sedan spela upp ett rollspel utifrån den med hjälp av de färdiga restaurangfraser som exemplifierats ovan. Läraren inledde lektionen med att repetera begreppen katastrofkväll och succékväll. Hon skrev upp de båda orden på tavlan och bad sfi-studenterna att säga något om respektive rubrik och inledde denna aktivitet genom att fråga: ”Om man är ute på restaurang och det är katastrof: vad skulle kunna hända?”. Sfi-studenterna kom med hjälp av läraren fram till följande tematisering:

Katastrofkväll

Dyrt
Vänta länge på maten
Maten smakar inte bra

Maten är kall
Få alternativ
Ingen alkohol serveras
Dålig servitör: fel beställning, otrevlig

Succékväll

Mycket mat
Trevlig servitör
Bra service
Lugn och ro
Bra musik
Maten smakar mycket bra
Många olika rätter
Prisvärt
Bra lokal, rent

Efter denna inledande klassrumsdiskussion lyssnade de på de båda dialogerna två gånger. Därefter läste läraren upp dialogen om katastrofkvällen och eleverna läste efter. Läraren läste en replik i taget, långsamt och med överdriven betoning och intonation, troligtvis för att inlärarna skulle lägga märke till skillnaden mellan påståenden och frågor, innehållsord och formord. Sedan gick de igenom vissa svåra ord och lexikaliserade begrepp såsom ”nota” och ”kaffe på maten”. På samma sätt gick de tillväga med dialogen om succékvällen.

Nästa uppgift bestod av att läsa de båda dialogerna högt för varandra i grupp. Dialogerna lästes fyra gånger vardera för att sfi-studenterna skulle få möjlighet att läsa alla repliker för samtliga roller. Läraren uppmanade studenterna att tänka extra mycket på uttalet eftersom de skulle prata mer självständigt sedan. Medan de läste dialogerna högt för varandra gick läraren runt i klassrummet och anmärkte på uttalet här och var. I ett informellt samtal efter lektionen berättar hon att orsaken till att hon påminde sfi-studenterna om att tänka på uttalet var att de enligt henne slarvar med hur de uttrycker sig. Hon beskriver det på följande sätt:

Den här gruppen vill fokusera mer på att *kommunicera*. För dem är det viktigare att *kommunicera* än *hur*. De tar till engelska och är inte så noga med uttal utan fokus ligger på att *kommunicera* över huvud taget. De lägger inte manken till att tänka efter ’hur säger man på svenska?’ utan de kör bara (informellt samtal med sfi-lärare 2013).

Detta uttalande säger något om hur fundamentalt behovet av att *kommunicera* är och att vi kan komma ganska långt med små medel. Det säger samtidigt något om nödvändigheten av att ge det vardagliga (och institutionella) samtalet större utrymme i andraspråksundervisningen, det vill säga för att utveckla kunskapen om hur man faktiskt säger saker på svenska i interaktion med andra och med kontexter. Läraren tycks dock mena att inlärarna slarvar med själva uttalet.

För att återgå till lektionsupplägget beskrevs nu efterföljande uppgift: det gemensamma skapandet av en trerätters meny och ett rollspel utifrån denna och de färdigformulerade fraserna. Den grupp om fyra studenter som spelades in lade ner mycket fokus på att formulera denna meny. Rollspelet tog de inte på lika stort allvar och de använde dialogerna Katastrofkvällen respektive Succékvällen som språkliga modeller snarare än att laborera med förslagen på restaurangrelaterade fraser, vilka inbjuder till ett något friare dialogkonstruerande. De bytte i stort sett ut de maträtter som nämns i dessa dialoger mot maträtterna på den meny de själva sammanställt. I övrigt var de repliker de använde i rollspelet princip identiska med replikerna i dessa dialoger.

5.4 Sammanfattande jämförelse mellan Dialog 1 och 2

För att få en mer översiktlig bild över likheter och skillnader mellan de båda dialogernas formella utformning, men även dess tillkomst och användningsområde, görs i detta avsnitt en sammanfattande jämförelse mellan Dialog 1 och 2.

5.4.1 Jämförelse mellan de båda dialogernas formella utformning

En av de mest påtagliga likheterna avseende dialogernas formella utformning i text är att ortografin följer de standardiserade normerna. En av de största skillnaderna är samtidigt att Dialog 1 ger skriftligt uttryck åt andra kommunikationsmedel än ord, till exempel utfyllnadsljud och tveksamhetsmarkörer. I Dialog 1, till skillnad från Dialog 2, åskådliggörs även andra interaktionella drag såsom överlappningar, prosodi och reparationer, detta med tecken särskilt anpassade för att återge tal i skrift enligt förenklade CA-konventioner för transkription. Pauser uttrycks i Dialog 1 enligt dessa CA-konventioner medan Dialog 2 följer skriftspråkets regler för interpunktion i detta avseende. Dialog 2 innehåller inte heller något uppbackande tal, varken i textåtergivningen eller i audioinspelningen av dialogen. I Dialog 1 finns det även möjlighet att observera hur de para- och extralingvistiska dragen samspelar med de verbala uttryckssätten genom att titta på tillhörande videoinspelning. Detta är alltså inte möjligt i Dialog 2. En jämförelse mellan de båda audioinspelningarna ger också vid handen att yttrandena i Dialog 2 låter som uppläst text, medan yttrandena i Dialog 1 präglas av ett mer talspråksenligt sätt att tala, både vad gäller tempo, tajming, artikulation och prosodi.

Vidare utmärks Dialog 1 i högre grad av en meningsbyggnad som är karaktäristisk för samtalsspråkets och interaktionens strukturer, såsom förekomsten av syntaktiskt ofullständiga meningar och inramande för- och eftersegment i TKE:n. Det förekommer dock några enstaka exempel på både diskurspartiklar och ellipser även i Dialog 2. Samtalsdeltagarnas samhandlande för att uppnå ömsesidig förståelse är också tydligare i Dialog 1, vilket bland annat manifesteras av att de fyller i varandras TKE:n eller att turövergångar sker genom överlappning vid lämpliga TBP:n. Likaså är den dubbla kontextualiteten mer framträdande i Dialog 1, även om detta fenomen förekommer i Dialog 2 till viss del.

Beträffande talhandlingarna uttrycks de generellt mer explicit och mindre modifierat i Dialog 2, det krävs alltså mer interaktionellt arbete för att få saker gjorda i Dialog 1. Talhandlingarna i Dialog 2 är dessutom inte multifunktionella på samma sätt som de i Dialog 1 och vad gäller ämnesövergångarna är de mer glidande i Dialog 1 än i Dialog 2, där de sker mer abrupt. Den röda tråden i samtalet är inte lika tydlig i Dialog 1 som i Dialog 2. Om yttrandena i Dialog 1 hålls samman av den dubbla kontextualiteten, de överlappande turövergångarna och de glidande ämnesbytena svetsas yttrandena i Dialog 2 samman av det dubbla mottagarskapet, i detta fall av tematiseringen katastrofkvällen. Detta tema håller även samman Dialog 2 som helhet medan motsvarande kitt utgörs av de övergripande struktureringspraktikerna i Dialog 1, det vill säga den globala samtalsstrukturen i form av inledning, mittparti, föravslutning och avslutning.

Avseende sekvens- och preferensorganisationen kan man avslutningsvis konstatera att Dialog 1 följer principerna för villkorlig relevans medan Dialog 2 bryter mot dessa normer i större utsträckning, både vad gäller producerandet av prefererad och disprefererad respons.

5.4.2 Jämförelse mellan dialogernas tillkomst och bakgrund

Många av de formella olikheterna mellan Dialog 1 och 2 som redogjorts för ovan har sin grund i skillnader mellan hur de kommit till. Som redan nämnts är Dialog 2 helt igenom konstruerad av läroboksförfattarna till *Rivstart A1 + A2*. Den förekommer som redan färdigställt manus då den läggs i handen på skådespelare som läser upp den högt på tillhörande CD-skiva. Syftet med dialogen är således bestämt på förhand, yttrandena och samtalsämnena växer inte fram i realtid, samtalet äger inte rum av sociala skäl och det finns inget förhandlingsutrymme mellan samtalsdeltagarna, vilket är fallet med Dialog 1. Det faktum att sistnämnda samtal också äger rum främst av sociala skäl, även om de sociala behoven i viss mån är iscensatta, är troligtvis också anledningen till att den saknar någon poäng motsvarande den i Dialog 2. Fastän Dialog 1 inte har helt autentiska förutsättningar, eftersom detta samtal är iscensatt, har samtalsdeltagarna inget manus att utgå från. Detta innebär alltså att de måste agera på det som sägs här och nu, inom ramen för en situation och i sådana interaktionella roller som de båda befunnit sig i tidigare.

Syftet med att använda dialoger som undervisningsmaterial är enligt Lindemalm (2013) att det inbjuder till att träna muntlighet, till exempel genom att låta eleverna läsa dialogerna högt. Med muntlig färdighet avser han förmågan att kunna prata och förstå talat språk. Barraja-Rohan och Pritchard (1997a: 3-5) beskriver att syftet med att exponera inlärnarna för målspråket såsom det faktiskt används i tal-i-interaktion är att göra dem uppmärksamma på vad samtalsdeltagare gör i interaktion, vilket relateras till kunskap om det talade språkets grammatiska strukturer och dess interaktionella och sociokulturella normer. Även om de båda läroboksförfattarna tycks sträva efter att lyfta fram det talade språket på olika sätt har Barraja-Rohan och Pritchard sammanfattningsvis ett mer uttalat fokus på hur samtalande som kommunikationssätt går till. Den typ av muntlig färdighetsträning som Lindemalm talar om tycks snarare handla om att skapa möjligheter för inlärnarna att producera tal.

5.4.3 Jämförelse mellan dialogernas användningsområden

Vad gäller jämförelsen mellan de båda dialogernas användningsområde kan det konstateras att vissa dialogrelaterade övningar i både Dialog 1 och 2 tar fasta på rollspel som metod, det vill säga att iscensätta en samtalssituation, till exempel ett restaurangbesök, utifrån vilken inlärnarna förväntas kommunicera. Däremot finns det i *Rivstart A1 + A2* inte något uttalat syfte med detta. Syftet tycks i enlighet med Lindemalms (2013) konstaterande vara att ge inlärnarna ökad möjlighet att vara

muntliga i den bemärkelsen att de ges utrymme att producera tal. I *Beyond Talk* används rollspelen utöver övning i samtalande, till exempel träning av samtalsfaser, också som föremål för diskussion om samtalande. Det sker exempelvis ett aktivt arbete med att försöka uppmärksamma hur val av språkliga register hänger samman med kontextuella faktorer såsom vilka samtalsdeltagare som deltar, vilka interaktionella roller de har, var de befinner sig, när samtalet äger rum och så vidare. I dessa diskussioner aktualiseras även inlärnarnas egna iakttagelser av vilka interaktionella normer som finns i deras modersmål och hemkultur. Inlärnarnas egna erfarenheter tillvaratas även under den inspelade sfi-lektionen som redogjorts för ovan, men inte i den bemärkelsen att lägga märke till kulturella likheter och skillnader avseende samtalsnormer. Under denna lektion diskuteras istället vad som skulle kunna hända under en katastrofkväll respektive en succékväll på ett restaurangbesök. Detta kan betraktas som ett sätt att skapa en imaginär situations- och verksamhetskontext (se Widdowson 1998: 713) som ramar in samtalet i Dialog 2. I övningsboken för *Rivstart A1+A2* förekommer dessutom en viss träning av register genom övningen ”Sortera dialoger” (se beskrivning ovan), men i övrigt går uppgifterna ut på att träna lexikon och grammatiska strukturer såsom adjektivkomparation, tempus och verbformer, främst genom luckövningar. Det förekommer överlag fler skrivandeaktiviteter i relation till Dialog 2, till exempel sådana luckövningar som förekommer i övningsboken men även sammanställandet av en meny och skrivandet av en egenpåhittad dialog utifrån redan färdiga fraser och en överlag skriftspråklig modell för hur dialoger ser ut.

Om förberedande aktiviteter inför läsning av Dialog 1 främst handlar om frågor om var, när, hur och mellan vilka samtalet äger rum utgörs förberedande aktiviteter inför Dialog 1 i synnerhet av ordförberedelse. Visserligen förklaras en eller ett par lexikaliserade begrepp i anslutning till Dialog 1, men utöver det förväntas inlärnarna dra egna slutsatser om ordens betydelse i dess kontext. Att arbeta med det för Dialog 2 temaspecifika lexikonet tycks överlag vara centralt i dess dialogrelaterade övningar. Ytterligare en skillnad i användningsområde är att en stor del av den inspelade sfi-lektionen går åt till att läsa upp Dialog 2 högt, både genom att läsa efter lärarens recitation och genom att läsa upp den inför varandra i grupper om fyra. Dialog 1 används inte alls på detta sätt. Att läsa efter läraren, som läste långsamt med överdriven prosodi, ger visserligen inlärnarna möjlighet att träna på uttal och kan hjälpa dem att uppmärksamma skillnaden mellan påstående- och frågeintonation, innehållsord och formord, men det förs ingen metapragmatisk diskussion om vad exempelvis skillnad i betoning kan fylla för betydelsemässiga funktioner i interaktion, vilket är fokus för en av de dialogrelaterade övningarna i *Beyond Talk*.

6 Diskussion och slutsatser

Detta avslutande kapitel inleds med en repetition av studiens syfte och undersökningsfokus. Sedan redogörs för hur jämförelsen mellan de båda dialogerna kan diskuteras i relation till de teoretiska utgångspunkterna och till tidigare forskning samt vilka slutsatser som kan dras utifrån denna diskussion. Därefter beskrivs studiens relevans för ämnet svenska som andraspråk i teori och praktik och till denna diskussion relateras även förslag på vidare forskning.

6.1 Dialog 1 och 2 som hybridformer

Syftet med denna undersökning är att jämföra en traditionell och en mer autentisk läroboksdialog. För att kunna diskutera vilken typ av kommunikativ kompetens respektive dialog kan hjälpa en andraspråksinlärare att utveckla, fokuseras undersökningen på vad som karaktäriserar den mer autentiska respektive den traditionella läroboksdialogen samt hur de kan användas i en undervisningskontext.

Avseende frågan om vad som utmärker de båda dialogerna utgörs en sammanfattande iakttagelse av att deras återgivning i skrift i olika avseenden kan betraktas som det Lagerholm (2008: 176) kallar för hybrider mellan talat och skrivet språk. Dialog 2 innehåller till exempel samtalspråkliga drag som ellipser och någon diskurspartikel medan Dialog 1 följer standardspråklig ortografi och transkriberas enligt förenklade CA-konventioner för att göra den mer läsbar. Dialogerna kan även betraktas som hybridformer mellan artificiella och autentiska samtal. Dialog 1 är visserligen baserad på samtalsdeltagarnas tidigare upplevelser av en liknande samtalssituation. De har dessutom inget manus och de måste således agera utifrån det som sker i situationen, men samtalet är trots allt iscensatt av läroboksförfattaren. Beträffande Dialog 2 finns det enligt Lindemalm (2013) en strävan efter att återge ”hur man pratar egentligen” även om denna dialog inte baseras på ett autentiskt samtal. Sammanfattningsvis kan det konstateras att antonymerna talspråklighet och skriftspråklighet samt artificialitet och autenticitet här inte kan betraktas som en binär uppdelning i diskreta kategorier, utan de glider snarare in i varandra.

På en skala mellan dessa ytterligheter kan man dock fastställa att Dialog 2 befinner sig närmre polen skriftspråklighet och artificialitet medan Dialog 1 ligger närmre polen talspråkighet och autenticitet. Liksom läromedelsdialogerna i Gilmores (2004) studie visar resultatet i denna undersökning att Dialog 2 är mer skriftspråksanpassad på så sätt att det varken i tal eller skrift förekommer några diskursiva drag i form av exempelvis överlappningar, uppbackande tal, utfyllnadsljud eller tveksamhetsmarkörer. Vidare framträder dess dubbla mottagarskap (Eriksson 1998: 43) genom tematiseringen av katastrofkvällen, vilket i likhet med litterära berättelser skapar en röd tråd, ett visst underhållningsvärde och en sensmoralisk poäng. Dialogens återgivning i text följer,

liksom många läromedelsdialoger enligt McConachy och Hata (2013:2) och Carter (1998: 47), dessutom i stort sett skriftspråksgrammatiska normer.

Liksom de kännetecknande drag för dramadialoger som Östman (2003: 82) redogör för är Dialog 2 artificiell i det avseendet att den är påhittad av läroboksförfattarna, vilka således planerat och redigerat samtalet och bestämt vilka samtalsämnen som ska avhandlas och hur övergången mellan dessa sker. I likhet med Lindströms (2003: 167, 169) påpekande om dramadialogers förutsättningar finns heller inget utrymme för samtalsdeltagarna till gemensam meningsförhandling, vilket enligt Linell (1998: 78-80) utgör en fundamental princip för dialogisk kommunikation. Dialog 2 är med Linells (2011a:98) ord alltså inte ett ömsesidigt kommunikativt projekt. Mindre autentisk är den också till följd av att ämnesövergångarna sker relativt abrupt och det som sägs uttrycks explicit och sällan mellan raderna. På samma sätt förhåller det sig med dialogerna i Gilmores (2004) studie.

Till skillnad från Dialog 2 representeras i Dialog 1 många av de samtals- och interaktionsgrammatiska koncept som bland annat redovisas av Linell (2005a), Lindström (2005, 2008) Anward och Nordberg (2005), Schegloff (1968, 1996), Norrby (2004), Broth (2013), Carroll (2004) och Wong och Waring (2010). Som exempel kan nämnas diskurspartiklar i funktion av sammanlänkande för- och eftersegment (se Lindström 2005: 15, 26, 44, 65) i vissa turkonstruktionsenheters inre syntax (se Anward och Nordberg 2005: 6, Linell 2005a: 302), men även uppbackande tal (se Norrby 2004: 147). Resultatet visar dessutom den i Dialog 1 framträdande indelning i samtalsfaser enligt de övergripande struktureringspraktiker som Wong och Waring (2010) redogör för. Detta hör ihop med förekomsten av närhetspar som uttrycks i dessa faser enligt principen för preferensorganisation och villkorlig relevans, beskrivet av Schegloff (1968: 1083).

Dialog 1 är mer autentisk på så sätt att den ger uttryck åt fler av de dialogiska principer som Linell (1998, 2005a, 2011a) presenterar. Denna dialog illustrerar hur mening växer fram i realtid, från yttrande till yttrande och av denna anledning finns det inte någon röd tråd i Dialog 1 på samma sätt som i Dialog 2. Yttrandena hålls istället samman av en subtil följsamhet i turbyten och ämnesövergångar och det som Lindström (2008: 138) benämner dubbel kontextualitet. Många yttranden i Dialog 1 fungerar i enlighet med Linells (2005a: 239) terminologi både som responsgivare och initiativtagare. Samtalsdeltagarnas samhandlande för att uppnå ömsesidig förståelse tydliggörs också av att de guidar varandras yttranden, till exempel genom samkonstruktion av dem (se Linell 1998: 70-80). Vissa talhandlingar är dessutom multifunktionella, för att använda Norrbys (2004: 69) ord och betydelsen av ett språkligt budskap uttrycks därmed implicit. Detta är också kännetecknande för dialogisk interaktion, där det som sägs i ett samtal enligt Linell (1998:127) måste tolkas i relation till hur det fungerar i relation till både lokala och globala kontextuella faktorer. Det krävs med andra ord mer interaktionellt arbete att producera och tolka talhandlingar i Dialog 1.

6.2 Dialog 1 och 2 och deras inbyggda affordanser

Vilken typ av kommunikativ kompetens kan då respektive dialog hjälpa en andraspråksinlärare att utveckla? Till att börja med kan några ord sägas om en av de övningar som är relaterade till Dialog 2 och som gavs stort utrymme under den inspelade sfi-lektionen, nämligen högläsning av denna dialog. Inlärarna får själva producera tal genom att läsa efter läraren och därefter läsa högt för varandra i grupp. På så sätt tränas uttalet, dock utan någon metadiskussion om vad olika betonings- och intonationsmönster kan fylla för pragmatiska funktioner i samtal. I enlighet med Donaldsons (2011: 2) reflektion kan man dessutom något förenklat uttrycka det som att inlärarna tränas till högläsning av standardiserat skriftspråk, med tanke på den formella utformningen av Dialog 2. Denna typ av undervisning kan liknas vid det Donaldson (2011: 17) kategoriserar som ”The Controlled Communication Approach” genom vilken inlärarna ges möjlighet att producera tal men inte nödvändigtvis på ett sätt som stämmer överens med hur språket faktiskt används i samtal.

Utifrån denna övning, i kombination med aktiviteter som ordförberedelse och övningsbokens skrivuppgifter, vilka fokuseras på grammatisk form och lexikon, kan man dra slutsatsen att den kommunikativa kompetens som tränas är det Celce Murcia (2008: 47-48) beskriver som lingvistisk och formelbaserad kompetens. Dock bör här konstateras att det inte är det talade språkets formella strukturer som tränas utan i huvudsak skriftspråkets. De luckövningar, i form av ett antal repliker, som syftar till att inläraren ska fylla i rätt form av verb eller adjektiv, är konstruerade som syntaktiskt fullständiga meningar försedda med talstreck, vilket är det enda kännetecknet för att det är några som talar med varandra. Andra övningar handlar om att skriva egna dialoger och sedan spela upp dem för varandra. Även om detta kan ses som en något mer kommunikativ övning kvarstår fortfarande problemet med att inlärarna läser sin egenproducerade dialog högt för varandra, en dialog som dessutom använder de repliker som förekommer i Dialog 2, vilken i sin tur i mångt och mycket är färgad av skriftspråklig standardisering.

Sammanfattningsvis kan man dra slutsatsen att Dialog 2 och de övningar som relateras till denna genomsyras av det monologiska paradigets språksyn som Linell (1998: 3-7, 2005b: 29) redogör för, nämligen att teorier om diskurs betraktas som sekundära i förhållande till teorier om språkets system och där skriftspråket utgör normen för hur språk i allmänhet är strukturerat. Här tydliggörs även den snedvridna statusfördelningen mellan talspråk och skriftspråk, det vill säga ”the written language bias” (Linell 2005b: 30). Syftet med att använda sig av läroboksdialoger är enligt Lindemalm (2013) nämligen att utveckla inlärarnas färdigheter i ”att kunna prata och förstå talat språk”. Det som i praktiken tränas är dock framför allt den formellt skriftspråkliga lingvistiska kompetensen. Även om det är möjligt att träna sådan kompetens med hjälp av Dialog 2 bör kanske lärandematerial som syftar till att utveckla andraspråksinlärares skriftspråkskompetens baseras på

mer renodlade textgenrer. På samma sätt kan man dra slutsatsen att lärandematerial som i huvudsak syftar till att utveckla interaktionell kompetens bör baseras på verbal kommunikation i autentisk interaktion öga mot öga. Detta för diskussionen vidare till Dialog 1.

Widdowson (1998: 711, 713) poängterar att autentiska samtal tagna ur dess omgivande kontext är svåra att förstå. Han exemplifierar detta med ett fingerat utdrag av ett samtal kring frukostbordet, återgivet i skrift. Yttrandena är fragmentariska och ofullständiga och således svårtolkade (Widdowson 1998: 708-709). Av denna anledning är denna typ av samtal enligt Widdowson (1998: 708-709) oanvändbara som undervisningsmaterial. Vad som inte beaktas är dock att lärandematerial i form av autentiska samtal varken behöver reduceras till ett transkriberat eller auditivt format. Det är även möjligt att använda videoinspelningar som undervisningsmaterial. På så sätt underlättas analysen av vad det är som sker i interaktionen, eftersom den omgivande situationskontexten (Linell 2011a: 96) men även ickeverbala uttryckssätt såsom blickar och gester, synliggörs för de som ska analysera samtalet. Dessa kontextuella ledtrådar i kombination med vad som sägs och hur det sägs kan bidra med en förståelse för vilken verksamhetskontext (Linell 2011a: 169-171) samtalsdeltagarna orienterar sig mot.

Visserligen förvandlas ett skeende som ägde rum där och då till ett lärandeobjekt i en klassrumssituation som äger rum här och nu, och i den bemärkelsen är samtalets ursprungliga förutsättningar förändrade. Detta innebär dock inte att autentiska samtal är oanvändbara för lärande eller att de är omöjliga att autencifiera (Widdowson 1998: 115) i en språkinlärningskontext, vilket Dialog 1 kan vara ett exempel på. Att använda autentiska samtal som undervisningsmaterial handlar dock inte om att representera verkligheten i största allmänhet. Det handlar om att representera den i en pedagogisk situation. Dialog 1 är anpassad till den pedagogiska situationen på så sätt att samtalet transkriberats enligt förenklade CA-konventioner, i syfte att underlätta för inlärarna att observera vissa språkstrukturer. Att yttrandena återges i enlighet med standardiserad ortografi kan vidare ses som ett sätt att underlätta urskiljning av ord. Vad gäller dialogrelaterade aktiviteter förekommer det exempelvis isolerad färdighetsträning av särskilda interaktionella moment, såsom träning av olika samtalsfaser, genom iscensättning av samtal i imaginära kontexter (se Widdowsons 1998: 713). Ett exempel på detta är att inlärarna instrueras till att låtsas befinna sig på en gata där de träffar på en klasskamrat som de ska inleda en konversation med (se Barraja-Rohan & Pritchard 1997b: 8-9).

Dialog 1 och de aktiviteter som är relaterade till denna inbjuder till att utforska det Linell (2005:9) och ursprungligen Liberg (1990) kallar för språkande, det vill säga språket som social handling, och inte enbart dess formella struktur. Här bör det dock påpekas att de strukturer som fokuseras i första hand tillhör samtalsspråket och inte skriftspråket. Dessa strukturer relateras dessutom alltid till sinfunktion i interaktion, vilket enligt Lindström (2008: 14) är kännetecknande för en beskrivning av

samtalsspråkets grammatik. I denna typ av undervisning, som Donaldson (2011: 21-24) skulle beskriva som ”The Conversation Norms Approach”, ingår även att explicitgöra de interaktionella och sociokulturella normer som finns i samtal.

För att undersöka vad som sker i interaktion utnyttjas för det första transkriptionen, som gör det möjligt att frysa talflödet (se Linell 2005b: 224). Genom den noggranna transkriptionsmetoden kan utfyllnadsljud och tvekandemarkörer, men även överlappningar, betoning och intonation synliggöras och på så sätt skapas möjligheter för inlärarna att i detalj uppmärksamma det som sker i den lokala yttrandeproduktionen, eller i ko-texten för att använda Linells (2005: 234-235, 2011a: 96) terminologi. Vidare används ljudinspelningen för att isolera de prosodiska dragen och deras funktion och videoinspelningen för att titta på de para- och extralingvistiska signalernas funktioner, men även på vilka objekt i situationskontexten som används för att skapa mening i samtalet.

Uttalet tränas indirekt genom att inlärarna till exempel får öva på att betona olika ord i ett yttrande i syfte att notera vilka betydelseskillnader som uppstår. Uttalet tränas även i de rollspel som inlärarna framför inför varandra. Rollspelen ger inlärarna möjlighet att själva praktisera olika typer av samtal, till exempel vardagligt småpratande och mer institutionellt konverserande, men även att göra dem medvetna om att det som sägs påverkas av var, när och hur samt mellan vilka samtalet äger rum. Med en mer teoretisk terminologi uppmärksammas här det ömsesidiga beroendet mellan de mikro-, meso- och makrokontexter som Linell (2005a: 240) redogör för, det vill säga hur den lokala yttrandeproduktionens organisation beror av både situations- och verksamhetskontext men även av situationsöverskridande praktiker såsom socialt konstituerade samtalskulturer (se Linell 2005a: 238). Detta kan liknas vid Celce Murcias med fleras (1995: 23-24) precisering av begreppet sociokulturell kompetens, vilken bland annat inbegriper en känsla för genre och register.

Utöver det som Celce Murcia (2008: 46-49) definierar som lingvistisk, formelbaserad, interaktionell och sociokulturell kompetens inbjuder Dialog 1 även till träning av strategisk kompetens (Celce-Murcia 2008: 50, Celce-Murcia m.fl. 1995: 26-29). Uppmärksammandet av att utfyllnadsljud och diskurspartiklar kan användas som kommunikationsstrategi för att vinna tid är ett exempel på detta. Inlärarna ges även möjlighet att utveckla strategier för hur de kan tillägna sig andraspråket utanför klassrummets väggar, något Wellros (2004: 667) betonar vikten av. Formell språkundervisning kan dock, liksom Lindberg och Sandwall (2012:58-59) påpekar, inte fungera som substitut för deltagande i autentiska situationer. I ett sociolingvistiskt perspektiv på språkinlärning möts inlärare idag av ett mer multinormerat målspråk (Magnusson & Stroud 2012: 323), bland annat till följd av nya kommunikationsteknologier. De kommer med andra ord i kontakt med en allt större variation av språkliga repertoarer. Blommaert och Backus (2011: 11) beskriver att det därmed finns en ökad variation av sätt att lära sig ett språk på. Tillägnandet av specifika språkliga register i vuxen

ålder är enligt dem snarare effekten av informellt än formellt lärande genom deltagande i olika samhälleliga praktikgemenskaper och genom att exponeras för sådana diskursmönster som anses legitima för dessa. Likaså betonar Hall med flera (2006: 230) att ju fler sådana kommunikativa kontexter som individer deltar i, desto större språklig multikompetens kommer de att utveckla.

I ett andraspråkssocialisationsperspektiv kan man emellertid betrakta den typ av CA-influerade pedagogik som förespråkas av Barraja-Rohan (1997c, 2011) och Barraja Rohan och Pritchard (1997a, 1997b), som ett sätt att göra andraspråksinlärares sekundära socialisation (se Berger & Luckman 1966/1990:149-166) mer explicit (se Duff 2011: 567). Detta är ett sätt att formalisera och sätta ord på en typ av språkinläring som vanligtvis sker på informell väg samtidigt som detta metaperspektiv skapar förutsättningar för att underlätta inläringen i de verksamheter och praktikgemenskaper inlärnarna kan tänkas förekomma i utanför undervisningskontexten. Det är med andra ord ett sätt att sudda ut gränserna mellan formell och informell språkinläring men även att ge erkännande åt deras ömsesidiga behov av varandra.

Genom att explicitgöra hur språkandet används i olika typer av naturligt förekommande samtal och vilka normer som styr förväntningarna på vad som kan sägas i olika typer av kontexter, skapas möjligheter för inlärnarna att utveckla det Kasper (2001: 521) kallar för metapragmatisk medvetenhet. Att inlärnarna dessutom får möjlighet att jämföra interaktionella och sociokulturella normer i första- och andraspråket skapar förutsättningar för att utveckla det Barraja-Rohan och Pritchard (1997a: 3-5) kallar tvärkulturell medvetenhet. På så sätt blir inlärnarna mer toleranta gentemot tvärkulturell variation och mer flexibla i valet av lämpliga register (se Lindberg 2005: 228, Yu 2011: 1144). Genom explicitgörandet av hur samtal organiseras både lokalt och globalt, från ko-texten till de mer abstrakta kontexterna, inbjuder Dialog 1 och dess dialogrelaterade aktiviteter sammanfattningsvis till träning av den diskursiva kompetensen som helhet och således till en allsidig kommunikativ språkförmåga (se Celce-Murcia 2008: 46).

6.3 Studiens relevans för ämnet svenska som andraspråk i teori och praktik

Denna uppsats redovisar inte särskilt mycket forskning inom ämnet svenska som andraspråk. Det beror framför allt på, som Lindberg (2012) och Lindström (2012: 44) påpekar, att det finns mycket få svenska studier som undersöker samtalets betydelse för utveckling av den kommunikativa språkförmågan hos vuxna svenska som andraspråksinlärare. Hur är då denna studie relevant för ämnet svenska som andraspråk i teori och praktik? Mot bakgrund av att dialogisk interaktion kan ses som den mest fundamentala formen för mänsklig kommunikation och att de primära förutsättningarna för att utveckla språk, kommunikation och tänkande finns inbäddade i denna typ av språkande (se Linell 2005: 235), borde det beredas större utrymme för detta kommunikationssätt i andraspråksundervisningen, som Liddicoat (1997:1) påpekar. I enlighet med Liddicoats (1997:1) och

Markees (2008: 406) resonemang handlar utveckling av den muntliga förmågan om mer än att tillägna sig formella lingvistiska strukturer. Det handlar också om att bredda sina interaktionella repertoarer, det vill säga att utvidga sina handlingssekvenser, som Markee (2008: 406) uttrycker det. Det är en fråga om att förstå språkande som uttryck för sociala handlingar och kulturella normer (Liddicoat 1997:1). I språkundervisning behövs därför, som Linell (2011b: 4) påpekar, samtalsspråkets grammatik introduceras för språkinlärare, som komplement till traditionella läroböckers fokus på en skriftspråkligt orienterad grammatikbeskrivning. Samtalsspråket och dess formella strukturer är som sagt kopplade till kulturella normer och är inte något som lärs in per automatik genom att studera skriftspråkets grammatik. I likhet med Linell (2011b: 4) konstaterar Lindberg (2005: 223-224), en av de svenska forskare som har skrivit om samtalets betydelse i undervisning av vuxna svenska som andraspråksinlärare, att det i undervisning för vuxna inlärare av svenska som andraspråk finns ett stort behov av nytt lärandematerial som är baserat på hur faktisk språkanvändning i svenska samtal äger rum.

Denna studie är ett exempel på detta behov. Den demonstrerar att den snedvridna statusfördelning mellan talspråk och skriftspråk som Linell (2005b) beskriver återfinns även i läromedel avsedda för vuxnas inläring av svenska som andraspråk. I Dialog 2 erbjuds få möjligheter att diskutera sådana kommunikativa aspekter av samtal som Dialog 1 synliggör. Genom att utgå från ett autentiskt material kan man komma ifrån den skriftspråkliga tendensen, vilket är en av studiens primära slutsatser. Detta är av godo då det ger inlärarna möjlighet att utveckla både formella språkliga strukturer såväl som pragmatiska. Den skriftspråkliga tendensen frångås även genom att det främsta mediet för denna typ av undervisning utgörs av videoinspelningarna av dialogerna. De skriftliga transkriptionerna används enbart som kompletterande material, främst för att kunna frysa talflödet.

Att skapa förutsättningar för inlärare av svenska som andraspråk att utvecklas till mer flexibla samtalsdeltagare, i likhet med inlärarna i Barraja-Rohans (2011) studie, kan förhoppningsvis bidra till att öka deras tro på sig själva som kompetenta språkinlärare och samtidigt minska risken för utanförskap till följd av sådana interkulturella missförstånd som Gumperz (1982) redogör för. För att detta ska kunna realiseras i praktiken behövs dock mer svensk forskning om hur vuxna svenska som andraspråksinlärares inläring påverkas av att exponeras för autentiskt material i form av naturligt förekommande samtal. Detta kräver i sin tur att arbetet med att kartlägga svenska samtalsnormer och interaktionella strukturer, bland annat påbörjat genom Anward och Nordbergs (2005) antologi, antar ett andraspråksperspektiv. Ett sådant perspektiv kan till exempel handla om att undersöka vilka samtals- och interaktionsgrammatiska koncept, normer och strukturer som kan vara lämpliga att fokusera på under vilka steg i andraspråksinlärningsprocessen. Med utgångspunkt i en sådan forskning kan sedan arbetet med nya läromedel i svenska som andraspråk påbörjas.

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att jämföra en traditionell läroboksdialog, konstruerad av läroboksförfattare, med en mer autentisk sådan, bestående av ett videoinspelat rollspel av en samtalssituation som samtalsdeltagarna tidigare befunnit sig i. För att kunna diskutera vilken typ av kommunikativ kompetens respektive dialog kan hjälpa en andraspråksinlärare att utveckla, fokuseras undersökningen på vad som karaktäriserar den mer autentiska respektive den traditionella läroboksdialogen samt hur de kan användas i en undervisningskontext. Analysen av dialogerna är både deskriptiv och komparativ och som analytiska verktyg används samtals- och interaktionsgrammatiska koncept, bland annat från forskningsdisciplinen Conversation Analysis. Andra analytiska redskap utgörs av kontextdefinitioner enligt dialogisk kommunikationsteori men även av utmärkande drag för dramadialoger och läroboksdialoger. Dessutom används begreppet affordanser, vilket är centralt inom vetenskapsgrenen ekologisk psykologi.

Vidare sammanförs i studien teorier om andraspråksinlärning med teorier om samtalande och teorier om läroboksdialogers roll i andraspråksundervisning och -lärande. Resultatet visar att den traditionella läroboksdialogen följer skriftspråkets normer i högre utsträckning än den autentiska, vilket gör att den framför allt inbjuder till träning av formell skriftspråklig lingvistisk kompetens. Den mer autentiska dialogen följer snarare samtalsspråkets normer och inbjuder således till träning av formell samtalsgrammatisk lingvistisk kompetens men även till interaktionell, sociokulturell och strategisk kompetens och således till en allsidig kommunikativ språkförmåga. Genom att använda undervisningsmaterial baserat på mer eller mindre autentiska samtal utmanas den monologiska språksyn och den skriftspråkliga tendens som länge dominerat språkvetenskap och språkinlärningspraktiker. I ett dialogiskt perspektiv på språkande är detta av godo eftersom andraspråksinlärare då ges möjlighet att träna den pragmatiska och metapragmatiska språkförmågan och inte enbart den formellt skriftspråkliga. Detta kan också betraktas som studiens viktigaste slutsats.

Litteraturförteckning

- Anward, Jan & Nordberg, Bengt (2005). Inledning. I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.), *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie & Pritchard, Catherine Ruth (1997a). *Beyond Talk. A course in communication & conversation for intermediate adult learners. Teacher's book*. Western Melbourne Institute of TAFE.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie & Pritchard, Catherine Ruth (1997b). *Beyond Talk. A course in communication & conversation for intermediate adult learners. Student's book*. Western Melbourne Institute of TAFE.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie (1997c). Teaching conversation and sociocultural norms with conversation analysis. I: Liddicoat, Anthony J. & Crozet, Chantal (red.), *Teaching Language, Teaching Culture. Australian Review of Applied Linguistics (ALAA), Series S, 14*, s. 71-88.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research* 15/4, s. 479-507.
- Berger, Peter & Luckman, Thomas (1966/1991). *The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Omtryckt upplaga. London: Penguin.
- Blommaert, Jan & Backus, Ad (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. 67. Kings College University, London.
- Burns, Anne (2009). Teaching speaking using genre-based pedagogy. I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*, 2009. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 230-246.
- Carroll, Donald (2004). Restarts in Novice Turn Beginnings: Disfluencies or Interactional Achievements? I: Gardner, Rod & Wagner, Johannes (red.), *Second language Conversations*, 2004. London/New York: Continuum. S. 201-220.
- Celce-Murcia, Marianne, Dörnyei, Zoltán & Thurell, Sarah (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6/2, s. 5-35.
- Celce-Murcia, Marianne (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. I: Alcón Soler, Eva & Safont Jordà, Maria Pilar (red.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 2008. Dordrecht: Springer Science. S. 41-57.
- Donaldson, Rebekah M. (2011). Teaching Foreign Language Conversation: A Conversation Norms Approach. A Masters Thesis Presented to the Faculty of California State University, Chico (pdf-dokument). Hämtad från https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=7860943566&view=att&th=13c947e875d27f15&attid=0.1&disp=safe&realattid=f_hcmyqyma0&zw. Hämtat 10 juni 2013.

- Duff, Patricia A. (2011). Second Language Socialization. I: Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (red.), *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Blackwell. S. 564-586).
- Duff, Patricia A. & Talmy, Steven (2011). Language socialization approaches to second language acquisition. Social, cultural and linguistic development in additional languages. I: Atkinson, Dwight (red.). *Alternative approaches to second language acquisition*, 2011. London/New York: Routledge. S. 95-116.
- Eriksson, Mats (1998). Dialog i drama och verklighet: en sekvens hos Norén och i ett vardagligt samtal. I: Lehti-Eklund, Hanna, Mazzarella, Merete & Saari, Mirja (red.), *Samtalsstudier*, Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet utgivna genom Anne-Marie Ivars och Mirja Saari, Serie B: 19, s. 43-56.
- Ford, Celia E. & Thompson, Sandra A. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. I: Ochs, Elinor, Schegloff, Emanuel A. & Thompson, Sandra A (red.), *Interaction and grammar*, 1996. Cambridge: Cambridge University Press. S. 134-184.
- Gibson, James J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gilmore, Alex (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *Elt Journal* 58/4, s. 363-374.
- Goffman, Erwing (1971). *Relations in public: Microstudies of the Public Order*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, Erwing (1974). *Frame Analysis: An essay on the Organization of Experience*. New York:Harper Colophon Books.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, Joan Kelly, Cheng, An & Carlson, Matthew T. (2006). Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. *Applied Linguistics* 27/2, s. 220-240.
- Hall, Joan Kelly, Hellerman, John & Pekarek Doehler, Simona (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Hammarberg, Björn (2004) Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 2004. Lund: Studentlitteratur. S. 25-78.
- Heritage, John (2008). Conversation analysis as a social theory. I: Turner, Brian (red.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Oxford: Blackwell. S. 300-320.

- Jefferson, Gale (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: Lerner, Gene. H. (red.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, 2004. Philadelphia: John Benjamins. S. 13-23.
- Kasper, Gabriele (2001). Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. *Applied Linguistics* 22/4, s. 502-530.
- Kasper, Gabriele (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, s. 83-99.
- Kasper, Gabrielle & Wagner, Johannes (2011). Conversation analysis as an approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight (red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, 2011. London/New York: Routledge. S. 117-142.
- Lagerholm, Per (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2013). *Muntligt och skriftligt i Sverige och svenskan*. Småskrifter från Nordiska språk vid Lunds universitet. Lund: Nordlund 31
- Levy Scherrer, Paula & Lindemalm, Karl (2007a). *Rivstart – svenska som främmande språk. A1 + A2, Textbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Levy Scherrer, Paula & Lindemalm, Karl (2007b). *Rivstart – svenska som främmande språk. A1 + A2, Övningsbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Levy Scherrer, Paula & Lindemalm, Karl (2007c). *Rivstart – svenska som främmande språk. A1 + A2, Lärarhandledning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Liddicoat, Tony (1997). Preface. I: Barraja-Rohan, Anne-Marie & Pritchard, Ruth, *Beyond Talk. A course in communication & conversation for intermediate adult learners. Teacher's book*, 1997a. Western Melbourne Institute of TAFE. S. 1-2.
- Liberg, Caroline (1990). *Leraning to Read and Wright*. (RUUL, 20.) Uppsala: Institutionen för Lingvistik.
- Lindberg, Inger (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Andra upplagan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*, 2012. Vetenskapsrådet.
- Lindström, Anna (2003). Kammarjungfrun och vårdbiträdet. Språk och sociala relationer i ett 1700-talsdrama och i 1990-talets hemtjänst. I: Strömquist, Siv (red.), *Svenska på scen. Språk och användning i svensk dramatext från tre sekler*, 2003. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 34. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 152-183.

- Lindström, Jan (2005). Grammatiken i interaktionens tjänst. Syntakiska aspekter på turorganisation. I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.), *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 11-56.
- Lindström, Jan (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Linell, Per (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, Per (2005a). En dialogisk grammatik? I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.), *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*. Lund: Studentlitteratur. S.231-328.
- Linell, Per (2005b). *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. London/New York: Routledge.
- Linell, Per (2011a). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Volym 1. Studies in language and culture, no 18. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet.
- Linell, Per (2011b). *Språkande: samtal språk och grammatik*. Studies in Language and Culture, no. 17. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet.
- Magnusson, Josefina Eliaso & Stroud, Christopher (2012). High Proficiency in Markets of Performance. A Sociocultural Approach to Nativelikeness. *Studies in Second Language Acquisition* 34/2, s. 321-345.
- Manyard, Douglas W. & Clayman, Steven E. (2003). *Ethnomethodology and Conversation Analysis*. I: Reynolds, Larry T. & Herman-Kinney, Nancy J. (red.), *Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. S. 173-202.
- Markee, Numa (2000). *Conversation Analysis*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markee, Numa P. (2008). Toward a Learning Behaviour Tracking methodology for CA for SLA. *Applied Linguistics* 29/3, s. 404-427.
- McConachy, Troy (2009). Raising sociocultural awareness through contextual analysis: some tools for teachers. *ELT Journal* 63/2, s. 116-125.
- McConachy, Troy & Hata, Kaori (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal Advance Access*. Publicerad 22 mars 2013. Hämtad från <http://eltj.oxfordjournals.org/>. Hämtad 2 maj 2013.
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

- Plejert, Charlotta (2004). *To Fix What's Not Broken. Repair Strategies in Non-Native and Native-English Conversation*. Studies in Language and Culture No. 5. Linköping: Institutionen för Språk och Kultur vid Linköpings universitet.
- Rapely, Tim (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. London: SAGE Publications.
- Sacks, Harvey (1984). Notes on methodology. I: Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (utg.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 21-27.
- Saville-Troike, Muriel (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist* 70, s. 1075-1095.
- Schegloff, Emanuel A., (1996). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. I: Ochs, Elinor, Schegloff, Emanuel A. & Thompson, Sandra A (red.), *Interaction and grammar*, 1996. Cambridge: Cambridge University Press. S. 52-133.
- Silverman, David (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Andra upplagan. London: SAGE.
- Strömquist, Siv (2003). *Svenska på scen. Språk och användning i svensk dramatext från tre sekler*, 2003. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 34. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- van Lier, Leo (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomi and Authenticity*. London: Longman.
- Wellros, Seija (2004). Språk och kultur i undervisningen i svenska för vuxna invandrare. I: Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 2004. Lund: Studentlitteratur. S. 645-673.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32/4, s. 705-716.
- Wong, Jean & Waring, Hansun Zhang (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York: Routledge.
- Yu, Ming-chung (2011). Learning how to read situations and know what is the right thing to say or do in an L2: A study of socio-cultural competence and language transfer. *Journal of Pragmatics* 43/4, s. 1127-1147.
- Östman, Carin (2003). Fadren och Fröken Julie. Om naturalistisk dramadialog och naturliga samtal. I: Strömquist, Siv (red.), *Svenska på scen. Språk och användning i svensk dramatext från tre sekler*, 2003. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 34. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 82-92.

Övriga källor

Anne-Marie Barraja-Rohan (2013). Mejlkonversation i februari 2013.

Mathias Broth (2013). An introduction to Conversation Analysis. Hand out i samband med föreläsning om CA den 8 februari 2013 vid Linköpings universitet.

CEFR (2013) Europarådets nivåskala (pdf-format) Hämtat från http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. Hämtat 8 augusti 2013

IELTS (2013) International English Language Testing System. Hämtat från http://www.ielts.org/institutions/test_format_and_results/ielts_band_scores.aspx. Hämtat 8 Augusti 2013

Inger Lindberg (2012). Telefonsamtal 31 oktober 2012.

Karl Lindemalm (2013). Telefonintervju 20 februari 2013.

Anna Lindström (2012). Samtal i samspel – Samtal som resurs i andraspråksutveckling hos vuxna. C-uppsats utgiven vid institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.

Länkar till Beyond Talk (Barraja-Rohan & Pritchard 1997):

Teacher's book (pdf-fil) hämtad från: <http://eslandcateaching.files.wordpress.com/2009/08/beyond-talk-teachers-book3.pdf>. Hämtad den 1 februari 2013

Student's book hämtad från: <http://eslandcateaching.files.wordpress.com/2009/08/beyond-talk-students-book7.pdf> . Hämtad den 1 februari 2013.

Bilaga 1

Transkriptionsnyckel efter Rapley (2007: 59-60), Norrby (2004: 98-99) och Lindström (2008: 309)

(1)	paus mätt i sekunder
(.)	mikro-paus mindre än två tiondels sekunder
o:::rd	förlängning av ljud
<u>ord</u>	betoning/emfas
[ord]	överlappande tal
ord=ord	yttranden sammanbundna utan paus (latching)
ORD	högre röststyrka, kan även symboliseras med plustecken: +ord+
°ord °	lägre röststyrka än i omgivande tal
>ord<	ord som levereras i ett högre tempo
<ord> / o r d	ord som levereras i ett lägre tempo
#ord#	tal med knarrande röst
ord	tal med skrattande röst
or-	avbrutet ord
(ord)	bästa möjliga hörning
(x) (xx) (xxx)	omöjligt att höra
	(x) = ett ord, (xx) = två ord, (xxx) = tre ord eller fler
((ord))	författarens beskrivningar
?	frågeintonation, det vill säga tydligt stigande intonation
¿	något stigande intonation
.	fallande intonation
→	fortsättningston (kan också illustreras med ett kommatecken)
↑	lokal tonhöjning
↓	lokal tonsänkning
.hhh	inandning
hhh.	utandning
.ord	ordet sägs på inandning
((skrattar))	talaren skrattar
((skratt))	alla skrattar
[	överlappning inleds
]	överlappning avslutas