

Gunlög Sundberg

Språkbeskrivningar i ett andraspråksperspektiv – språket sett som regel eller som resurs?

Frågan "Kan man säga så här på svenska?" ställs av inlärare på alla nivåer och är en fråga man som språklärare måste hantera. Som språklärare möter man också olika föreställningar om rätt och fel i språket och om vad språk och kommunikation innebär. Svaret på vissa frågor hittar man i olika typer av språkbeskrivningar – grammatikböcker, ordböcker, lexikon, parlörer, regelsamlingar, läroböcker och andra resurser – som ska vara ett stöd för både inlärare och språklärare. Lärare i svenska språket kan i detta sammanhang känna sig lyckligt lottade eftersom svenskan sägs vara ett av världens bäst beskrivna språk i och med Svenska Akademiens Grammatik (SAG 1999), men också genom en tidig och tämligen livaktig andraspråksforskning (Norrby & Håkansson 2007, s. 225). Den här artikeln diskuterar några typer av språkbeskrivningar just i ett andraspråksperspektiv.

En återkommande diskussion gäller om en språkbeskrivning bör inrikta sig på att företrädesvis beskriva det gällande språkbruket eller om den i stället bör vara preskriptiv och normativ, det vill säga rekommendera ett visst normsystem bland språkbrukarna. Vår gemensamma förståelse av språket bygger på föreställningar om normer och konventioner, särskilt när det gäller skriftspråket, samtidigt som kommunikation i nya sammanhang bidrar till att språket förändras, liksom så småningom vissa av dessa konventioner. Att språkbruket förändras snabbare än normsystemet är naturligt och en utmaning för en deskriptiv beskrivning, särskilt om man försöker göra en beskrivning av både tal och skrift. Dagens grammatiker verkar dock för en mer deskriptiv syn, och upprätthåller därmed en längre tradition bland språkforskare och språkvårdare (Teleman 2003, s. 65). SAG är "avsedd att vara en deskriptiv grammatik" (SAG 1, s. 17), som dock inte kan beskriva alla varianter av svenska.

I ett andraspråksperspektiv är kunskaper om det nya språkets normer och konventioner självfallet viktiga för en språkinlärare. De grundläggande reglerna för fonologi, morfologi och syntax bär vår gemensamma förståelse av språkets uttryckssida. För en vuxen person som vill lära sig använda svenska i skrift och tal i olika situationer på ett effektivt och lämpligt sätt räcker dock inte en beskrivning av svenskans fonologiska, morfologiska, lexikala och syntaktiska regler och möjligheter. En inlärare behöver också

funktionella språkbeskrivningar som diskuterar och ger talrika exempel på var, när, hur och av vem språkliga resurser brukar användas eftersom dessa följer etablerade sociala och kulturella mönster. När kan jag använda *du* och när passar *ni*? När använder jag imperativ verbform för att uppmana någon? Hur inleder jag ett mejl? Det finns alltså konventioner inte bara för stavning eller ordföljd, utan även för den stora variation av språkliga resurser som kan utnyttjas för olika syften i olika situationer. Varje gång vi utnyttjar ett sådant mönster, etableras det på nytt, men det kan också förändras utifrån nya tolkningar av en situation. Balansgången mellan lexikala och grammatiska regler, konventionella språkbruksmönster och språkbrukarnas möjligheter till variation är det som gör det möjligt att använda språket som resurs och meningsbärare i olika och nya kommunikationssituationer.

Men vad är då "en funktionell språkbeskrivning"? Och hur hanterar man som lärare balansgången mellan den språkliga konventionen och den språkliga variationen? I den här artikeln vill jag översiktligt diskutera några olika språksyner och hur de kan ta sig uttryck i olika typer av språkbeskrivningar. Frågor om vad språk är och vilken språksyn som kan ligga till grund för olika språkbeskrivningar tror jag språklärare behöver vara medvetna om i sitt arbete för att kunna vägleda inlärare på ett effektivt sätt.

Många av mina exempel kommer från *Handbok i svenska som andraspråk* (Garlén & Sundberg 2008), eftersom arbetet med boken väckte många funderingar kring språkbeskrivningar sedda i ett andraspråksperspektiv. Målgruppen för boken är mer avancerade andraspråksanvändare, som har fler lingvistiska resurser att tillgå. Möjligheten till språklig variation ger därför upphov till frågor om vilket språk eller vilka resurser som lämpar sig i vilka sammanhang och hur man tolkas och ses av andra med de val man gör. Jag exemplifierar främst med två språkhandlingar som är viktiga att tolka rätt och kanske känsliga att hantera, nämligen frågor och uppmaningar.

Olika språksyner

Artikeln är uppbyggd kring en förenklad beskrivning av ett antal teoretiska perspektiv på språk som har utgjort eller utgör utgångspunkt för språkvetenskaplig forskning och språkbeskrivning inom andraspråksforskningen. Syftet är bland annat att visa vilka frågor som respektive språksyn och forskningsinriktning lyfter fram, särskilt i ett andraspråksperspektiv.

Beskrivningen blir emellanåt även en översiktlig historisk exposé. Varje språksyn har kopplingar till sin tid och till synen på hur språklig kunskap representeras, och det måste poängteras att de olika teoretiska paradigmen

både bygger på och skiljer sig från varandra. Vår västerländska grammatiktradition är sprungen å ena sidan ur antikens uppdelning mellan ett språkligt uttrycks form och dess innehåll eller mening, å andra sidan ur debatten om språkets regelbundenheter och analogier kontra dess oregelbundenheter eller anomalier (Robins 1997, s. 25ff). Författarna till Svenska Akademiens grammatik skriver i inledningen hur språkbeskrivningar oftast utgår från det språkliga uttrycket (SAG 1, s. 41):

Grammatiken kan också sägas vara en bro mellan språkets uttrycks-sida och dess innehållssida. Den är ett beskrivningssystem som gör det möjligt att foga ihop språkliga uttryck med språkligt innehåll eller tvärtom. Men liksom man går över en bro antingen från det ena eller det andra hållet måste en grammatik skrivas antingen från uttryckssidan (med betydelse som kommentar) eller från innehållssidan (med uttrycket som kommentar). [...] De flesta grammatiker – så också denna – disponeras liksom ordböcker med utgångspunkt i uttryckssidan. Ett skäl härtill är att språkets betydelsesida inte är så väl utforskad och förstådd som uttryckssidan.

Grammatiken å ena sidan och retoriken å den andra har med ursprung i antikens Grekland lagt grunden till olika sätt att närma sig språk på: språk sett som struktur och språk sett som funktion eller praktik. Halliday menar att man kan se två parallella västerländska grammatiktraditioner. Den ena tar en formell utgångspunkt med sikte på att beskriva språkssystemet och språkets uttryckssida; språk ses som delar som kan kombineras enligt vissa regler. Den andra är mer deskriptiv och funktionell till sin karaktär "and the organising concept is not that of *rule* but of *resource*" (1977, s. 36). En sådan beskrivning betonar i stället vilka resurser en språkbrukare har till sitt förfogande för att kunna kommunicera genom språklig handling; språkets innehålls- och meningssida lyfts därmed fram.

Jag begränsar mig här till att beskriva sex bredare synsätt eller paradigm som har haft betydelse för beskrivningen av svenska språket i ett andraspråksperspektiv och som får illustrera hur språk kan beskrivas mer som regler, respektive mer som resurser.

Ett traditionellt grammatik- och översättningsparadigm

En grammatisk språkbeskrivning som bygger på den antika filosofins traditioner har oftast ordet som den grundläggande enheten (Robins 1997, s. 31). Genom att skapa grundläggande grammatiska kategorier såsom ordklasser, exempelvis substantiv och verb, kunde man kombinera orden

till större enheter genom olika logiska regler. När man så småningom från medeltiden och framåt systematiskt började beskriva även de europeiska folkspråken, det vill säga andra språk än latin och grekiska, användes denna grekiska och latinska grammatikbeskrivning som modell i tron att de klassiska språken hade en formell grammatik som andra språk saknade. I en strävan efter att höja folkspråkens status, bland annat genom egna skriftspråk, skapades språkbeskrivningar där man försökte definiera regler och skapa en gemensam språklig standard med grund i antikens språkliga kategoriseringar. Dessa övergick till att bli normerande, och en persons status bedömdes bland annat genom kunskapen om grammatiska regler (Derewianka 2000, s. 256).

Många typiska skolgrammatikor bygger på sådana språkbeskrivningar, som blivit normerande rättesnören för skriftspråket. De utgår från en språksyn grundad på en idealiserad skriftspråksnorm med regler för vad som anses rätt och fel i språket. I språkinläringssammanhang användes kunskapen oftast när man skulle läsa texter och översätta mellan språk. Språkinlärningsmetoden kan kallas en grammatik-översättningsmetod och den bygger på övningar med översättningar av texter som är uppbyggda av hypotetiska meningar för att träna vissa grammatiska strukturer, till exempel mönster för hur verben böjs i olika tempus eller modus, såsom indikativ, konjunktiv och imperativ. Imperativ som formell kategori definierades alltså utifrån den latinska grammatiken. Heter det *skicka* eller *skickom*, *sjung* eller *sjungom*? Språkinlärares kunskap består av ord och grammatiska regler för hur de kombineras till meningar.

Den strukturella skolan

På 1800-talet uppmärksammade lingvister att den traditionella språkbeskrivningen inte klarade den tidens vetenskapliga krav. Arbetet för att göra språkvetenskap till en respekterad vetenskap (inom en naturvetenskaplig tradition) medförde att språket måste analyseras som man analyserar andra (natur)vetenskapliga objekt. Ett tidigt antropologiskt angreppssätt innebar att enskilda språks egna unika mönster måste studeras, nedtecknas och klassificeras för att kunna jämföras med andra språk. Junggrammatikerna studerade särskilt det autentiska talspråket, speciellt dialekter, för att förankra språkbeskrivningen i empiriska studier, vilket kan ses som "fröet till en sociologisk förståelse av den samhälleliga språkutvecklingen" (Teleman 2003, s. 65). Det resulterade i modeller av de typologiska strukturer som språken uppvisade, inte latinska normer som applicerades på andra språk. Redan Esaias Tegnér skrev 1874: "Språkforskaren har till uppgift ingalunda att *skriva* språkets lagar, blott att *beskriva* dem." (i Teleman 2003, s. 65).

Den deskriptiva språkvetenskapens intåg i början av 1900-talet introducerade synsättet att ett språk kan ses som ett eget slutet system som fungerar för språkbrukarna i varje enskilt ögonblick, en synkron beskrivning (Saussure 1916 i Robins 1997, s. 224). Den strukturella skolan studerar och beskriver språket som ett system av delar som har speciella strukturella egenskaper och som är beroende av varandra. Ett substantiv kan till exempel beskrivas som ett ord som har artikel och plural. Den formella analysen av grundläggande kategorier som fonem och morfem beskrivs bland annat i Bloomfields bok *Language* (1933), men även på nästa nivå visas hur orden kan kombineras i satser och meningar.

I mitten av 1900-talet började folk resa mera, utbildning var något för gemene man och så även språkinläring. Behaviorismens inläringsteorier och de audiolingvala undervisningsmetoderna, som uppfattade inläring som vanor som upprepas, passade väl med strukturalistiska språkbeskrivningar. Det skapade i sin tur språkinlärningsövningar där man repeterade och nötte in grammatiska former, strukturer och mönster, från enkla till mer komplicerade, allt för att undvika felsägningar (Derewianka 2000, s. 249). Skrivuppgifter gick ut på att fylla i luckor, exempelvis olika verbformer, så att man kunde ge rätt eller fel för det ifyllda svaret enligt ett psykometriskt förhållningssätt. Den imperativa verbformen övades in i formella mönster tillsammans med andra verbformer: *skicka, skicka, skickade, skickat*.

I *Handbok i svenska som andraspråk* (HSA 2008, s. 343 ff) återfinns de för svenskan betydelsebärande ordföljdmönstren i påståenden och frågor, liksom i huvudsatser och bisatser beskrivna enligt en modell med ett initialfält, ett mittfält och ett slutfält. Här återfinns exempelvis två grundläggande typer av frågor, frågeordsfrågor: *När kan du skicka brevet?* och ja- och nej-frågor: *Kan du skicka brevet?*

En generativ språksyn

Noam Chomsky opponerade sig mot den strukturalistiska skolan genom att bland annat reagera mot att sambandet mellan språkliga strukturer inte uppmärksammades i denna språkbeskrivning, exempelvis sambandet mellan aktiva och passiva satser. Chomsky framhåller tron på en universell grammatik och lyfter in språkanvändaren med dennes underliggande språkliga "kompetens" som aktiv och kreativ i processandet vilket blir synligt i språklig "performans". "[G]enerativa regler antas finnas representerade – i någon form – som mentala regler hos varje talare av ett språk, och utifrån dessa kan talaren producera (eller generera) grammatiska satser som han eller hon aldrig tidigare hört." (Abrahamsson 2009,

s. 38) Synen på språkinläraren som själv formar hypoteser om språkliga regler i den nya språkliga miljön har varit ett betydelsefullt bidrag till andraspråksforskningen, liksom synen på språkliga fel som hypoteser på väg mot målspråket.

Den syntaktiska teorin har utvecklats till en mer formell språkbeskrivning som söker efter gemensamma drag i en universell grammatik, men själva språkbeskrivningen har enligt Derewianka (2000, s. 252) inte haft någon större påverkan i ett pedagogiskt andraspråkssammanhang. Det finns dock en del transformationsövningar där språkinläraren kan träna sambandet mellan svenska syntaktiska mönster, till exempel fundamentets påverkan på ordföljden: *Du kan skicka brevet i morgon. I morgon kan du skicka brevet.* (HSA 2008, s. 347) eller sambandet mellan aktiv och passiv sats: *Föreningen valde Greger till ordförande – Greger valdes till ordförande – Till ordförande valdes Greger* (HSA 2008, s. 357).

Från regel till resurs

För andraspråksinlärare är beskrivningar av språksystemets regler och språkets uttryckssida både klassiska och nödvändiga. De ger lärare och inlärare ett gemensamt språk för att tala om språkliga former och strukturer på ord-, fras-, sats- och meningsnivå. Men en grammatikbok eller en ordbok räcker ofta inte om man vill lära sig att använda ett nytt språk i tal och skrift i ett autentiskt sammanhang. Även andra språkbeskrivningar som i större grad tar in språkets meningssida i ett diskursperspektiv är då nödvändiga. Under antiken utvecklades retoriken som studerade hur talare använde språket inom talekonsten. Helhetsprincipen, den sociala principen och verklighetsprincipen (Hellspång 1992, s. 44 f) var grundläggande för synen på språket som ett redskap för att uppnå olika syften i olika sammanhang.

Funktionella paradigm som närmar sig språket sett som en resurs ger sådana perspektiv, men det skapar också nya utmaningar för den som ska beskriva språket eftersom möjligheterna till variation blir oändliga. Hur man definierar och använder kontextbegreppet är av stor betydelse, eftersom det är i sitt sammanhang här och nu som språklig mening förhandlas. Som andraspråksanvändare räcker det alltså inte att lära sig eller känna igen imperativ form *skicka*, man måste också veta när och hur den används.

En funktionell språksyn

Övergången till ett funktionellt paradigm innebär en övergång från fokus på språklig form till fokus på språkbrukaren och hur språket kan användas

som en resurs för kommunikativa handlingar. Språkliga uttryck får mening beroende på kontext och situation. Den klassiska frasen *Kan du skicka saltet* får illustrera hur ett yttrande i frågeformat tolkas som en uppmaning i de allra flesta situationer. Att använda enbart imperativformen *Skicka saltet!* kan däremot vara både ovanligt och ohyfsat de flesta sammanhang.

Det var Austin (1962) och Searle (1969) som på 1960-talet etablerade talaktsteorin för att lyfta fram skillnaden mellan ett uttrycks form och dess funktion. Den sociolingvistiska skolan med Dell Hymes i spetsen pekade på kontextens betydelse för hur språkliga uttryck tolkas oavsett deras form (1974). I hans modell (*The speaking model*) är allt från tid, plats och deltagare till genrer och sociala normer avgörande för hur olika yttranden kan tolkas. Frågan för en andraspråksinlärare blir med detta perspektiv i första hand vilka språkhandlingar man behöver kunna utföra med språkets hjälp och först i andra hand vilka uttrycksformer dessa handlingar kräver.

Den som skulle lära sig svenska under den här epoken fick troligen delar av Europarådets *Tröskelnivåprojekt* (1975; 1982) presenterade för sig, om inte annat genom många läroböckers uppbyggnad. Här finns långa listor med så kallade språkfunktioner och begrepp exemplifierade med utgångspunkt i vad man vill göra med hjälp av språket: hälsa, beklaga, övertyga, söka och ge information. Språkforskarna studerade och beskrev under 1970- och 80-talen denna typ av (ofta rutinartade) pragmatiska språkhandlingar och jämförde exempelvis hur man hälsar och tackar i olika språk.

Den funktionella språksynen innebar ett viktigt paradigmskifte och en tydligare inriktning på språkbeskrivningar sedda som resurser för språkinläring med målet att språkinläraren skulle uppnå kommunikativ kompetens. Canale & Swain (1980) delade in denna kompetens i lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskurskompetens och strategisk kompetens. Såväl talhandlingsteorin som kompetensmodellen utgår huvudsakligen från talarens intentioner och en relativt individualistisk syn på språkbruk.

Även i *Handbok i svenska som andraspråk* finns språkhandlingar som uppslagsord: be om ursäkt, bjuda in, föreslå, ge beröm, gratulera, hälsa, presentera sig, tacka etcetera. En utgångspunkt har då varit att ge exempel från både tal (*Förlåt, jag har ringt fel.*) och skrift (*Förlåt att jag inte har svarat på ditt mejl.*), liksom att ange en typisk situation (A avbryter B: *Förlåt, vad sa du?*) eller skilja mellan formellare och informellare uttryckssätt (HSA 2008, s. 196 ff). Ambitionen har alltså varit att lägga vikt vid i vilket sammanhang språket används.

Ett annat perspektivskifte handlar om synen på språkfel. Med en kontextbaserad syn på språkbruket blir det svårare att tala om objektiva rätt

eller fel. Yttrandet *Skicka saltet!* är korrekt om vi ser till språkets uttrycks-sida, men det är mindre lämpligt om vi ser till hur det typiskt används.

Att förena språklig form och funktion ställer stora krav på kännedom om språkliga texttyper och genrer. Målet för den systemisk-funktionella grammatiken är att ta fram en språkbeskrivning som ger oss sådan kunskap. Språk och kommunikation är inbäddade i en kulturell och situationell kontext som ses som avgörande för vilka språkliga resurser som är relevanta att använda i varje enskilt sammanhang. Halliday och hans kolleger (Halliday 1985) använder tre så kallade metafunktioner som utgångspunkt för en sådan beskrivning: den ideationella funktionen (vilken verksamhet, vad?), den interpersonella (vilken relation, vem?) och den textuella (vilket kommunikationssätt, hur?) (Holmberg & Karlsson 2006, s. 19). I *Handboken* är många artiklar i domändelen uppbyggda efter detta mönster. I beskrivningen av Formella möten (HSA 2008, s. 117 ff) får man till exempel först veta något om olika typer av möten (vad?), därefter vilka roller som kan vara inblandade och uppgifter knutna till dem (vem?) och slutligen behandlas textstruktur, formellare och informellare uttryckssätt och andra typiska språkliga resurser för möten (hur?).

Den sociala praktiken

Den systemisk-funktionella grammatikens språkbeskrivning leder oss in i ytterligare ett teoretiskt paradigmskifte. Hallidays modell innefattar en allt större del av den sociokulturella kontext som är nödvändig för att förstå hur språkliga resurser används på ett relevant och effektivt sätt. Språkbrukaren ses med detta synsätt som i ständig interaktion med andra och med sin omgivning och tillsammans konstrueras och rekonstrueras en känsla av gemensam mening i den sociala praktiken. I denna gemensamma konstruktion av verkligheten utgör språket en av de viktigaste resurserna för förhandling av sociala aktiviteter.

Med detta synsätt ses också språkutveckling som en komplex socialisationsprocess i vilken mening konstrueras och utvecklas tillsammans med dem som har längre erfarenhet av språkgemenskapen. Det gemensamma meningsskapandet kan beskrivas och studeras i interaktionella strategier och så kallade kontextualiseringssignaler som del av det gemensamma förståelsearbetet exempelvis när olika referensramar gör sig gällande (Gumperz 1982). Ett tecken på interaktionens betydelse är den femte språkfärdighet som införts i *Gemensam europeisk referensram* (2001; 2009), där inte bara muntlig produktion utan även muntlig interaktion är en del av den kommunikativa kompetensmodellen.

En språkbeskrivning knuten till denna språksyn visar att språk och

kommunikation måste tolkas som del av en större sociokulturell kontext. Handboken ger exempel på språkliga aktiviteter på svenska i tre domäner: arbete, samhälle och studier. Tanken är alltså att man genom att möta språkliga uttryck i sitt sammanhang får en bättre förståelse av deras innebörd.

Även Handbokens beskrivning av olika språkhandlingar försöker i möjligaste mån att ta detta perspektiv genom autentiska exempel. I autentiska muntliga situationer skapar man tillsammans mening och behöver inte upprepa sådant som förstås av situationen: *Jag heter Eva. Och du då?* Det innebär bland annat att artikeln om frågor inte begränsas till frågeordsfrågor och ja- och nej-frågor utan tar upp flera andra och mycket vanliga frågetyper, exempelvis frågor med rak ordföljd, med frågepartiklar (*Tomas är ditt riktiga namn eller?*) och indirekta frågor (*Lena, jag undrar hur många vi blir på mötet.*) (HSA 2008, s. 251 ff).

Exemplen visar även hur språkhandlingar följs upp av responser. En uppmaning kan både bemötas med en acceptans (*Kan du skicka saltet? – Självklart.*) och ett avböjande (*– Tyvärr jag når inte.*) (HSA 2008, s. 440). Det finns även artiklar om hur man kontrollerar att någon har förstått det som sägs eller hur man visar stöd och förståelse i samtal: *Jaha, Nähä* (HSA 2008, s. 311 f, 454 ff).

Den kritiska skolan

Den sociala språksynen lägger stor vikt vid språkbrukarens interaktion och förhandling med sin omgivning. Men frågan är om medvetenhet om vikten av interaktion räcker för språkinlärare i en ny kontext. Den kritiska skolan pekar på att våra roller i en sådan interaktion sällan utgår från jämlika spelregler. Alla har inte samma förutsättningar eller rollförväntningar och som språkinlärare eller andraspråksbrukare har man många gånger en underordnad roll (Bremer m.fl. 1996). Samhällsordningen upprätthålls genom institutionella asymmetrier, genom konventionaliserade roller och kulturella beteendemönster, genom vad som räknas som "normalt" i samhället, och ordningen återskapas av språkbruket i varje diskurs. En språkbeskrivning av dessa förhållanden försöker förhålla sig kritisk till tolkningen av denna ordning och ser både den samhälleliga och situationella kontexten som viktig för språkbruket.

En angelägenhet för detta perspektiv är att beskriva hur identiteter och relationer mellan språkbrukare synliggörs och samkonstrueras i diskursen. De flesta språkhandlingar är flerfunktionella och hanterar såväl information som relationer till andra språkbrukare. Vissa handlingar är känsligare än andra, exempelvis att be någon annan om en tjänst eller att uppmana

någon. Man kan kalla det arbete vi utför när vi visar andra och oss själva respekt i det sammanhanget för ansiktsarbete (*face work*, Goffman 1974). En relevant fråga för en andraspråksinlärare blir då exempelvis hur man uttrycker sig artigt eller mer eller mindre direkt för att inte "hota den andres ansikte". Några artighetsmarkörer som är vanliga på svenska kan vara frågeformatet: *Kan du skicka saltet?*, modala hjälpverb i dåtid: *Skulle du kunna skicka saltet?* eller ett tilltal innan man kommer med ett känsligt budskap: *Du Emma, jag undrar...* (HSA 2008, s.186 ff). Att uttrycka sig med imperativ form är något vi sällan gör på svenska om vi vill vara artiga i denna situation.

I ett andraspråkssammanhang kan man även fundera över målspråksnormen i en språkbeskrivning. Vilka varieteter av svenska språket är vanliga i samhället? Hur utvecklar man och behåller samtidigt sin flerspråkiga identitet som språkbrukare i en ny kontext? Man behöver också fundera över hur man som lärare reflekterar tillsammans med inlärare över rollerna exempelvis på en arbetsplats: hur uppmanar en chef i Sverige, hur interagerar man med chefer, kolleger eller kunder/klienter? I *Handboken* ges ibland exempel på informellare och formellare (*Jag skulle vilja säga nåt. – Ursäkta, kan jag yttra mig?*) ledigare och artigare (*Ska du ha mer kaffe? – Får det vara lite mer kaffe?*) uttryckssätt som en utgångspunkt för en sådan diskussion: (HSA 2008, s. 124, 245).

Slutord

Med detta synsätt är vi tillbaka i frågan om balansgången mellan språk sett som regler och normer och som resurser. Jag har i artikeln försökt visa hur olika språkbeskrivningar tar sin utgångspunkt i synen på språk sett som uttryck eller som innehåll, som regel eller som resurs, som regelbundenhet eller som variation. Att lära sig hantera språk och kommunikation i mötet med andra människor i en ny kontext är komplicerat och utmanande. Varje språkbrukare letar efter mönster i de sammanhang som man befinner sig. Då behövs å ena sidan språkliga regler och mönster, konventioner i språkbruk och sociala sammanhang, och å andra sidan möjligheten till förhandling, variation och förnyelse med språket som resurs – möjligheter som finns inbyggda i varje kommunikativ aktivitet.

För en språklärare kan balansgången mellan de olika språksynerna få viktiga konsekvenser för hur man värderar, prioriterar, beskriver och presenterar språk och kommunikation i sin undervisning. Det är viktigt och fruktbart att tillsammans med eleverna ibland reflektera över vad språk är. Då kanske elevens fråga "Kan man säga så här på svenska?" också övergår i frågor om hur olika språkbruk används och tolkas i olika kontexter.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Austin, J. L. & Urmson, J. O. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Bloomfield, L. (1965 [1933]). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M.-T., Simonot, M. & Broeder, P. (1996). *Achieving understanding: discourse in intercultural encounters*. London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1–47.
- Derewianka, B. (2000). Pedagogical grammars: their role in English language teaching. I: Burns, A. & Coffin, C. (red.). *Analysing English in a global context: a reader*. London: Routledge.
- Garlén, C. & Sundberg, G. (2008). *Handbok i svenska som andraspråk*. Utarbetad av Språkrådet. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (2009). Stockholm: Skolverket <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass.: Harvard U. P.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Halliday, M.A.K. (1977). Ideas about language. I: *Aims and Perspectives in Linguistics*. ALAA.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hellspong, L. (2004). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. & Karlsson, A. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: Univ. of Penn. P.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Robins, R. H. (1997). *A short history of linguistics*. 4. uppl. London: Longman.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999). *Svenska akademiens grammatik. 1, Inledning; Register*. Stockholm: Svenska akad.
- Teleman, U. (2003). *Tradis och funkis: svensk språkvård och språkpolitik efter 1800*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Tröskelnivå i svenska för vuxna invandrare. (1982). Stockholm: Skolöverstyrelsen.