

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Kollektiv stöttning i samtal mellan inlärare av svenska som
främmandespråk

Joel Pettersson

Interdisciplinärt arbete, SSA133, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: Vt 2014
Handledare: Ann-Christine Randahl

Sammandrag

Syftet med studien är att undersöka förekomster av kollektiv stöttning i samtal mellan inlärare som studerar svenska som främmandespråk. Undersökningsmaterialet består av inspelningar av två grupper som löser en didaktisk uppgift. Deltagarna studerar samtliga svenska som främmandespråk i Frankrike och har alla franska som förstaspråk. Grupperna har dock olika lång erfarenhet av svenskstudier.

Uppsatsens frågeställningar är följande: Förekommer kollektiv stöttning vid lösningarna av uppgifterna och hur kan man i så fall beskriva den? På vilket sätt utnyttjas kommunikativa strategier och språkliga funktioner och vilken betydelse får de för den kollektiva stöttningsprocessen? Vilken relation finns mellan den kollektiva stöttningsprocessen och uppgiftens instruktioner? Vilka likheter och skillnader finns mellan de två undersökningsgrupperna och vilken betydelse får resultatet för lärarprofessionen?

Materialet undersöks genom en analys av samtalen där sekventiering, närhetspar och turtagning fungerar som den ram inom vilken stöttning antas vara verksam. Inom denna ram undersöks stöttande processerna med hjälp av ett antal språkteoretiska begrepp som relateras till en sociokulturell syn på lärande. Centrala är kommunikativa strategier och språkliga funktioner vilka ses som viktiga för att interaktionella och potentiellt stöttande processer skall möjliggöras.

Resultatet visar att kollektiv stöttning förekommer i samtalen genom att deltagarna utnyttjar varandra som språkliga resurser. Stöttningsprocessen är starkt knuten till två för grupperna gemensamma projekt – ett målspråkligt och ett interaktionellt. Inom dessa tar sig stöttningsprocessen för grupperna olika uttryck. I gruppen med kortare erfarenhet av svenska sker den ofta öppet med hjälp av kodväxling medan den i gruppen med längre erfarenhet ofta sker genom att deltagarna tar efter varandra. Ur ett didaktiskt perspektiv visar undersökningen bland annat på instruktionernas betydelse för vilka kollektiva stöttningsprocesser aktualiseras.

Nyckelord: kollektiv stöttning, kommunikativa strategier, svenska som främmandespråk

Förord

Ett stort tack riktar jag till Ann-Christine Randahl för stort engagemang och fingertoppskänslig handledning. Jag tackar också Adlerbertska stiftelsen för det stipendium som möjliggjorde min studieresa till Bordeaux samt undervisande lärare och deltagare från Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2. Tidigare forskning	1
1.2.1. Svenska som främmandespråk	1
1.2.2. Interaktion och analys av samtal	2
1.3. Syfte och frågeställningar	3
2. Teoriram	4
2.1. Mediering, stödsignaler och kollektiv stöttning	4
2.2. Kommunikativ kompetens och kommunikativa strategier	5
2.3. Interaktionellt perspektiv och språkliga funktioner	7
2.4. Metoder för att undersöka samtal och interaktion	9
3. Material och analysmetod	10
3.1 Uppgiftskonstruktion	10
3.2 Urval	11
3.2.1 Forskningsetiska principer	11
3.3 Genomförande	12
3.3.1 Arrangerade och autentiska samtal	12
3.4 Inspelning och transkriptioner av samtal	13
3.5 Analytisk ram och beskrivning av analys	14
4. Resultat	15
4.1. Kollektivt stöttande interaktionsmönster i grupp A	15
4.1.1. Kodväxling i grupp A	16
4.1.2. Interaktiva strategier	17
4.1.3. Approximation, språkliga former och innehåll	18
4.2. Kollektivt stöttande interaktionsmönster i grupp B	19
4.2.1. Kodväxling och målspråkligt fokus	20
4.2.2. Indirekt stöttning i samtalet genom exemplet possessiva pronomen	21
4.2.3. Språkliga funktioner och interaktion	24
5. Diskussion och slutsatser	25
5.1. Kollektiv stöttning utifrån målspråkliga projekt	25
5.2. Kollektiv stöttning utifrån interaktionella projekt	27
6. Didaktiska reflektioner	28
7. Litteraturförteckning	29
Bilaga	31

1. Inledning

Svenskan kan i ett världsperspektiv ses som ett litet språk. Det talas, förutom i Sverige, som både första- och andraspråk i Finland men annars i en mycket liten omfattning i världen (Norrby & Håkansson 2007:23). Samtidigt kan intresset för Sverige och det svenska språket beskrivas som (åtminstone relativt) växande och stort. Den statliga myndigheten *SI – Svenska Institutet* ansvarar för stöd till svenskundervisningen i världen. De uppger sig samarbeta med över 220 universitet i cirka 40 länder världen över där svenska kan studeras. En närmare granskning av dessa lärosätens årsrapporter gör gällande att antalet studerande faktiskt är stort och att de blir fler och fler. De flesta universitet uppger att de har mellan 50 och 100 studenter som läser svenska som främmandespråk (*SI* [www]).

Den studie som redogörs för i denna text genomfördes med några av dessa inlärare av svenska som främmandespråk. På ett universitet i den franska staden Bordeaux utförde två grupper av deltagare en didaktisk smågruppsaktivitet med hjälp av ett tiotal bilder. Dessa bilder uppmanades de att först *beskriva* och därefter *diskutera* släktskapet emellan. De samtal som låg till grund för gruppernas lösningar utgör denna uppsats analysmaterial. Materialet har jag valt att närma mig med övergripande frågor om kommunikativa strategier, språkliga funktioner och kollektiv stöttning. Eftersom uppsatsen skrivs som ett interdisciplinärt arbete inom lärarutbildningen, där andraspråks- och lärandeteorier kombineras, diskuteras resultaten av studien dessutom utifrån spörsmål som är relevanta för lärarprofessionen.

1.2. Tidigare forskning

I förhållande till tidigare forskning inom fältet för svenska som andraspråk relaterar studien till flera områden och teman. Två av dem framstår dock som intressantare att belysa, inte minst då tidigare svensk forskning inom dessa områden legat till grund för och inspirerat studien. Det ena av områdena kan sägas beröra undersökningsgruppen, som består av inlärare som läser svenska som främmandespråk; det andra berör forskning om interaktion och samspel på andraspråk genom analys av samtal.

1.2.1. Svenska som främmandespråk

Att svenska som främmandespråk är ett föga undersökt område är inte förvånande eftersom det endast praktiseras utanför Sveriges gränser och därför torde vara både dyrare och mer komplicerat att studera. Några studier har dock genomförts. Camilla Håkansson (2011) har tyska inlärare av svenska (i Tyskland) som undersökningsgrupp. Utifrån teorier om den omgivande miljöns betydelse för språkinläringen undersöker hon inlärarnas avvikelser från idiomatisk svenska i skrivna texter. Håkanssons studier har få beröringspunkter med min den viktigaste skillnaden är att jämförelser görs med svenska målspråksnormer.

Större likheter och en större influens för min studie har Catrine Norrby och Gisela Håkanssons forskning. De genomförde projektet *Svenska i och utanför Sverige* (SIOUS) som syftade till att jämföra ”vuxnas inläring av ett språk i landet där det talas (andraspråksinläring) med inläring i en annan språkmiljö (främmandespråksinläring)” (Norrby & Håkansson 2007:24). Projektet genomfördes med inlärare från Malmö högskola och inlärare vid University of Melbourne i Australien och ligger också till grund för

publikationen *Språkinläring och Språkanvändning – Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*, som framstår som ett portalverk för forskning om svenska som främmandespråk. Föreliggande studie har inga forskningsfrågor som är specifika för ämnet svenska som främmandespråk. Däremot är undersökningsgruppen *främmandespråksinlärare* relevant eftersom den består av deltagare som delar förstaspråk, vilket sällan är fallet vid andraspråksforskning.

1.2.2. Interaktion och analys av samtal

Interaktion och samspel genom analys av samtal är ett betydligt mer studerat ämne inom forskningsfältet för svenska som andraspråk. I Norrby och Håkansson (2007) är ett av kapitlen, med titeln *Samspel i samtal*, av särskild relevans för studien. Författarna redogör för resultaten av sin egen samtalsanalytiska studie med främmandespråksinlärare som undersökningsobjekt (ibid.:157-214). Sex så kallade uppvärmningssamtal som förs mellan de australiensiska inlärarna och en intervjuare med svenska som förstaspråk jämförs med varandra utifrån frågor om vilken betydelse grammatiska kunskaper i svenska får för samtalens gestaltning och hur förstaspråkstalaren påverkar samtalen. Ett intressant resultat är att de grammatiska kunskaperna inte har så stor betydelse för interaktionen som man kunnat föreställa sig. Den av deltagarna som visar den lägsta grammatiska förmågan är nämligen en av dem som tar flest egna initiativ i samtalen i förhållande till intervjuaren. Samtidigt verkar förstaspråkstalaren (intervjuaren) ha en än större betydelse för samtals utformning. I de sex samtalen deltar nämligen en förstaspråkstalare i tre av samtalen och en annan i de tre övriga. Kvaliteten på deras respektive frågor avgör, enligt Norrby och Håkansson, interaktionsmönstren. Den ena intervjuaren ställer frågor av autentisk karaktär – frågor som ofta är enklare att besvara för inläraren. Samtliga av uppvärmningssamtalen med denna intervjuare uppvisar också en betydligt högre aktivitet hos inläraren (ibid.).

Det som föreliggande undersökning framförallt relaterar till i förhållande till Norrby och Håkansson är, fränsett intresset för främmandespråksinläring, viljan att beskriva interaktionsmönster i samtal utan att fokusera på språkliga brister och jämförelser med målspråksnormer. I Norrby och Håkansson's studie framstår deltagarna, trots att de befinner sig på en förhållandevis låg målspråklig nivå, som kompetenta språkbrukare som deltar i ett interaktionellt projekt (jfr ibid.:213). Detta är ett grundläggande perspektiv som jag hoppas ska genomsyra följande text.

På det svenska forskningsfältet som intresserar sig för samtal, interaktion och andraspråk har Inger Lindberg en framträdande position. Ett av hennes projekt har också influerat genomförandet av studien. I Lindberg (2005) undersöks olika typer av muntliga klassrumsaktiviteter med syftet att beskriva, jämföra och analysera den interaktion den ger upphov till. Undersökningen utgår från en mängd parametrar som är valda för att fånga upp några interaktionella drag som Lindberg menar är relevanta för språkinläring. En grundläggande jämförelse är den mellan interaktionen vid aktiviteter som är lärarledda och de gruppaktiviteter med endast inlärare som deltagare. Dessa jämförs både kvantitativt (till exempel undersöks hur mycket varje deltagare talar) och kvalitativt (hur interaktionen ser ut). De kvantitativa resultaten visar, föga överraskande, att inlärarna i högre grad får taltid i gruppaktiviteterna än vid de lärarledda genomgångarna.

Lindbergs kvalitativa undersökning av en specifik gruppaktivitet är den som har mest gemensamt med denna studie (ibid.:171f). I Lindbergs studie deltar tre inlärare med olika förstaspråk. De instrueras att vardera *beskriva* och sedan gemensamt *diskutera* hur tre bilder hänger samman. Lindberg beskriver interaktionens utformning i övergripande drag och

påtar bland annat att deltagarna använder fler och längre repliker än i de lärarledda aktiviteterna. Även *innehållet* i interaktionen beskrivs och det med delvis liknande analysverktyg som används i denna undersökning. Bland annat beskriver Lindberg att interaktionen karaktäriseras av användande av hjälpsökande signaler och vissa språkliga funktioner. Förekomster av dessa språkliga drag undersöks också i min studie, men med en viktig skillnad. Lindbergs resultat måste nämligen förstås utifrån det övergripande syftet – att jämföra graden av interaktion i aktiviteten med andra typer av klassrumsaktiviteter. Något tillspetsat kan man säga att Lindberg klargör att vissa typer av signaler och funktioner finns i samtalen men utan att undersöka vad de får för påverkan på samtalen i sig. Föreliggande studie ämnar därför undersöka det som Lindberg bara berör, nämligen hur kommunikativa strategier och språkliga funktioner används och i vilken mån de leder till förhandlingsprocedurer, uppföljning och eventuellt stöttning. I detta sammanhang tål det att understrykas att undersökningsgrupperna skiljer sig åt. Till skillnad från Lindbergs studie delar deltagarna i min studie förstaspråk, vilket inte minst ökar möjligheterna för användningen av kodväxling.

Sammanfattningsvis utgör de delstudier som ovan presenterats från Norrby och Håkansson (2007) och Lindberg (2005) grunden för utformandet av föreliggande undersökning. Min studie kan ses som en förlängning eller en sammanföring av dessa. Förhoppningen är att, precis som Norrby och Håkansson, beskriva interaktionsmönster (utan att fokusera på språkliga brister) där främmandespråkstalare deltar i samtal, med skillnaden att inga förstaspråkstalare deltar. Förhoppningen är också att, precis som Lindberg, undersöka interaktionen i en typ av klassrumsaktivitet, med skillnaden att fokus ligger på stöttande processer i jämförelse mellan två grupper som genomför samma uppgift.

1.3. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka och jämföra förekomster av *kollektiv stöttning* i två grupper med olika erfarenheter av främmandespråket svenska vid deras respektive lösningar av en gruppuppgift. Detta görs genom att analysera samtalen som ligger till grund för gruppernas lösningar av uppgiften. Syftet besvaras genom följande frågeställningar:

Förekommer kollektiv stöttning vid lösningarna av uppgifterna och hur kan man i så fall beskriva den?

På vilket sätt utnyttjas kommunikativa strategier och språkliga funktioner och vilken betydelse får de för den kollektiva stöttningen?

Vilken relation finns mellan den kollektiva stöttningen och uppgiftens instruktioner?

Vilka likheter och skillnader finns mellan de två undersökningsgrupperna?

Vilken betydelse får resultatet för lärarprofessionen?

2. Teoriram

För undersökningen och analysen är framförallt tre övergripande begrepp centrala: *Kollektiv stöttning*, *kommunikativa strategier* och *språkliga funktioner*. Dessa begrepp härstammar från delvis skilda forskningstraditioner, men är ändå, vilket jag hoppas kunna redogöra för, samtidigt verksamma i de nedan analyserade samtalen och starkt bidragande till varandras varande däri. Begreppen presenteras därför i sina respektive sammanhang och sammanförs därefter rubriken ”Analytisk ram och beskrivning av analys (punkt 3.5.). Detta kapitel avslutas med en presentation och diskussion av den analysmetod som används.

2.1. Mediering, stödsignaler och kollektiv stöttning

Andraspråksforskning som intresserat sig för samtal och meningsskapande i interaktion grundar sig inte sällan på en sociokulturell lärandeteori (jfr Norrby & Håkansson 2007:158f; Lindberg 2005:58f). Denna teori ringar framförallt in det sociala samspelets betydelse för både kunskaps- och språkutvecklingen, bl.a. genom att se samspelet som en drivkraft till individuellt och kollektivt agerande (ibid.). En central utgångspunkt för den sociokulturella lärandeteorin är att all kunskap är *medierad*. Begreppet kommer från utvecklingspsykologen Lev Vygotskijs teoribildning och har flera betydelser (Säljö 2000). Roger Säljö, som presenterar och diskuterar lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv, menar att kunskapen som medierad måste förstås utifrån antagandet att människan inte står i en direkt och otolkad kontakt med omvärlden (ibid.:81). Mellan det som människan erfar och omvärlden ligger, menar Säljö, ett slags raster som hjälper människan att ”konstituera företeelser och varsebli världen enligt specifika kriterier” (ibid.:100). Som raster, eller förmedlare av kunskap, kan såväl fysiska redskap, så kallade artefakter, som intellektuella redskap framträda. De förra, artefakterna, exemplifierar Säljö bland annat med kikaren med vars hjälp användaren kan se över längre avstånd än utan. Det som ses blir således skapat av kikaren (artefakten) och brukaren (den som har synen) (ibid.:80f). Det viktigaste av de intellektuella redskapen är enligt Säljö språket eftersom det styr människans förmåga att både samla egna erfarenheter och kommunicera dem med andra. Genom detta perspektiv blir språket förmedlare av hur omvärlden både gestaltar sig och kan gestaltas (ibid.).

Begreppet mediering är abstrakt och allomfattande och kan, menar jag, vara svårt att operationalisera. Inger Lindberg försöker i två olika texter (2004 & 2005) beskriva och använda mediering utifrån ett språkinläraresperspektiv. Hon liknar begreppet med det stöd som den inlärare som ännu inte har full kontroll över vissa kunskaper och färdigheter kan få i ett socialt språkligt deltagande med en annan person för att utföra praktiker den inte kunnat klara på egen hand (2004:471f). Exempel på tillfällen där mediering kan framträda som en stöttande resurs är de sociala praktiker där deltagare på olika språkliga nivåer är aktiva. I dessa situationer kan den mindre kompetenta (eller mindre autonoma) deltagaren ta emot kunskaper genom dess mediering från mer kompetenta eller (autonoma) deltagare (Lindberg 2004:471).

Ett vanligt metaforiskt begrepp för att beskriva de språkinlärande aspekterna av denna typ av interaktiv mediering är *stöttning* – ett ofta använt begrepp i föreskrivande

andraspråksdidaktisk litteratur.¹ Stöttning beskriver i en utbildningskontext förhållandet mellan läraren och eleven där lärarens uppdrag är att stötta eleven mot både temporära och framåtsyftande mål (jfr *ibid.*:472; Gibbons 2009:220). Mer precist kan stöttning sägas ringa in den hjälp som eleven behöver för att ta sig till sin närmaste utvecklingsnivå och kan utföras genom att läraren till exempel demonstrerar ett tillvägagångssätt i en skrivprocess eller ger feedback (jfr *ibid.*; Hajer & Meestringa 2010:52). Michael Longs (1981) så kallade *interaktionshypotes* för inläring av andraspråk fungerar illustrerande för ovan nämnda diskussioner om mediering och stöttning. Enligt denna karaktäriseras ett samtal mellan en infödd (jfr läraren) och icke-infödd (jfr eleven) talare av en asymmetrisk relation. För att förståelse och eventuell inläring skall möjliggöras måste interaktionen anpassas till en, i bästa fall, språklig nivå som är lämplig för den senare. Detta kan ske genom så kallade förhandlingsprocesser i samtalen. Förhandlingarna initieras, enligt Long, av att den icke-infödda talaren sänder ut olika stödsignaler. Exempel på dessa kan vara att deltagaren signalerar brist på förståelse, signalerar bekräftelse, ber om upprepningar, ber om klargöranden eller ber om förtydliganden (Long 1981:266ff).

Longs hypotes beskriver alltså, om än med andra ord, medierande och stöttande processer för andraspråkstillägnande. Utifrån detta perspektiv är Lindbergs poängterande om smågruppsarbetets och smågruppssamtalens potentiella medierande roll för språkinläringen intressant (2004:474f). Hon använder begreppet *kollektiv stöttning* för att beskriva en möjligt språkinlärande interaktion i samtal där endast andraspråkstalare deltar – samtal som alltså saknar ovan nämnda lärare-elev-förhållande. Lindberg menar utifrån tidigare forskning att deltagare i olika kollaborativa aktiviteter sinsemellan kan stötta varandra kollektivt. I dessa samtal finns alltså, enligt Lindberg, kollektivt stöttande potentialer som kan bidra till språkinläring och språkutveckling.

Föreliggande uppsats intresserar sig övergripande för kollektiv stöttning och kollektivt stöttande potentialer i analysmaterialet. Till skillnad från till exempel interaktionshypotesens inlärningskriterier saknas det ett uttalat förhållande mellan lärare och elever eller experter och nybörjare eftersom grupperna endast består av inlärare av svenska som främmandespråk – inlärare som dessutom delar förstaspråk. I undersökningen riktas heller inget intresse mot deltagarnas eventuella språkliga inläring eller aktivitetens eventuella inlärningspotential. Istället kommer de signaler som deltagarna sänder ut och de påföljande förhandlingsprocesser, som enligt interaktionshypotesen kan vidta, att undersökas. Signalerna kan, med andra ord, sägas ha potential till att aktualisera och inleda olika typer av förhandlingar. Utifrån analysmaterialet kommer förekomsten av dessa signaler att ses som en del av uppbyggnaden av interaktionen och den kollektiva stöttningsen.

2.2. Kommunikativ kompetens och kommunikativa strategier

Inom språkundervisning har begreppet *kommunikativ kompetens* vunnit mark under de senaste fyrtio åren. Begreppet kan något tillspetsat sägas uppmärksamma att språkbehärskning inte endast består av grammatiska och strukturella kompetenser utan också av en funktionell kompetens som språkanvändaren behöver för att välja bland olika språkliga uttrycksformer i olika sociala situationer (Lindberg 2005:30f). Under de senaste decennierna har denna vidare syn på språk och språkanvändning gett upphov till flera modeller som försöker inringa vad

¹ Se t.ex. Gibbons (2009) och Hajer & Meestringa (2010) som jag menar har en kanoniserad position vid lärosäten för andraspråksutbildningar i Sverige.

kommunikativ kompetens är (ibid; Celce-Murcia 2008). Två av dessa, vilka båda har sitt ursprung i samma idéer om kommunikativ kompetens och språkförmåga, presenteras och diskuteras nedan.² Modellerna har uppenbara likheter med varandra, men också några intressanta skillnader som jag avser att belysa.

Den historiskt mest vedertagna modellen över kommunikativ kompetens inom det svenska forskningsfältet för andraspråk hämtas hos Lyle Bachman och Adrien Palmer (1996/2010). Modellen kan förstås som en Matrjosjka – den delbara ryska docka som rymmer mindre och mindre dockor. Övergripande talar Bachman och Palmer om en *kommunikativ språkförmåga* som de delar in i två övre delkompetenser – *organisatorisk* och *pragmatisk* kompetens. Dessa har i sin tur vardera två delkompetenser (*grammatisk* och *textuell* respektive *illokut* och *sociolingvistisk* kompetens) som består av en mängd olika kunskaper. Den grammatiska kompetensen byggs upp av kunskaper om språkets vokabulär syntax, fonologi och grafologi och den textuella kompetensen byggs upp av kunskaper om hur språket organiseras över sats- och meningsgränser (2010:44ff).

Föreliggande studie intresserar sig för de kunskaper som antas finnas inom den pragmatiska kompetensen. Denna byggs alltså upp av en illokut kompetens (Functional knowledge) som består av kunskaper om hur språkliga funktioner och talhandlingar realiseras. Bachman och Palmer exemplifierar med så kallade *manipulativa funktioner* som låter språket användas för att påverka omgivningen och *heuristiska funktioner* som låter språket användas för att inhämta kunskaper (2010:47). Den sociolingvistiska kompetensen, som är den övergripande pragmatiskas andra del, byggs upp av kunskaper om språklig variation, bl.a. kunskaper om genrer, dialekter och register (ibid). I anslutning till dessa delkompetenser menar Bachman och Palmer att den *strategiska kompetensen* verkar. Denna beskrivs som ”higher-order metacognitive strategies that provide management functions in language use” (ibid.:48) och menas verka inom all kognitiv verksamhet hos individen (ibid.:49). Den strategiska kompetensen innefattar bl.a. förmågan att sätta upp mål med den personliga språkutvecklingen, bedöma sin egen språkutveckling samt att planera sin fortsatta utveckling, men också förmågan att veta *hur* och *vilka* av språkets delkompetenser som ska användas för att lösa en uppgift (ibid.:53f). Något förenklat men samtidigt kärnfullt beskriver Lindberg den strategiska kompetensen som förmågan att ”utnyttja, reglera, samordna och verkställa färdigheter inom de övriga språkliga kompetenserna” (2005:34).

På den svenska andraspråksarenan har Bachman och Palmers modell under de senaste åren utmanats av Marianne Celce-Murcias (2008) – bland annat står hennes språkkompetenskriterier som förlaga för konstruktionen av de nationella slutproven för kurserna inom Svenska för invandrare (ISD 2013 [www]). Celce-Murcias modell har som sagt många likheter med Bachman och Palmers och därför ska endast de aspekter som skiljer dem åt och som också är relevanta för den språksyn som föreliggande undersökning delar presenteras.

I Celce-Murcias modell har den sociolingvistiska kompetensen ersatts av en *sociokulturell* som även inbegriper pragmatiska kompetenser (Celce-Murcia 2008:46). Denna kompetens ges också en större betydelse än Bachman och Palmers motsvarighet eftersom den dels, i någon mening, anses överordnad, dels möjliggör en språklig anpassning till den kontext där språkanvändningen är aktuell (ibid.; se även ISD 2013). Den sociokulturella kompetensen står i ett intressant förhållande till det Celce-Murcia kallar *interaktionell kompetens*, ett förhållande som inte motsvaras av Bachman och Palmers modeller. Den interaktionella kompetensen antas byggas upp av kunskaper som är relevanta i situationer där två eller flera deltagare bedriver muntlig eller skriftlig interaktion. Kompetensen beskrivs som en mer direkt

² Dessa båda modeller utgår från Michael Canales teorier från åttiotalet (se Canale 1983).

motsvarighet ("the bottom-up counterpart") till den mer allomfattande sociokulturella kompetensen (2008:48). Här understryks vikten av *språkliga funktioner*, till exempel informera om funktioner för att ge och ta emot information; expressiva funktioner för att uttrycka personliga åsikter och behov; direktiva funktioner för att få andra att agera samt kontaktreglerande funktioner för etablerandet av relationer (ibid). Celce-Murcia understryker vikten av interaktionell kompetens och beskriver den som "extremely important [as] the typical performance of speech acts and speech act sets can differ in important ways from language to language" (ibid.:49). I analysen av materialet riktas ett intresse mot de språkliga funktioner som enligt Celce-Murcia bygger upp den interaktionella kompetensen. (Tydligare definitioner kommer att beskrivas under punkt 2.3.)

Precis som Bachman och Palmer understryker Celce-Murcia den strategiska kompetensens betydelse för språkinlärning och språkanvändande (ibid.:50). Celce-Murcias uppsättning kriterier har, menar jag, flera förtjänster framför Bachman och Palmers. För det första är de tydligare definierade och för det andra inkluderas i högre grad strategier som kan beskrivas som interaktionella. Celce-Murcia talar övergripande om en *kognitiv strategi* som betecknar logiskt och analytiskt tänkande i förhållande till den egna inlärningen; *metakognitiv strategi* som bland annat understryker vikten av att inläraren ger sig själv tid till att lära in och *minnesrelaterad strategi* som hjälper inläraren att komma ihåg ord. I analysen av hur den strategiska kompetensen utnyttjas och följs upp i materialet kommer intresset att riktas mot två delstrategier som jag övergripande benämner *kommunikativa strategier*. Dessa är *prestationsstrategier* (achievement strategies) och *interaktiva strategier* (interacting strategies) (ibid.). Prestationsstrategierna berör dels *approximering* och *omskrivningar* (*circumlocution*) – det vill säga användningen av ord eller uttryck som ligger nära det sökta i betydelse, form eller funktion; dels *kodväxling* – det vill säga användningen av ord, fraser eller meningar på ett annat språk. Interaktiva strategier inkluderar *hjälpökande* och *klargörande* funktioner som involverar förhandlingar om ords innebörder samt förståelse- och bekräftelsekontroller (ibid.) Celce-Murcia lägger särskild vikt vid de kommunikativa strategierna som hon menar kan vara avgörande för hur inläraren eller språkanvändaren kan lyckas med kommunikationen trots att språket inte räcker till (ibid; jfr ISD 2013).

Föreliggande studie avser bland annat att undersöka hur ovan nämnda strategier utnyttjas i samtalen samt hur de följs upp. Antagandet är att de stödsignaler som presenterades under 2.1. utifrån interaktionshypotesen kan fylla en strategisk funktion. Detta är, menar jag, av central betydelse då till exempel signaler för behov av hjälp inte behöver ses som kommunikativa och interaktiva misslyckanden utan som kreativa, lösningsfokuserade och potentiellt språkutvecklande strategier som också kan upprätthålla kommunikationen och interaktionen. Uppföljningen av strategierna undersöks utifrån förhandling och förhandlingsprocedurer. Antagandet bakom detta är att den gemensamma förståelsen, på både individ- och gruppnivå, kan öka genom förhandlingar av till exempel ords innebörder och betydelser (jfr Celce-Murcia 2008:50; Lindberg 2005:125). Exempel på ett inledande av en förhandling kan vara att olika kommunikativa strategier utnyttjas av deltagarna för att få tillgång till ord eller uttryck de själva inte kan producera. Den eventuella uppföljningen eller förhandlingen som följer anses i föreliggande undersökning ha potential att vara *kollektivt stöttande*.

2.3. Interaktionellt perspektiv och språkliga funktioner

Diskussionerna under denna punkt ska förstås som en fördjupning av den språkliga delkompetens som Celce-Murcia beskriver som *interaktionell* (jfr ovan), men också som en

djupare redogörelse för hur stöttning och gemensam förståelse kan skapas i samtal och interaktion.

Interaktionens betydelse för meningsskapande i andraspråkssamtal understryks av Richard Young (1999). Som forskare anser sig Young själv företräda ett så kallat interaktionellt perspektiv som övergripande intresserar sig för det *gemensamma skapandet (co-construction)* i samtal. Det interaktionella perspektivet har således också den interaktionella kompetensen i blickfånget. Intressant är att denna kompetens inte endast ses som en individuell kompetens utan som en gemensam. Språkkunskaper, eller främmande- och andraspråkskunskaper, kan därmed ses som något som skapas i gemensam interaktion med andra deltagare eller texter (ibid.:118). Enligt Young är kontexten, eller samtalssituationen, av betydelse för att undersöka interaktionen. I föreliggande studie undersöks genomförandet av vad som kan beskrivas som en typisk skolaktivitet. Interaktionen måste således förstås utifrån vad andra- eller främmandespråkstalaren behöver för att kunna delta i denna typ av situation (ibid.; jfr Linell 2011).

För att närmare kunna undersöka kommunikativa strategier och kollektiv stöttning och dess betydelse för interaktionen i analysmaterialet används ett antal analysverktyg som utvecklats inom Michael Hallidays språk teori. Hallidays (1985) teorier delar såväl Bachman-Palmers och Celce-Murcias poängterande av språket som multifunktionellt och Youngs tankar om situationens betydelse för interaktionen. Halliday definierar flera typer av språkliga funktioner som han menar är centrala att behärska för att framgångsrikt kunna delta i verklig kommunikation.³ De språkliga funktionerna relaterar till olika typer av talhandlingar. Till exempel beskrivs en *instrumentell funktion* som betecknas av de talhandlingar som uttrycker önskemål och behov. Det mest klassiska exemplet är kanske satsen *Kan du öppna fönstret?* som enligt svensk syntax är formulerat som en fråga, men som i de allra flesta kontexter fungerar som en uppmaning (jfr Lindberg 2005:10f). De språkliga funktioner som är av särskilt intresse i analysmaterialet är följande:

- Den *kunskapssökande funktionen*, som avser de talhandlingar som efterfrågar information och orsakssamband.
- Den *imaginära funktionen*, som avser de talhandlingar som uttrycker antaganden och hypoteser.
- Den *interaktionella funktionen*, som avser de talhandlingar som genom bland annat återkopplings signaler anses etablera kommunikationen.
- Den *representiva funktionen*, som avser de talhandlingar som beskriver och återberättar fakta.

Förekomster av den kunskapssökande funktionen och den imaginära funktionen undersöks för att beskriva de talhandlingar som är av mer explicit karaktär, inte sällan i kombination med ovan redogjorda kommunikativa strategier. Den interaktionella funktionen och den representiva funktionen undersöks framförallt för att beskriva uppföljning och förhandlingsprocesser (jfr ibid.:123).

Definitionerna av Hallidays språkliga funktioner har, med viss variation och andra beteckningar, sin motsvarighet i Celce-Murcias beskrivning av kunskaper som bygger upp den interaktionella kompetensen (2008:48). Anledningarna till att Hallidays begrepp ändå används i analysen är två. För det första är de, menar jag, mer heltäckande och pedagogiska. För det andra är de etablerade på den svenska andraspråksarenan, till exempel genom Lindberg (2005).

³ Definitionerna utgår från Lindbergs användning av Hallidays begrepp (se Lindberg 2005).

2.4. Metoder för att undersöka samtal och interaktion

Det finns ett nära samband mellan den forskning som intresserat sig för de interaktionella och strategiska delarna av kommunikativ kompetens och olika samtalsanalytiska metoder. Norrby och Håkansson (2007) redogör för en viktig metodmässig skiljelinje mellan den forskning som fokuserar på individens inläring och den som fokuserar på samspel och språklig användning. De talar om ett perspektivskifte där, något tillspetsat, den förra kan sägas intressera sig för den enskilde inläraren och dennes inlärningsstrategier och den senare användningen av andraspråk i olika kommunikativa situationer. Ett grundantagande för denna senare typ av forskning är att respektive inlärare (eller deltagare) i ett samtal använder de språkliga resurser de har till förfogande för att gemensamt nå en delad förståelse (ibid.:65 & 157; se även Young 1999:118). En vanlig metod för forskning som delar detta synsätt är *Conversation Analysis* (CA) (jfr Norrby & Håkansson 2007:167f; Lindberg 2005:15f). Renlärig CA postulerar stränga kriterier för såväl material som analysutförande. Materialet skall vara autentiskt i meningen *icke-arrangerat* och analysutförandet definieras av ett grundligt beskrivande av samtalen på detaljnivå. I föreliggande undersökning görs inga anspråk på att använda CA som analysmetod. Den nämns endast på grund av att den på ett intressant sätt riktar sig mot interaktionen och samspelet mellan deltagarna och inte mot enskilda inlärares eventuella inläring av specifika språkliga strukturer. Norrby och Håkansson (2007:168) framhåller också att få studier inom andraspråksforskningen försöker leva upp till de kriterier CA ställer upp. Istället beskriver man en tradition av forskning som utgår från CA:s grundprinciper och benämner denna som *samtalsforskning*. Inom denna något lösa rörelse riktas fokus bland annat mot samtalens sekventiella organisation i form av *närhetspar* samt hur deltagare i interaktion skapar en gemensam förståelse (ibid.:213; Lindberg 2005:15; Young 1999:118f).

Föreliggande undersökning sällar sig till denna senare och lösare form av forskning om samtal eftersom intresset riktas just mot interaktionen och de kommunikativa strategier och språkliga funktioner som riktar sig från en deltagare till en annan. De ramar som interaktionen undersöks inom hämtas också från denna tradition genom begreppen *turer*, *turtagning*, *närhetspar* och *sekventiering*.

För att över huvud taget kunna analysera något så komplext som samtal och interaktion behövs klara riktlinjer och definitioner. De grundläggande principerna som analysen bygger på är teorier om turer och turtagning. Turen är den minsta beståndsdelen i uppbyggandet av ett samtal och kan bestå av allt från ett yttrande av ett ord till en lång utläggning över flera satser. Turtagningen, eller turtagningsteorin, inringar att framförandet av turerna följer vissa regler och strukturer. Till exempel inväntar talaren, allt som oftast, ett lämpligt tillfälle att ta ordet och leverera sin tur (Norrby & Håkansson 2007:168f). Ett grundantagande enligt turtagningsteorin är också att varje nytt bidrag i ett samtal samtidigt är både kontextberoende och kontextförnyande i och med att den ena turen följer på den andra, vare sig samtalsinnehållet tar nya riktningar eller inte. Samtal måste därmed förstås som dynamiska och ständigt föränderliga (ibid.).

För att greppa dessa processer undersöks turerna genom att sättas samman i sekvenser bestående av *närhetspar*⁴ som omfattas av första-, andra- och eventuella tredjeled. Ett förstaled består av en tur som initierar en talhandling, t.ex. att en fråga ställs. Förutsättningsvis gör detta att ett andraled – dvs. en uppföljning eller ett svar på frågan – blir

⁴ En annan vanligt förekommande sekventiell modell är I-R-U-modellen. Enligt denna inleds en sekvens av ett initiativ (I) som följs upp av respons (R) och en eventuell uppföljning (U). Denna struktur är inte minst vanlig vid analyser av lärarledd undervisning (se t.ex. Lindberg 2005).

aktualiserad eller *omedelbart relevant* (ibid.:172). Norrby och Håkansson menar att närhetsparen och dess sekventiella organisation är grundbulten i uppbyggnaden av en gemensam förståelse för deltagarna av innehållet i samtalet. En uppfattning som i sin tur vilar på ett antagande om intersubjektivitet eller gemensam förståelse, det vill säga att deltagarna ställer in sig på att de ser på verkligheten på samma sätt (ibid.).

3. Material och analysmetod

Denna studie bygger på inspelningar av smågruppssamtal, där studenter löser en muntlig uppgift inom ramen för undervisning i svenska som främmandespråk. Inledningsvis beskrivs materialet med fokus på uppgiftskonstruktion, urval och genomförande. Därefter redogör jag för hur materialet har bearbetats och analyserats.

3.1 Uppgiftskonstruktion

Designen på uppgiften som deltagarna i studien hade att lösa delades in i två delar. Den första utgjordes av en lärarledd presentation av *släktord* på svenska. Syftet var att presentationen dels skulle fungera uppvärmande inför inspelningarna; dels skulle den aktualisera släktorden för deltagarna.

I steg två samlades deltagarna runt ett bord. Där tilldelades de tre eller fyra bilder vardera på personer som sades tillhöra en släkt. Mitt på bordet placerades en bild på en man i 25-årsåldern med namnet Jason. Deltagarna tilldelades därefter ett papper med instruktioner för uppgiften (se bilaga). Instruktionerna var till för att leda deltagarna genom fem punkter som kan delas in i två faser. I den första fasen (punkt ett och två) uppmanades deltagarna att *beskriva* och *berätta* om bilderna. I fas två (punkt tre och fyra) uppmanades deltagarna att *diskutera* hur personerna var släkt. Punkt fem, där deltagarna uppmanades att *skriva* släktskapet på bilderna, formulerades för att skapa ett naturligt mål och avslut för uppgiften.

De mesta förberedelserna för materialinsamlingen lades ner på uppgiften och instruktionerna eftersom dessa låg till grund för inspelningarna. Släkt och släktord valdes som tema eftersom samtliga grupper aktivt arbetat med dem under tidigare lektioner och användningen av bilder valdes för att de ansågs kunna fungera både som ett stöd för samtalen och visuellt samlande i och med att deltagarna kunna överblicka sitt skapande av en släkt. Viktigare ändå var formuleringarna i instruktionerna som varje grupp gavs. Dessa valdes ut efter olika bakomliggande hypoteser. Uppmaningen *beskriv* i fas ett valdes för att varje deltagare skulle få eget talutrymme och möjlighet att mer eller mindre ostört kunna producera svenskt tal enligt deras respektive förmågor och med stöd av bilderna. För uppgiftens lösning hade fas ett ingen konkret funktion för deltagarna. Viktigt är att turordningsprinciperna i fas ett är annorlunda än dem i fas två. I fas ett är turerna nämligen fasta eftersom deltagarna i tur och ordning har ordet. Detta ansågs motivera andra typer av stödsignaler och förhandlingsprocedurer än i fas två. I fas två uppmanades gruppen att diskutera och komma överens om hur personerna på bilderna var släkt. Denna uppmaning formulerades för att framkalla interaktion i grupperna och för att också förändra turtagningsprinciperna. Turtagningsprinciperna i fas två antogs vara friare än dem i fas ett. Punkt fem formulerades för att få ett konkret mål och ett naturligt avslut på uppgiften. Avsikten var samtidigt att öka uppgiftens autenticitet och få deltagarna att bemöda sig med att komma överens.

Uppgiften och instruktionerna prövades i en pilotstudie som genomfördes med fem grupper med nybörjarelever som läser SFI-kurs C på en skola i Göteborg. Tre korrigeringar gjordes efter pilotstudien: 1. De muntliga instruktionerna stramades åt. 2. Två bilder på personer lades till för att öka möjliga släktförbindelser. 3. Punkt fem lades till för att skapa ett naturligt slutmål med uppgiften.

3.2 Urval

Eftersom det var viktigt att deltagarna i studien skulle studera svenska som främmandespråk samt dela förstaspråk valdes undersökningsgruppen ut från ett utländskt universitet. Att deltagarna skulle dela förstaspråket antogs vara en garanti för att en gemensam kodväxling skulle vara både möjlig och sannolik i samtalen. Att undersökningen genomfördes på ett universitet i Frankrike kommer sig snarare av praktiska än faktiska orsaker eftersom skolan och den undervisande läraren tackade ja till att delta i undersökningen.

Fem samtal spelades in under mitt besök i Frankrike. Gruppernas storlek varierade mellan tre och fyra deltagare, vilket var en konsekvens av närvaron på lektionerna då inspelningarna genomfördes. För att lättare kunna urskilja vem som sade vad under transkriberingen och analysen av samtalen sattes grupper samman som innehöll både kvinnor och män. Eftersom undersökningen inte gör anspråk på några köns kategoriseringar utan snarare har mönster och variation i blickfånget ansågs detta vara oproblemiskt (jfr Stukát 2005 s. 62). Två av inspelningarna valdes bort för att den undervisande läraren aktivt deltog i genomförandet. Två av de kvarvarande tre inspelningarna är gjorda i samma undervisningsgrupp. Den ena av dessa valdes bort av anledningen att den muntliga introduktion som denna grupp fick genomfördes dagen innan inspelningen. De två inspelningarna som analyseras är således de som spelades in under bäst överensstämmande förhållanden. Dessutom ansågs jämförelsepotentialen grupperna emellan, med skillnader i erfarenhet av svenskastudier, som intressant.

Samtliga deltagare i studien fick fylla i en bakgrundsenkät. Denna utformades för att få en bättre bild av deltagarnas och de respektive gruppernas gemensamma erfarenheter av det svenska språket. Av frågorna och svaren är endast ett fåtal intressanta för undersökningen, dessa fungerar dock väl för att illustrera skillnaderna mellan undersökningsgrupperna. Grupp A består av tre deltagare (två män och en kvinna) som studerar svenska på nivå ett. De är alla i tjugooårsåldern. Ingen av dem uppger att de talar svenska på fritiden men att de ibland läser och skriver på svenska på internet. Ingen av dem har bott i Sverige. Deltagarna i grupp A kallas nedan Charles, Louise och Peter. Deltagarna i grupp B studerar svenska på nivå tre. Gruppen består av fyra deltagare (två män och två kvinnor). Tre av dem, kallade Jenny, John och Richard, är i tjugooårsåldern och en, Sibylle, är i trettioårsåldern. De yngre deltagarna har alla studerat i Sverige under ett läsår. Samtliga uppger att de både läser och skriver på svenska i någon form varje vecka.

3.2.1 Forskningsetiska principer

Deltagarna informerades inledningsvis om att deras deltagande i studien var frivilligt och när som helst kunde avbrytas, även efter genomförandet av uppgiften. De informerades också om att genomförandet spelades in men att tillgången till både inspelningarna och bakgrundsenkäterna endast var förbehållen mig. Deltagarna informerades slutligen om att

deras identiteter skulle behållas anonyma vid redovisningen av studien. Namnen på deltagarna i studien är således fingerade. Deltagarna avlade sitt samtycke skriftligt.

3.3 Genomförande

Del ett, den lärarledda presentationen av släktorden, genomfördes under ungefär tio minuter för varje grupp. Därefter instruerades grupperna först verbalt innan de tilldelades de skriftliga instruktionerna. Del två genomfördes i avskilda rum där endast jag och deltagarna var närvarande. För att markera att jag inte skulle delta i genomförandet lät jag deltagarna samlas på en sida av ett längre rektangulärt bord. Själv satte jag mig i en bit bort, men tillräckligt nära för att kunna observera samtliga deltagare. Genom att avlägsna mig en bit från deltagarna ansåg jag att de kommentarer och minnesanteckningar jag nedtecknade i mindre grad skulle påverka deltagarna. Även inspelningsapparaturen lades en bit från deltagarna för att hållas så diskret som möjligt. Grupperna genomförde sedan uppgifterna. Detta tog ungefär lika lång tid – cirka 20 minuter för grupp A och 22 minuter för grupp B. Uppgiften avslutades med att deltagarna beskrev släktsambanden för mig.

Viktig att diskutera är den påverkan för samtalens utveckling och innehåll som min närvaro trots allt hade. Gillian Brown och George Yule beskriver utifrån begreppet *kommunikativ stress* (*Communicative stress*) den påverkan faktorer i den omgivande kontexten kan få på talaren (1983:34). Bland annat menar man att talaren gör bättre ifrån sig när stresspåverkan är låg. En viktig faktor är relationen mellan talaren och lyssnaren (eller lyssnarna), där tal till eller inför okända personer ökar stressen. Positivt bidragande till att minska stressen i min studie var att deltagarna i respektive grupp kände varandra efter minst två terminers gemensamma studier. Negativ var givetvis min och inspelningsapparaturens närvaro. Tecken på kommunikativ stress syntes också i samtalen. Övergripande upplevde jag en viss nervositet hos flera av deltagarna, framförallt i inledningsskedet. Detta visade sig genom att deltagarna kastade blickar mot mig som jag tolkade som signaler för bekräftelse. Vid dessa tillfällen försökte jag behålla vad man kan förklara som ett neutralt ansiktsuttryck i hopp om att deltagarna skulle uppfatta att jag inte skulle ge dem något stöd. Deltagarnas kastade blickar mot mig upphörde också tämligen snabbt. Ett mer explicit exempel kan hämtas från grupp A. I anslutning till att deltagarna försökte finna ordet ”farbror” vänder sig Charles direkt till mig och säger ”Det är svårt. Mycket svårt”. Charles kommentar indikerar att det, åtminstone för honom, finns ett prestationselement vid genomförandet. Något som säkerligen får den kommunikativa stressen att öka.

Slutligen skall också min påverkan på deltagarnas språkval nämnas. Troligen, vilket indikerades av de prestationskrav Charles gav uttryck för, ökade min närvaro deltagarnas vilja att använda svenska. I grupp A syntes detta genom att när de använde franska ofta viskade och i grupp B genom att de nästan helt undvek att använda franska. (Detta diskuteras i kapitel 5).

3.3.1 Arrangerade och autentiska samtal

Den uppgift som deltagarna genomförde kan i en metodologisk kontext beskrivas som ett *arrangerat samtal*. Det arrangerade består i det här fallet att en specifik uppgift förberetts och strukturerats för att få deltagarna att samtala på främmandespråket svenska (jfr Norrby &

Håkansson 2007:222f). Norrby och Håkansson knyter de arrangerade samtalen till studier om uttalsmönster, feedbacksignaler och produktionen av grammatiska former. Den typ av forskning som delar föreliggande studies intresseområden och frågeställningar knyter de istället till forskning som använder sig av icke-arrangerade eller *autentiska samtal*. Inom detta forskningsfält är den faktiska användningen av andraspråket i kommunikation av intresse och analysmaterialet av så autentisk kvalitet som möjligt används (ibid.).

En kritisk och relevant fråga att ställa är om den övergripande samtalsanalytiska metod, som jag väljer att kalla analys av samtal, och studiens forskningsfrågor låter sig prövas på samtal av arrangerad karaktär? Mitt svar på den frågan är ja. För det första måste det anses svårt att få informanter att över huvud taget uttrycka sig fritt, autentiskt och sammanhängande på ett andra- och främmandespråk – särskilt under inspelning (ibid.). För det andra menar jag att det ”arrangerade” i situationen kan diskuteras och omtolkas. Dels för att främmandespråksanvändningen för deltagarna i studien uppenbart är konstlad i form av att vara ett främmandespråk för dem alla. De har, menar jag, ingen rationell anledning att använda det svenska språket mer än i ett provande inlärningsyfte; dels för att den uppgift som ligger till grund för materialinsamlingen i en skolkontext är av en ordinär karaktär. Lindberg talar i sammanhanget om ”autentiska undervisningssituationer” med betydelsen att de uppgifter hon undersöker är autentiska för deltagarna (Lindberg 2005:110; se även Linell 2011). Slutligen menar jag att samtalsanalytiska spørsmål är relevanta för alla typer av sammanhang som berör inläring av andra- och främmandespråk. Samtalsanalytiska metoder framhålls också ofta som ett alternativ till kvantitativt orienterade metoder inom andraspråksforskning (se t.ex. Young 1999). Ett intressant perspektiv framhåller Numa Markee (2000). Han pekar på den oskarpa gräns som finns mellan det *språkinlärande* och *språkanvändande* i andraspråkssammanhang. Analyser av till exempel sekventiering och turtagning i samtal där andra- eller främmandespråkstalare deltar för att lära kan därför, menar jag, ge generella kunskaper om interaktionsmönster för denna typ av grupp.

3.4 Inspelning och transkriptioner av samtal

Studiens övergripande syfte, att i en smågruppsaktivitet undersöka och jämföra förekomster av kollektiv stöttning, kan med andra ord sägas beskriva en undersökning om *hur* personer gör. För att bäst fånga detta har en observerande insamlingsmetod använts (jfr Stukát 2005:49) vilken genomfördes av att jag observerade samtalen, förde minnesanteckningar och gjorde inspelningar. Det viktigaste materialet för studien är inspelningarna. Dessa lyssnades igenom vid ett flertal tillfällen innan de transkriberades. Jag har använt mig av ett transkriptionssystem som är en förenkling av det system som utvecklats inom CA. I huvudsak används skriftspråksformer i transkriptionerna. Eftersom samtliga deltagare talar svenska med brytning är detta en anpassning gjord för att öka läsbarheten. Inga förändringar har dock gjorts på ordens grammatiska former. I de fall där deltagarna använder franska eller andra språk har detta skrivits ut. Visst mummel, på både svenska och franska, har dock uteslutits men i de flesta fall markerats.

De exempel som presenteras i kapitel fyra är radnumrerade från ett och framåt. Radnumren indikerar inledningen av en tur. Turen kan dock överstiga två rader om kommentarer eller uppföljning har skett från en annan deltagare utan att denna äger ordet enligt turtagningsprincipen. Kommentarer från andra personer än turhållaren markeras med hakparenteser. Hakparenteser kan också beskriva samtidigt tal. Detta markeras genom två parallella hakparenteser över två rader. Inom hakparenteser markeras också skratt eller fniss från deltagarna samt vissa kommentarer som lagts till av mig för att underlätta förståelsen.

Pauser inom en tur markeras med tre punkter och uttalanden som sägs med frågandetonfall markeras med frågetecken.

3.5 Analytisk ram och beskrivning av analys

Förekomsten och uppföljningen av kollektiv stöttning undersöks utifrån en samtalsanalytisk ram där *sekventiering*, *närhetspar*, *turer* och *turtagning* är centrala begrepp. Detta ska förstås som den ram inom vilken kommunikativa strategier och språkliga funktioner antas användas och där uppföljning, förhandling och eventuellt kollektiv stöttning träder i kraft.

Förekomsten och uppföljningen av kollektiv stöttning i samtalen analyseras utifrån de teorier om språkkompetenser och interaktion som presenterades ovan. Några begrepp och analysverktyg är av särskild betydelse. Utifrån Celce-Murcia (2008) undersöks kommunikativa strategier i form av prestationsstrategier (approximation och kodväxling) och interaktionella strategier (hjälpökande och klargörande funktion). I analysen används de kommunikativa strategierna som kvalitativa beskrivningar av de så kallade stödsignalerna (jfr Long 1981). Dessa antas alltså ha potential att initiera förhandlingsprocedurer som rör både den språkliga nivån i samtalen och det språkliga innehållet som där tar plats. I förlängningen antas detta möjliggöra kollektiv stöttning.

Hallidays definitioner av språkliga funktioner används för att närmare beskriva och analysera förekomster av kollektiv stöttning, framförallt i det sekvenser där deltagarna diskuterar uppgiftens lösning – hur personerna på bilderna är släkt. Den kunskapssökande och den imaginära funktionen är av särskild relevans för initiativen och den interaktionella och den representiva för uppföljningen. Det är viktigt att påminnas om det nära sambandet mellan ovan nämnda funktioner och de kommunikativa strategierna. De är inte nödvändigtvis separerbara eller i bruk vid olika tillfällen och av olika anledningar. Skillnaden är att de språkliga funktionerna, teoretiskt, ses som en integrerad del av den interaktionella kompetensen. De kommunikativa strategierna ska ses som hjälpmedel att påverka alla typer av delkompetenser, bland annat den interaktionella (Celce-Murcia 2008). Till exempel kan den interaktionella, kommunikativa strategin sägas vara i bruk när en kunskapssökande funktion används. Sammanfattningsvis är de alla betydelsefulla för den interaktionella kompetens som antas vara betydelsefull för uppbyggandet av en gemensam förståelse och kollektiv stöttning (ibid.).

Med hjälp av inspelningarna, transkriberingarna och förda minnesanteckningar från genomförandet av samtalen delades interaktionen in i sekvenser och närhetspar. Därefter undersöktes huruvida en kommunikativ strategi använts i den inledande turen av respektive sekvens och huruvida förhandlingsprocedur uppstått. Såväl strategin som uppföljningen kategoriserades utifrån ovan nämnda begrepp. Denna indelning är inte total. I somliga fall initieras nya förhandlingsprocedurer samtidigt som andra fortfarande pågår. I presentationen av resultaten försöker jag därför vara tydlig med vilken typ av strategi och språklig funktion som undersöks och lyfts fram. Efter att sekvenserna och närhetsparen närstuderats vidgades perspektivet för att se hur samtalen utvecklade sig och vilka vändningar som togs. Analysarbetet fortskred därefter med denna skiftning mellan närstudium och helhetsperspektiv.

Även om analysen var noggrann och fördes efter ett visst mönster kan resultatens tillförlitlighet ändå diskuteras. Framförallt finns svårigheten i att översätta diverse kommunikativa handlingar till vetenskapliga begrepp. Till exempel faller kategoriseringen av en hjälpökande funktion framförallt tillbaka på min tolkning av analysmaterialet i

förhållande till min förståelse av Celce-Murcias begrepp. Dessutom är det omöjligt, trots en full förståelse för såväl analysmaterial som de analytiska verktygen, att veta exakt vilka strategier och funktioner som faktiskt är i bruk i sammanhanget. Samspelet mellan deltagarna sker också fysiskt genom kroppsspråk. Denna typ av kommunikation har dock uteslutits från analysen förutom i de fall där noteringar av kroppsspråk gjorts i minnesanteckningarna.

Vad som ända stärker tillförlitligheten, menar jag, är att de interaktionella mönstren i respektive samtal står i fokus. De sekvenser där kvaliteten på strategin eller funktionen varit otydlig har därför valts bort. Exempelen som lyfts fram och diskuteras ska därför förstås som *typiska* och *talande* för förekomsten av kollektiv stöttning i respektive samtal. Med syftet att beskriva och jämföra gör studien heller inte några generaliserbara anspråk. I stället menar jag att resultaten är *relaterbara* i meningen att de kan jämföras med studier som använder liknande frågeställningar, material och metoder (jfr Stukát:129).

4. Resultat

För att lättare kunna jämföra förekomster av kommunikativa strategier, språkliga funktioner, förhandlingsprocedurer och kollektiv stöttning grupperna emellan kommer resultaten i detta kapitel redovisas för vardera gruppen. Inledningsvis kommer de mest framträdande dragen i respektive samtal att skisseras. Eftersom sociala och interaktiva fenomen som kommunikativa strategier och språkliga funktioner är svåra, och kanske rent av ointressanta, att exakt kvantifiera, skall dessa delar endast förstås som en bakgrund för att göra resultaten överblickbara. Viktigt att påminnas om är att de drag som lyfts framförallt är produkter av jämförelser samtalen emellan. Därefter presenteras och diskuteras ett antal utvalda exempel som jag anser är typiska och talande för de interaktionsmönster som är relaterade till förhandling och kollektiv stöttning i respektive grupp.

4.1. Kollektivt stöttande interaktionsmönster i grupp A

I grupp A deltar tre personer: Charles, Louise och Peter. Louise och Peter har fler turer än Charles. Louise framstår också som den deltagare som har mest auktoritet. Det är till henne flera av de hjälpsökande signalerna skickas och det är också hennes stöttning som sätter störst avtryck på de övrigas språkliga produktion. Samtliga deltar dock både i förhandlings- och stötningsarbetet.

Kommunikativa strategier används ofta i samtalet för att signalera behov av stöttning. Allra mest framträdande, åtminstone i de inledande skedena, är prestationsstrategier och då framför allt kodväxlingen. Användning av kodväxling förekommer vid ett 50-tal gånger och ofta i ett strategiskt syfte. Kodväxlingen används ofta simultant med interaktionella strategier och språkliga funktioner och då framförallt den kunskapssökande. Detta yttrar sig genom explicita frågor där deltagarna efterfrågar det rätta ordet eller det rätta uttrycket på svenska. Dessa signaler leder ofta till en direkt stöttning i gruppen. Efterhand minskar användningen av kodväxling. Istället framträder imaginära och kunskapssökande funktioner som initierande till förhandling och stöttning.

På grund av att förhandlingsprocesser och potential för kollektiv stöttning tar sig olika uttryck i olika faser av genomförandet kommer presentationen följa en kronologisk ordning. I presentationen av dessa delar finns dock ett tematiskt fokus.

4.1.1. Kodväxling i grupp A

I uppgiftens inledande fas, där deltagarna i tur och ordning presenterar sina bilder, är kodväxling i kombination med explicita hjälpsökande strategier och kunskapssökande funktioner de signaler som leder till stöttning. Ett inledande exempel syns i följande sekvens, där Louise, som har ordet, försöker förklara åldern på en person på en av hennes bilder:

E1

1. Louise: okej, jag har tre man, en jättegammal, kanske sju...non [räknar tyst] sjutton? non, soixante-dix, comment dit?
2. Peter: [sjutti
3. Charles: [sjutti
4. Louise: sjutti år

Louises inledande paus och försök med "sjutton", som uttalas med frågande tonfall, har en hjälpsökande funktion. Hjälp får hon dock först när hon kombinerar ett yttrande genom kodväxling och en kunskapssökande funktion: soixante-dix, comment dit? (ungefär: sjuttio, hur säger man det?). Peter föreslår i andraledet sjutti, något som Charles snabbt repeterar. Louise accepterar, i tredjeledet, också sjuttio som en lämplig ålder på mannen på bilden.

Trots att kodväxling används innebär det inte att deltagarna alltid klarar av att stötta varandra i de inledande skedena. I exemplet nedan ser vi hur Charles får problem när han försöker beskriva och presentera en av sina bilder:

E2

1. Charles: jag har två barn, två mycke gammal personer, och en och en... mammas barn, det här en sys- comment... [viskar på franska
2. Louise: [viskar på franska
3. Charles: vet inte

I exemplet efterfrågar Charles någon typ av information genom att utnyttja kodväxling kombinerat med en kunskapssökande funktion. Charles inleder med att uttala "comment" (ungefär "vad") högt och övergår sedan till att viska, vilket även Jenny gör. Sekvensen avslutas snabbt med att Charles avbryter sitt försök att presentera den sista bilden.

Exempel tre nedan är talande för interaktionsmönstren i den inledande delen av uppgiftens diskussionsfas. Deltagarna presenterar här sina respektive bilder och föreslår släktskap till Jason.

E3

1. Peter: detta personer är kan- kanske Jasons... [tyst] frère?
2. Louise: bror
3. Peter: bror, Jasons bror.
4. Louise: och denna är kanske Jasons syster, systrar, syster? [skrattar] kanske
5. Charles [tyst]: comment dit on femme?
6. Peter: kvinna
7. Charles: kanske det här är kvinns, Jasons kvinns, e et Jasons barn [skrattar]
8. P+L: [skratt]
9. Peter: och, comment dit...

I exemplet används kodväxling i kombination med både interaktiva strategier och kunskapssökande funktioner i alla turer utom Louises. Inledningsvis efterfrågar Peter det svenska ordet för bror vilket Louise bistår med. Därefter frågar Charles hur man säger kvinna ("Comme dit on femme?") Vilket Peter omedelbart besvarar. Louise, som inte utnyttjar kodväxling, signalerar istället osäkerhet genom att repetera och varierar former för "syster", vilket inte ger någon respons från de övriga. Detta är ett framträdande drag i gruppens interaktion. Peter och framförallt Charles återkopplar nämligen i betydligt lägre grad än Louise när andra kommunikativa strategier och funktioner än dem där även kodväxling används. Detta leder för det första till att ett språkligt fokus ställs framför huruvida de föreslagna släktskapen och åldrarna är adekvata eller inte. För det andra leder turtagningen sällan till längre sekvenser där olika typer av förhandlingar tar vid.

4.1.2. Interaktiva strategier

Men den inledande kodväxlande prestationsstrategin övergår i ett senare skede till ett större användande av interaktiva strategier. Av betydelse för detta verkar det faktum vara att deltagarna utvecklar och finner sätt att både demonstrera de olika bilderna och uttrycka reservationer för sina antaganden, uttryck som framförallt byggs upp av imaginära språkfunktioner. En grammatisk form och ett ord är av betydelse för detta, nämligen: demonstrativa pronomen och "kanske". Båda presenteras tidigt i en sekvens med två på varandra följande närhetspar:

E4

1. Peter: så, det är eh, cette personne?
2. Louise: den, denna
3. Peter: denna personer [mumlar tyst på franska]
4. Louise: kanske
5. Peter: oui, detta kvinna är kanske Jasons mamma
6. Louise: och denna person är kanske Jasons farfar, eller farfar eller morfar
7. Charles: han kan-het Jasons barn ... kanske [skrattar]
8. P+L: [skratt]

Genom kodväxling och en interaktiv hjälpsökande funktion frågar Peter hur man säger "denna person" ("Cette personne?") och sedan, vad man får anta, efterfrågar han på franska hur man uttrycker reservation. Louise stöttar vid båda tillfällena genom att föreslå "den" och "denna", samt "kanske". Peter har själv använt såväl demonstrativa personer och "kanske" (vilket även Louise har gjort) (se E3), men nu förs dessa former fram explicit. Användningen av demonstrativt pronomen (den, denna, detta etc.) och reserverande satsadverbial (kanske) etablerar sig snabbt i interaktionen. Först genom Peters tur på rad 5 och sedan genom Charles avslutande markering av "kanske" (rad 7) som följer efter en paus. Charles "kan-het" är rimligtvis ett misslyckat uttalande av "kanske", vilket han avslutningsvis reparerar. Hans eget skratt indikerar att han medvetet använt formen.

Även i exempel fyra är förhandlingsgraden låg och närhetspar utvecklas fortfarande bara i anslutning till kodväxling. Etablerandet av olika presentations- och frågeformer påverkar dock interaktionsmönstret i senare skeden av diskussionsfasen. Här fokuserar deltagarna på att sätta samman bildernas släktrationer. Detta leder också till att ett större fokus riktas mot innehållsaspekterna av uppgiften – alltså att komma överens om hur personerna på bilderna är släkt. I följande exempel bygger flera närhetspar upp en längre sekvens där olika typer av

kommunikativa strategier, språkliga funktioner och förhandlingar stöttar och etablerar en gemensam förståelse:

E5

1. Peter: så eh, hur många systrar Jason har?
2. Charles: två? tre?
3. Peter: tre... [pekar] en bror, [en sys- sys-ter? systrar?
4. Louise: [systrar? är det fyra... systrar?
5. Charles: [systrar
6. Louise: [okej
7. Peter: [okej
8. Louise [pekar]: bror eller, eller kusin? jag vet inte... ja kanske
9. Charles: [kusin]

Peter riktar i den första turen en öppen fråga till de övriga deltagarna. Kvaliteten kan beskrivas som kunskapssökande eftersom Peter efterfrågar släktmässiga samband mellan bilderna. Funktionen öppnar upp för en innehållslig förhandling, en förhandling som också etableras. I andraledet föreslår Charles att Jason har ”två” eller ”tre” systrar. Båda förslagen kan beskrivas som imaginära eller hypotetiska vilket indikeras av det frågande tonfallet. Förhandlingen avslutas i tredjeledet genom att Peter konstaterande väljer ett av Charles förslag: ”tre”. I samma tur (rad 3) inleder Peter en ny förhandling som får ett både innehållsligt och språkligt fokus. Peter pekar först på en ny bild som han konstaterande säger är Jasons ”bror”. Därefter pekar han på en bild med en flicka och säger: ”en sys- sys-ter?”. Direkt efter Peters uttalande av ”en sys” bryter Louise in med ”systrar? är det fyra...”. Eftersom Peter strax innan konstaterat att Jason har tre systrar och han nu pekar på en ny bild kan Louise uttalande förstås som kunskapssökande och samtidigt förhandlande av innehållet. Charles (rad 5) repeterar samtidigt ”systrar”. Repetitionen tyder på att han undersöker den av Louise använda numerusformen för *syster*. Louise och Peter återupprepar därefter ”systrar” med frågande tonfall. Huruvida de skapar en gemensam förståelse över bildens släktskap till Jason eller över den grammatiska formen för ordet *syster* är svårt att avgöra. Åtminstone Peter och Louise signalerar dock att någon form av konsensus ändå råder genom sina vardera ”okej”. I exemplets avslutande närhetspar ligger fokus, precis som i den inledande turen av Peter (rad 1) helt och hållet på lösningen av uppgiften. I Louise tur (rad 8) råder ingen osäkerhet över de språkliga formerna. Istället öppnas det för förhandling inom gruppen genom att endast en imaginär, eller hypotetisk och antagande funktion, uttrycks i en fråga. Charles är återigen snabb på att svara på denna typ av initiativ (”kusin”), något som Louise följer upp.

4.1.3. Approximation, språkliga former och innehåll

Vad som förhandlas i gruppen och var stöttning tar vid kan, vilket redan framgår i exempel fem ovan, beskrivas som en pendling mellan innehållet eller uppgiftens lösning (hur personerna är släkt) och språkliga former och uttryckssätt. Även om kodväxling som strategi avtar i den avslutande fasen så finns den fortfarande närvarande. På liknande vis används approximationer och omskrivningar som nödvändiga strategier genom hela uppgiften. De framträder dock i högre grad i de senare skedena. Sekvensen nedan är den mest framträdande där dessa strategier används. De leder också till en intensiv förhandling som går från en innehållslig konsensus till en förhandling om den språkliga formen.

E6

1. Charles [pekar]: så det här är...far? Jasons far?
2. Louise: nej, Jasons eh, han är... hans kusins far?... jag vet inte, comme? Mor, eh...
3. Charles: [farfar?... jaa, okej]
4. Louise: ... mostrar? ... fostrar? [skrattar]
5. Peter: [foster? Fost]
6. Peter: mostrar och... [skrattar]
7. Charles: [fast- faster! Nej?]
8. Louise: faster eller fast...
9. Charles: Jasons faster, nej.
10. Louise: [non]
11. [Alla skrattar]
12. Louise: fastrar et...
13. Charles [till mig]: det är svårt, mycket svårt.
14. Louise: [fast, faster]
15. Peter: moster, mosterar, mostrar?
16. Louise: mostrar och?
17. Charles: moster
18. Louise: okej...
19. Charles: stopp! [skratt]

Genom en inledande användning av imaginära och interaktionella funktioner initieras en förhandlingssekvens av Charles i den första turen. I andraledet föreslår Louise istället att mannen på bilden är "hans (Jasons) kusins far". Antagligen söker Louise ordet för farbror eller morbror genom att använda såväl en hjälpsökande ("far?") som kodväxlande ("comme?") strategi. Att Charles, som tidigare försökt understödja genom att föreslå farfar som det släktord Louise söker, förstår att det är ordet för Jasons "kusins far" som eftersöks indikeras av "ja, okej". Louise försöker då, via approximativ strategi, beskriva ordet hon söker: "mostrar? fostrar?". Detta etablerar att det specifika ordet som betecknar någons "kusins far" eftersöks och en intensiv växling mellan försök, vars funktioner är av imaginär karaktär och uppföljningar av klargörande, eller representiv karaktär. På rad sju verkar Charles övertygad om att han funnit rätt när han utbrister "fast- faster!". Louises prövande upprepning av "faster" stärker Charles som säger: "Jasons faster, nej?" Louise svarar med ett enkelt nekande till detta påstående. Louises strategi för att hitta rätt ord då att uttala parrelationen mellan både en faster och en farbror ("faster et") och en moster och en morbror ("moster och..."). Detta uppmärksammas dock varken av Charles eller av Peter som vardera endast upprepar de former som Louise redan nämnt. Förhandlingen avbryts följaktligen också av Louise som uttrycker ett bestämt "okej", vilket accepteras av Charles som säger "stopp". I sekvensen är det uppenbart att den gemensamma förståelsen rörande innehållet – att bilden föreställer Jasons kusins pappa – är grundlagd. Genom olika kommunikativa och interaktiva strategier utnyttjas också kollektiv stöttande resurser, dock utan att det släktord som efterfrågas nås gemensamt.

4.2. Kollektivt stöttande interaktionsmönster i grupp B

I samtal B deltar fyra personer: Jenny, John, Richard och Sibylle. Samtliga deltar aktivt både i förhandlings- och stötningsarbetet. Richard är den deltagare som sammantaget har flest turer, tätt följd av Jenny och Sibylle. John, den deltagare som har minst antal turer, har den högsta andelen av responser och återkopplingar i andraleden.

Grupp B:s samtal karaktäriseras av en låg användning av prestationsstrategier. Kodväxling används sammanlagt ett tiotal gånger och som kommunikativ strategi endast fyra gånger.

Approximationerna och omskrivningarna är något fler och leder till några förhandlingsprocedurer. Precis som för grupp A används dessa i kombination med både varandra och andra språkliga funktioner. Användningen av interaktiva strategier är högre i detta samtal – både genom hjälpsökande strategier och genom de mer explicita kunskapssökande och imaginära funktionerna. Dessa leder i flera fall till förhandlingsprocedurer som verkar potentiellt stöttande och som oftast fungerar för att upprätthålla en gemensam förståelse för uppgiftens innehåll. Mer sällan används de till att explicit signalera behov av stöd när det kommer till språkliga uttryck och ord. Trots detta finns övergripande ett starkt språkligt fokus i gruppen vilket leder till att uppföljning och stöttning sker över sekvenser och närhetspar.

4.2.1. Kodväxling och målspråkligt fokus

Kodväxling som kommunikationsstrategi används sällan i samtalet. I de flesta fall där annat språk än svenska används rör det sig om korta uttryck som ”non” (i betydelsen ”nej” eller ”inte”). I de fall där kodväxling ändå används handlar det oftast om en kommunikativ prestationsstrategi för att hitta enstaka ord på svenska och på så sätt upprätthålla en gemensam förståelse för kommunikationen inom gruppen.

E7

1. Richard: så, jag tittar på en... gam- eh, gammal man, jag tror det är ett gammal man, så kan-
ja kanske... father? ... eeh, pappa
2. John [tyst]: [pappa]
3. Alla: [fniss]

Richard söker tydligt det korrekta ordet för ”pappa” eller ”far” genom en kort paus före, och ett frågande uttal av ”father”. John uppfattar detta och viskar tyst ”pappa” vilket Richard snabbt upprepar. Richards upprepning följs av ett lätt skratt av samtliga deltagare. Vad detta betyder är svårt att uttala sig om men det kan indikera att deltagarna är medvetna om det konstruerade i situationen. Skrattet har hur som helst en förlösande funktion och är en viktig ventil vid flera tillfällen där deltagarna söker stöd i genomförandet.

I en sekvens använder Sibylle kodväxling i ett försök att styrka sitt argument. Deltagarna har precis bestämt att Jason har en fru och att de tillsammans har två barn. Deltagarna diskuterar sedan släktrationen på en bild på två pojkar:

E8

1. Sibylle: dom kan ha två barn? ... fyra barn
2. Je+Jo: [skratt]
3. John: nej!
4. Richard: fyra barnen! nej
5. Jenny: [ja]
6. Sibylle: c'est ne pas de... dom är... jag vet inte
7. Jenny: [fnissar]
8. John: han är bara tjugofem
9. Jenny [skrattar]: [men...]
10. Sibylle: [det kan vara barn av bror]
11. John: ja!

Sibylle föreslår att även bilden på de två pojkarna kan vara barn till Jason. Både John och Richard motsäger sig detta. Sibylle säger då "c'est ne pas de" (ungefär: "det är inte") men avbryter sig. Hennes efterföljande "jag vet inte" kan därmed tolkas som att hon inte vet hur hon ska formulera sitt argument på svenska. John formulerar ändå ett motargument ("Han är bara tjugofem") med betydelsen att Jason är för ung för att vara far till fyra barn. Sibylle verkar acceptera detta och formulerar istället ett nytt förslag: att pojkarna på bilden är barn till Jasons bror. Utifrån detta exempel, och mot bakgrund av det ringa antalet kodväxlingar som finns i samtalet, kan man anta att tal av franska inte ses som en accepterad lösning för att göra sig förstådd i samtalet. Detta leder till att diskussioner och förhandling om uppgiftens lösning – att komma överens om hur personerna är släkt – begränsas av vad deltagarna kan uttrycka på svenska. Detta tyder, utifrån Sibylles perspektiv, på att en föreställning om att språkundervisning ska föregå enbart på målspråket. Resultaten tyder också på att detta etablerats i gruppen.

4.2.2. Indirekt stöttning i samtalet genom exemplet possessiva pronomen

Grupp B:s målspråkliga fokus framträder tydligt i förhållande till de rätta formerna för possessiva pronomen. Den förhandling som uppstår initieras av att Jenny först introducerar användningen av possessivt pronomen som en alternativ och funktionell form för att presentera förslag på släktskap mellan bilderna samtidigt som hon signalerar svårigheter med dem genom interaktiva kommunikationsstrategier. Genitiv form för att beskriva släktskap mellan personerna (läs "Jasons bror" etc.) introduceras tidigt av Richard och återupprepas av samtliga övriga deltagarna. Jenny väljer, när diskussionsfasen börjar, istället uttrycket "sin farfar" (i betydelsen "hans") för att förklara sambandet mellan Jason och en bild föreställande en äldre man:⁵

E9

1. Jenny: jag tror att det här, det är... sin... farfar eller morfar
2. Richard: ja... han är, är gammal
3. Sibylle: man kan tänker att han är blind
4. Richard: mm, kanske
5. Sibylle: och jag tänker att jag har funnit hans fru

"Sin" uttrycks med ett kort avvaktande vilket tyder på en viss osäkerhet över formen hos Jenny och kan tolkas som en hjälpsökande strategi. Men även släktorden uttalas med viss reservation. Detta kan förklara både Richards och Sibylles uttalanden i andra- och tredjeledet; uttalanden som både stödjer antagandet (att det är en far- eller morfar) samt att det är korrekt använda släktord. Uppföljningen av "sin" följer istället genom att Sibylle i nästa sekvens (rad 5) för första gången själv använder possessivt pronomen i form av "hans".

Men förhandling av former för possessivt pronomen förs återigen upp på agendan av Jenny. När hon har en bild på en yngre kvinna försöker hon relatera den till Jason på följande vis:

E10

1. Jenny: så kanske jag har hon-honom?
2. John: hennes?
3. Jenny: hennes man

⁵ Även om "sin" är ett reflexivt pronomen kallar jag det possessivt då ordet i sammanhanget har denna grammatiska funktion. "Sin" kan alltså förstås som en approximation.

Jennys frågande intonation är starkt hjälpsökande, något som John snabbt uppfattar genom att ge ett förslag som Jenny också accepterar och använder. Kort senare använder Jenny ”hans” för att beskriva relationen mellan Jason och en bild på en äldre kvinna. Det ter sig nu som att både Jenny och de övriga i gruppen hittat rätt former för possessiva pronomen i tredjeperson samt ett funktionellt sätt att föreslå släktskap eftersom både ”hans” och ”hennes” används flera gånger och i adekvata sammanhang. Senare visar det sig ändå att formerna ännu inte är etablerade:

E11

1. Jenny [pekar]: sin... för- föräldrar?
2. John: okej, ja
3. Sibylle: det kan vara en systrar eller en kusin
4. John: eller en...
5. Jenny: [flickvän
6. Richard: flickvän, ja
7. John: eller fru.
8. Richard: [fru
9. Sibylle: [mooo- moster, kanske?
10. Jenny: kanske det är sin [bror
11. Richard: [bror, ja
12. John [pekar på en annan bild]: han kan vara sin bror
13. Richard: okej
14. John: jag vet [inte
15. Sibylle: [sin granne
16. Sibylle [till Richard]: vad har du?
17. Richard: jag, jag har barnen så, kanske hans syster? jag vet inte, men dom andra är mycket ung(?) ... tycker jag, så kanske hans kusin...
18. Jenny: [ja]
19. Richard: ... eller [ohörbart] barnen
20. Jenny: [mm
21. Jenny [flyttar runt bilder]: kanske det är hans bror, och det är sin – eh, hans...
22. John: eh, [ja
23. Richard: [var är...
24. Sibylle: [var är hans far?

Jenny tar i tät följd två initiativ där hon föreslår släktskap genom att använda ”sin” (rad 1 och 10) . I dessa fall signaleras inte användningen som problematisk av henne själv och de följs heller inte upp av de övriga deltagarna. När John därefter tar turen (rad 12) använder även han ”sin” för att föreslå släktskap. Detta följs i sin tur upp av av Sibylle som i tredjeledet föreslår att bilden kan föreställa ”sin bror” (rad 15). Därefter riktar sig Sibylle direkt till Richard med en fråga. Richard använder i en längre tur istället ”hans” två gånger. Att detta påverkar syns tydligt i Jennys därpå följande tur (rad 21) då hon först använder ”hans” och sedan ”sin” igenom – något som hon snabbt korrigerar till ”hans”. Därefter använder även Sibylle ”hans”. Förhandlingen av den korrekta formen för possessivt pronomen ter sig här tematiserad eftersom den varken följer på explicita signaler i form av kunskapssökande funktioner eller efter kommunikativa strategier. Istället förs den fram implicit genom deltagarnas respektive användning och upprepningar.

Richard framstår som en auktoritet i detta fall eftersom de övriga deltagarna använder de former han uttrycker. Detta syns inte minst i ett senare skede då ”sin” återigen etableras som en användbar och funktionell form. Sibylle föreslår då att en bild med två pojkar kan vara Jasons syskonbarn:

E12

1. Sibylle: det kan vara barn av bror
2. John: ja!
3. Sibylle: och sin bror
4. Jenny: och sin fru är död
5. Alla: [skratt]
6. Richard [pekar]: så, hans mamma, hans pappa...

Sibylle uttrycker "sin" något avvaktande vilket återigen kan tolkas som användning av en hjälpsökande strategi. Men scenariot påminner om det tidigare då "sin" istället repeteras i andraledet av Jenny (rad 4). Återigen använder Richard, som startar en ny tur, istället formen "hans".

I några av samtalets sista sekvenser hamnar återigen former för possessiva pronomen i fokus:

E13

1. Sibylle: hon är inte för gammalt att ha små barn också?
2. Jenny: kanske vårt...non, nej...[sin... eh!...]
3. Richard: [hennes, peut être?]
4. Jenny: ... [deras... deras barn och kusin också...]
5. Richard: [hans? ... aha deras!]
6. John: [systrar kanske?]
7. Jenny: deras barn... jag vet inte

Utifrån Sibylles undran över om kvinnan på bilden verkligen kan ha små barn föreslår Jenny att barnen kan vara kusiner till Jason och hans syskon. Hon söker här det possessiva pronomenet för tredjeperson i pluralis, ett pronomen som tidigare inte använts. Återigen signalerar Jenny tydligt behov av stöd ("non, nej"; "eh!") vilket både Richard och John uppfattar. Varken Johns eller Richards förslag ("hennes peut être?"; "hans?") hjälper dock Jenny som till slut på egen hand hittar "deras". Richard återkopplar interaktionellt genom ett instämmande och klargörande "aha, deras!".

Den förhandling som löper rörande formerna för possessiva pronomen i samtalet är intressant av flera anledningar. Inledningsvis skiljer den sig mot förhandlingarna om släktorden eftersom den så att säga inte finns inbyggd i uppgiften, som ju framförallt går ut på att etikettera bilderna med adekvata släktord. Istället, menar jag, tematiseras formen som ett *språkligt problem* för deltagarna att lösa i anslutning till uppgiften. Att Jenny både initierar formen och samtidigt signalerar att hon behöver stöd för att finna rätt form är av betydelse för denna tematisering. För det första lyfts användningen av possessivt pronomen som en funktionell struktur för att presentera släktskap och för det andra fokuseras betydelsen av att hitta rätt form för att skapa en gemensam förståelse av släktskapen. Påtalande är också att förhandlingen inte alltid sker genom explicita interaktiva strategier och funktioner. Istället prövar sig deltagarna i flera fall fram. Jenny, Sibylle och John formulerar formerna genom strategier som kan ses som delvis approximativa ("sin" istället för "hans"), delvis hjälpsökande (avvaktande och frågande tonfall i användningen). Bara i några fall följs dessa signaler upp explicit med interaktionella eller representativa funktioner i andraleden. Huruvida Richards explicita användning av "hans", som ofta sker i efterföljande turer av övrigas användning av "sin", är representiv (om den är explicit stöttande eller korrigerande) går inte att avgöra. Säkert är däremot att användningen, åtminstone för stunden, fungerar stöttande

eftersom den påverkar de övriga deltagarnas användning av ”hans” i efterföljande turer och sekvenser.

Slutligen skall betydelsen av Jennys användning av kommunikativa strategier understrykas. Även om hon är den som tydligast uttrycker problem med formerna och den som tydligast signalerar för stöd är hon också den som både introducerar och använder flest olika former – till exempel ”sin” och ”deras”. Hennes prövande förhållningssätt i kombination med kommunikativa strategier hjälper på så vis hela gruppen

4.2.3. *Språkliga funktioner och interaktion*

En av bilderna skapar en speciell typ av interaktion i gruppen. Denna föreställer en äldre person vars kön inte helt klart framgår. Gruppen återvänder till bilden tre gånger under uppgiftens genomförande och varje gång är det Sibylle (som tycker att bilden föreställer en kvinna) och Richard (som tycker att den föreställer en man) som är mest drivande. I kölvattnet av diskussionerna används i högre grad andra typer av språkfunktioner som leder till andra typer av förhandlingsprocedurer:

E14

1. Richard: jag har en andra föräld- föräldrar, tycker jag. Jag har kanske Jasons...
2. Jenny: pappa
3. Richard: pappa...menar jag, det ... jag tycker det är en man, men jag är inte säker
4. Jenny: [mm]
5. John: [mm]
6. Sibylle: jag tänker det är en kvinna
7. Richard: kvinna?
8. John: [jag vet inte, eh...]
9. Jenny [lägger ned en ny bild]: så kanske jag har hon-honom?
10. John: hennes?
11. Jenny: hennes man
12. Richard: ja, okej. Det är en man! ... så kanske han
13. John: [ja!]
14. Jenny: [fnissar]
15. Sibylle: när du ser på halsen det är en kvinna
16. Jenny: Halsen, vad betyder hals? [Sibylle pekar på sin hals]... aha
17. Richard: ja... okej... jag tror det!
18. Alla: [skratt]
19. Jenny [lägger ned en ny bild]: jag tror att jag, jag har hans mamma, [kanske]
20. John: [ja]

Richard, som inleder sekvensen, föreslår med stöttning av Jenny att han har Jasons pappa. Han uttrycker dock viss reservation för sitt förslag: ”men jag är inte säker”. Richards uttalande gör en uppföljning omedelbart relevant. Sibylle menar istället att bilden föreställer en kvinna, vilket får Richard att (trots att han inte är säker) uttrycka förvåning. John uttrycker också viss reservation för Sibylles förslag genom ett tveksamt uttalat ”jag vet inte”. Jenny verkar dock ha uppfattat Sibylles förslag som det gällande. Hon lägger ned en ny bild bredvid den som tidigare diskuteras och föreslår med stöttning av John att det är ”hennes man”. Richard vill dock fortsätta förhandlingen om den första personens könstillhörighet och han säger bestämt ”Det är en man!” vilket John signalerar sitt stöd för. Sibylle använder sig då av en representiv språkfunktion, en funktion som är tämligen sällsynt i det totala analysmaterialet, genom att hon underbygger sitt påstående med ett faktabaserat argument –

nämligen att halsens utseende är typiskt för en kvinna. Detta leder i sin tur till att Jenny, via en kunskapssökande funktion, efterfrågar betydelsen av hals. Sibylle pekar då på sin egen hals. Både Jenny och Richard verkar uppfatta detta genom uttryck av interaktionella återkopplingssignaler ("aha" och "ja"). Att Richard fortfarande tror att bilden föreställer en man är dock tydligt. "jag tror det!" säger han bestämt med betydelsen att bilden ändå föreställer en man. Förhandlingen avslutas utan att enighet har skapats av att Jenny lägger ner en ny bild.

Som framgår är flera förhandlingar gällande både innehåll och språk tätt sammanlänkade i sekvenserna ovan. Innehållsmässigt står Richard och Sibylle i en öppen förhandling med varandra medan framförallt John deltar genom interaktionella återkopplingssignaler. Även om en gemensam förståelse inte nås i bemärkelsen att alla är överens så etableras den genom att förhandlingen blir explicit och tydlig för alla deltagare. Detta signaleras inte minst i avslutningen då samtliga faller in i ett skratt efter att Richard tydliggjort att han fortfarande tror att bilden föreställer en man. Samtidigt pågår andra typer av förhandlingar med potentiellt stöttande effekter. Till exempel hjälper Jenny Peter att hitta ordet för "pappa" och John hjälper Jenny att hitta ordet för "hennes", båda uppföljningar av hjälpsökande strategier. Dessutom efterfrågas betydelsen för "hals" genom en explicit kunskapssökande funktion av Jenny. Sibylles klagande av detta verkar upplysande för både Jenny och Richard.

Detta exempel är typiskt för de senare skedena av gruppens genomförande av uppgiften. Olika strategier och funktioner tar ofta plats i kombination och anslutning till varandra och skapar tätt sammanlänkade förhandlingar och uppföljningar som rör både språkliga former och uppgiftens lösning.

5. Diskussion och slutsatser

Resultatet visar att kollektivt stöttande processer förekommer i båda gruppernas lösningar av uppgiften. Genomförandena är fyllda av olika typer av kommunikativa strategier som ofta leder till processer där deltagarna med hjälp av gemensamma resurser förhandlar och når, om än inte alltid målspråkliga, så ändå funktionella lösningar. Från ett interaktionellt perspektiv har samtalen i förhållande till stöttning liknande mönster. Mönstren kan, menar jag, förstås utifrån att det för gruppdeltagarna etableras gemensamma och parallella *projekt* vid genomförandet – projekt som i samtalen visar sig i korta sekvenser och närhetspar men också som teman som gestaltas genomgående i lösningarna. För grupperna menar jag att både ett *målspråkligt* och ett *interaktionellt* projekt är pågående. Inom dessa används och fyller de kommunikativa strategierna och språkliga funktionerna för grupperna delvis olika funktioner.

5.1. Kollektiv stöttning utifrån målspråkliga projekt

Att båda grupperna avser att genomföra uppgiften på svenska är tydligt. Även om båda grupperna utnyttjar både prestationsstrategier och interaktionella strategier för att uppnå detta är skillnaderna distinkta. Den mest slående skillnaden är användningen av kodväxling som hos grupp A används vid ett femtiotal gånger och hos grupp B bara vid fyra tillfällen. Hos grupp A används kodväxlingen i kombination med explicita kunskapssökande funktioner, till exempel genom att frågor om vad ord heter på svenska ställs på franska (se E1; E3). Hos grupp B används kodväxling istället isolerat och bara i enstaka fall i kombination med

hjälpssökande strategier, till exempel genom att ett ord uttalas med frågande tonfall på antingen franska eller engelska (se E7).

Att kodväxling används mer i grupp A är inte överraskande eftersom de har en betydligt kortare erfarenhet av att studera svenska. Det intressanta är att då kodväxlingen hos grupp A ter sig som en, åtminstone i de inledande skedena, både nödvändig och accepterad strategi så är den närmast bannlyst i grupp B:s genomförande. Talande är exempel åtta där Sibylle avbryter en argumentation hon inlett på franska och därefter uttalar ”jag vet inte”. Mot bakgrund av den ringa närvaron av kodväxling i gruppens genomförande är det tydligt att avbrottet indikerar att kodväxlingen är en strategi som helst undviks. Detta får konsekvensen att målet med uppgiften – att diskutera och komma överens om hur personerna är släkt – begränsas av vad deltagarna i gruppen kan uttrycka på svenska. Sibylle får följaktligen vika ner sig för de argument de andra deltagarna framför på målspråket. Att samtalet både övervakas av mig och spelas in har självklart betydelse eftersom denna närvaro måste anses höja prestationskraven på deltagarna. Samtidigt säger det också något om skolsituationen som deltagarna befinner sig i. Deltagarna i grupp B kan sägas agera efter föreställningen att språkundervisning ska föregå på målspråket. Ur detta perspektiv får kodväxlingen som kommunikativ strategi en begränsad roll för den kollektiva stöttningen i grupp B vilket också stärker ett starkt målspråkligt fokus vid genomförandet. Förhållandet i grupp A är delvis det omvända. Här får kodväxlingen istället en stor betydelse för att svenskan över huvud taget kan vara en del av genomförandet. Inte minst framkommer detta genom att deltagarna kombinerar kodväxlingen med interaktionella strategier och kunskapssökande funktioner, till exempel när de öppet efterfrågar hur ord specifika ord sägs på svenska.

Att det målspråkliga projektet ofta ställs framför det som uppgiften instruerar om, nämligen att diskutera och komma överens om hur personerna är släkt, syns bland annat i förhållande till hur deltagarna i grupperna följer upp de kommunikativa strategier och språkliga funktioner som används. I grupp A leder, åtminstone i de tidigare skedena, användningen av prestationsstrategier i hög grad till uppföljning och förhandling. I exempel tre ser vi hur Louise genom en interaktionell hjälpssökande strategi efterfrågar den rätta formen för ”syster”. Detta leder inte till någon uppföljning från de övriga deltagarna som istället fokuserar på sina egna kommande turer. I samma exempel ser vi istället hur kodväxling i kombination med kunskapssökande funktioner följs upp. På samma sätt leder inte Charles användning av en interaktionell strategi och imaginär funktion till någon förhandling om hur personerna på bilderna är släkt (E6). Istället etableras närmast direkt konsensus kring vilken släktration bilden står i till Jason och den följande förhandlingen kretsar, via en mängd approximationer och omskrivningar, kring vilket släktord som är det korrekta. Ur detta perspektiv får återigen det målspråkliga projektet och prestationsstrategierna företräde.

I grupp B förekommer kollektivt stöttande processer i förhållande till målspråket också indirekt. I flera sekvenser ser vi hur användningen av possessiva pronomen etableras som ett språkligt problem. Inledningsvis signalerar Jenny, som är den som introducerar possessivt pronomen i samtalet, med hjälp av en hjälpssökande interaktionell strategi att hon är osäker på formen ”sin” (E9). Uppföljningen följer dock inte direkt, eller genom ett närhetspar. Istället är det Sibylle, som i en efterföljande sekvens lyfter en alternativ form genom att hon för det första övertar presentationsformen med hjälp av med possessivt pronomen och för det andra använder ”hans”. Såväl Jenny, John och Sibylle varierar användningen av ”sin” och ”hans” i flera efterföljande sekvenser dock utan att frågan, formulerad genom en kunskapssökande funktion, (om det heter ”sin” eller ”hans”) ställs eller att den följs upp inom ett närhetspar. De potentiellt stöttande effekterna förs istället fram genom att deltagarna tar efter varandra. Mot bakgrund av denna tendens blir Jennys initiering av själva strukturen samt att hon, till skillnad från Charles, John och Sibylle, med hjälp av kommunikativa strategier uttrycker besvär med

formerna betydelsefull. Den kommunikativa strategin och Jennys initiativ får därmed dubbla funktioner. Dels introducerar den possessivt pronomen som en samtidigt funktionell grammatisk struktur för att lösa uppgiften; dels etableras formen som ett språkligt problem deltagarna gemensamt har att lösa.

5.2. Kollektiv stöttning utifrån interaktionella projekt

Utifrån uppgiftens instruktion blir givetvis ett gemensamt projekt för deltagarna att skapa ett släkträd (punkt fem), något som båda grupperna också slutför. För uppsatsens frågeställningar är dock det samband som finns mellan stöttande processer och uppgiftens instruktionsformuleringar, som uppmanar deltagarna att både *beskriva* bilderna och *diskutera* släktskap, av intresse.

I grupp A får stötningsarbetet en avgörande funktion för deltagarnas möjligheter att både beskriva och diskutera. I exempel två avbryter Charles sin tur då han, trots efterfrågan av stöd från Louise, inte finner en lämplig väg att beskriva sin bild. I detta inledande skede är interaktionsgraden låg och förutom i de fall där kodväxling används som strategi utbyter deltagarna turer utan att närhetspar och förhandlingssekvenser utvecklas. I takt med genomförandet utvecklas interaktionen och möjligheterna att använda interaktionella språkliga funktioner. Avgörande för denna utveckling menar jag vara de stötningsprocesser i samtalet som det ges prov på i exempel fyra. Där ser vi hur Louise stöttar de övriga deltagarna till att hitta användbara presentationsformer och uttryck för reservationer genom demonstrativa pronomen och adverbial. Genom att deltagarna hittar strukturer som de gemensamt är överens om avtar användningen av kodväxling i samtalen. Detta leder till att interaktionen i högre utsträckning byggs kring förhandlingar som inte endast berör ord och uttryck. I både exempel fyra och fem, som är tagna från de senare skedena av gruppens genomförande, finns förvisso prestationsstrategier i form av kodväxling och approximationer fortfarande närvarande men imaginära språkliga funktioner som uttrycker påståenden, antaganden och hypoteser framträder allt mer – funktioner som efterfrågas i uppgiften. Att finna vägar att uttrycka olika typer av interaktionella språkliga funktioner kan därmed sägas vara ett viktigt resultat av grupp A:s stötningsarbete.

Mot bakgrund av att grupp B:s målspråkliga projekt i mindre grad förs explicit, till exempel genom att de undviker användningen av kodväxling och genom att förhandlingen om språkliga strukturer förs indirekt, kan man säga att det interaktionella projektet ser annorlunda ut. Även här finns kollektiv stöttande processer, till exempel genom att användningen av possessivt pronomen etableras som ett funktionellt sätt att föreslå släktskap mellan bilderna. Deltagarna i grupp B klarar dock i jämförelse med deltagarna i grupp A att på egen hand uttrycka de interaktionella språkliga funktioner som uppgiften efterfrågar. Detta leder till att gruppen i högre grad diskuterar släktskapet mellan personerna på bilderna. I exempel 14 ser vi bland annat hur Sibylle efterfrågar de andras åsikter och hur detta leder till en diskussion där deltagarna genom att använda representiva funktioner argumenterar för sina respektive ståndpunkter. Man kan säga att gruppen i detta sammanhang uppfyller instruktionskravet att "diskutera". I kölvattnet av dessa diskussioner blandar sig också andra typer av kommunikativa strategier och språkliga funktioner in. Jenny bryter till exempel de interaktionella mönstren i gruppen genom att explicit efterfråga betydelsen av "hals". Dessa tendenser tyder på att de språkliga och interaktionella kraven höjs på deltagarna i gruppen vid de sekvenser som innehåller diskussioner.

6. Didaktiska reflektioner

Även om föreliggande undersökning inte ämnar undersöka huruvida inläring sker så är frågan *om* inläring ändå högst aktuell. Ett positivt resultat är att båda grupperna, trots att de befinner sig på olika målspråkliga nivåer, fungerar kollektivt stöttande vid genomförandet av uppgiften. Med sociokulturella begrepp kan stöttningen i samtalen beskrivas som medierande. Det är tydligt att deltagarna utnyttjar varandra som språkliga resurser och att flera av dem använder språkliga strukturer som de förmodligen inte skulle klara av på egen hand (jfr Säljö 2000; Lindberg 2004). Det potentialer för inläring som beskrivs inom interaktionshypotesen, där medierande och stöttande processer för andraspråksinläring framställs utifrån ett samspel mellan en uttalad infödd talare och en icke-infödd (Long 1981) och som mycket andraspråksforskning fokuserat på (jfr Norrby & Håkansson 2007) kan alltså sägas vara gällande även i grupper där dessa relationer är outtalade. Att samtliga deltagare i studien såväl söker som ger stöd är utifrån detta perspektiv ett positivt resultat. Språkkunskaper kan därmed ses som något som skapas i interaktionen deltagarna emellan utan att den stödfunktion som vanligtvis tillskrivs läraren behöver användas (jfr Young 1999).

Frågan *om* inläring är också aktuell i förhållande till uppgiften satt i sin skolkontext. Övergripande är det påtagligt att gränsen mellan det *språkinlärande* och det *språkanvändande* är oskarp vid genomförandet av uppgifterna (jfr Markee 2000). En av avsikterna bakom studien var att undersöka kollektiv stöttning hos grupper av inlärare som delar förstaspråk, med tanken att användningen av svenska i någon mening skulle vara framtvungad samtidigt som deltagarna skulle ha möjligheten att kommunicera på sitt gemensamma förstaspråk. Mot denna bakgrund blir själva kontexten inom vilken uppgiften genomförs för deltagarna uppenbart konstruerad eftersom de, något tillspetsat, kan sägas tvingas till att använda svenska i så hög grad som möjligt. De projekt som jag menar att deltagarna etablerar vid genomförandet och som beskrevs i kapitel fem, kan förstås som en funktion av situationens språkinlärande och språkanvändande potential. Genom att relatera till uppgiftens instruktioner och specifika formuleringar stöttar deltagarna varandra till att både använda svenska och till att följa uppgiftens instruktioner.

Instruktionernas betydelse vid smågruppsarbeten understryks inom föreskrivande andraspråkslitteratur, både för att utveckla interaktionella kompetenser och för att ge en varierande möjligheter till språkutveckling (jfr Hajer & Meestringa 2010:104; Gibbons 2010:208). Utifrån de gemensamma mönster som finns i samtalen i föreliggande studie menar jag att den undervisande andraspråksläraren kan tjäna på att studera kommunikativa kompetensmodeller mot vilka språkets multifunktionalitet blir tydlig. Med Celce-Murcias modell som förlaga kan därmed uppgifter designas som svarar mot olika typer av kommunikativa kompetenser för att utveckla språkkunskaper som bland annat är funktionella i interaktionella sammanhang.

7. Litteraturförteckning

Böcker

- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian 2010. *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, Gillian & Yule, George 1983. *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. London: Cambridge University Press
- Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J. & Schmidt, R. (red.), *Language and communication*. London & New York: Longman
- Celce-Murcia Marianne 2008. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. I: Alcón Soler, E. & Safont Jordá, M. (red.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. 41-57
- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket, Lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun 2010. *Språkinriktad undervisning - En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Halliday, Michael (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold
- Håkansson, Camilla 2011. "Informationsstruktur och lexikon". Avvikelser i texter skrivna av tyska inlärare i svenska. Specialarbete i svenska som andraspråk. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
- Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur
- Linell, Per 2011. Samtalskulturer – *Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Volym 2*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet
- Long, Michael H 1981. Input, Interaction, and Second-language Acquisition. I: Winitz, H. (red.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences 379.
- Markee, Numa (2000). *Conversation Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Norrby Catrine & Håkansson, Gisela 2007. *Språkinläring och språkanvändning – Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, Staffan 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.
Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Young, Richard 1999. Sociolinguistic Approaches To SLA. I: Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press. S. 105–132

Internet

ISD – Institutionen för språkdidaktik 2013. Nationellt slutprov i utbildning i svenska för invandrare. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms Universitet.
<<http://www.isd.se/se/nationella-slutprov-för-sfi>>. Hämtat 2014-05-19

SI – Svenska institutet. Universitet med svenskstudier.
<<https://svenskaspraket.si.se/for-larare/universitet-med-svenskstudier/>>.
Hämtat 2014-05-19

Bilaga

(Uppgiftsbeskrivning och instruktioner)

Slakten

1. Titta på era bilder och beskriv personerna för varandra.
2. Ta en bild i taget. Berätta om hur tror ni att personen är släkt med Jason.
3. Diskutera hur personerna på bilderna är släkt.
4. Skapa och kom överens om ett släkträd tillsammans.
5. Skriv på bilderna hur personerna är släkt med Jason.