



GÖTEBORGS UNIVERSITET

KARIN SHEIKHI

Vägar till förståelse

Andraspråkstalare i samtal med en
studie- och yrkesvägledare

GÖTEBORGSSTUDIER I NORDISK SPRÅKVETENSKAP 21

REDAKTÖRER FÖR SERIEN: Elisabet Engdahl, Hans Landqvist, Benjamin Lyngfelt,
Andreas Nord, Lena Rogström, Barbro Wallgren Hemlin

Yrkes- och studievägledningssamtal kan vara av största vikt för framtida utbildning och yrkesliv. En förutsättning för ett lyckat samtal är naturligtvis att parterna förstår varandra. Förståelse är dock inte givet i något samtal, och i de samtal där den ena parten är andraspråkstalare är det ibland en utmaning att uppnå delad förståelse. Men vad innebär förståelse i samtal av det här slaget? Hur kommer den till stånd? Vilka resurser har de samtalande och vilka hinder måste de övervinna?

I Karin Sheikhis doktorsavhandling i svenska som andraspråk undersöks hur delad förståelse uppnås i videoinspelade studie- och yrkesvägledningssamtal där de sökande är andraspråksbrukare. För att visa hur förståelse växer fram, utvecklas och etableras, används teoretiska verktyg från områdena andraspråksforskning, Conversation Analysis och interaktionell sociolingvistik.

I vägledningssamtalen lyckas vägledare och sökande oftast uppnå tillräcklig delad förståelse. Svårigheter att förstå varandra orsakas oftare av stora skillnader i kunskap om utbildning och arbetsmarknad än av språkliga tillkortakommanden hos de sökande. Emellertid krävs stora insatser från båda parter i samtalet. Andraspråkstalaren kan genom en aktiv samtalsstil och genom att effektivt utnyttja situationens resurser övervinna språkliga begränsningar. Förstaspråkstalaren har en viktig roll i samarbetet mot delad förståelse. Genom att vara lyhörd kan hon skapa samtalsutrymme för andra språkstalaren, vara följsam i rollen som samtalsledare och anpassa sitt sätt att samtala till samtalspartnern.

Vägar till förståelse



KARIN SHEIKHI



ISBN 978-91-87850-51-6 ISSN 1652-3105



KARIN SHEIKHI

GÖTEBORGSSTUDIER I NORDISK SPRÅKVETENSKAP

REDAKTÖRER FÖR SERIEN: Elisabet Engdahl, Hans Landqvist, Benjamin Lyngfelt,
Andreas Nord, Lena Rogström, Emma Sköldberg, Barbro Wallgren Hemlin

1. Magnus Fernberg: *Kåseristil*. 2004.
2. Tore Otterup: "Jag känner mej begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. 2005.
3. Per Fröjd: *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002*. 2005.
4. Jenny Nilsson: *Adverb i interaktion*. 2005.
5. Susanna Karlsson: *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. 2006.
6. Thorwald Lorentzon: *Mellan frihet och jämlikhet. Jämförande studier av lexikala förändringar i moderaternas och vänsterpartiets valmanifest 1948–2002*. 2006.
7. Maia Andréasson: *Satsadverbial, ledföljd och informationsdynamik i svenskan*. 2007.
8. Sofia Tingsell: *Reflexivt och personligt pronomen. Anaforisk syftning hos ungdomar i flerspråkiga stadsmiljöer*. 2007.
9. Claes Ohlsson: *Folkets fonder? En textvetenskaplig studie av det svenska pensionssparandets domesticering*. 2007.
10. Peter Andersson: *Modalitet och förändring. En studie av må och kunna i fornsvenska*. 2007.
11. Gudrun Rawoens: *Kausativa verbkonstruktioner i svenskan och nederländskan. En korpusbaserad syntaktisk-semantisk undersökning*. 2008.
12. Sven Lövfors: *Historiska angivelser i allmänna ordböcker med särskild hänsyn till Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. 2010.
13. Julia Prentice: *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*. 2010.
14. Roger Källström & Inger Lindberg: *Young urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. 2011.
15. Karin Helgesson: *Platsannonser i tiden. Den orubricerade platsannonsern 1955–2005*. 2011.
16. Mikael Nordenfors: *Skriftspräksutveckling under högstadiet*. 2011.
17. Ulrika Magnusson: *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. 2011.
18. Inga-Lill Grahn: *Tala om att tänka. Om processer och projekt vid användning av orden tänka och tanke i tre samtal*. 2012.
19. Rudolf Rydstedt: *En matchningsdriven semantisk modell. Mellan ordboken och den interna grammatiken*. 2012.
20. Karin Sandwall: *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. 2013.
21. Karin Sheikhi: *Vägar till förståelse. Andraspråkstalarare i samtal med en studie- och yrkesvägledare*. 2013.

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 21

Vägar till förståelse

Andraspråkstalare i samtal med en
studie- och yrkesvägledare

(English Summary)

av Karin Sheikhi



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: Ways of understanding. Career counselling with second language speakers.
SWEDISH TITLE: Vägar till förståelse. Andraspråkstalare i samtal med en studie- och yrkesvägledare.
LANGUAGE: Swedish (English summary)
AUTHOR: Karin Sheikhi

Abstract

The aim of this work is to explore how shared understanding is achieved in career counselling with second language clients. Video-recorded counselling sessions are analysed along with participant interviews and other secondary data. The methods are mainly interpretative, but some quantification of data has been made. The thesis has an emergent research design and comprises three sub-studies. These make use of various theoretical frameworks and concepts, such as interactional sociolinguistics, modified interaction and CA.

The results show that the second language speakers' knowledge of Swedish, as it is normally tested, is not crucial for the degree of success in achieving shared understanding. Instead, other aspects of conversational ability, such as explicitness, persistence and social skills, in combination with the ability to utilise the first language speaker as an interactional resource, are more significant.

It is also clear that the first language speaker, being at the same time the institutional representative, has far-reaching responsibilities in the conversation in order for the interactants to reach shared understanding. The analyses show that "understanding" in counselling often implies a kind of learning for the clients. Only after a certain degree of learning are the clients able to express their ideas or make a decision and, subsequently, negotiate shared understanding of their intentions.

All three sub-studies show that the negotiation of understanding is successful at a local level in most cases. Global understanding, however, is a challenging task. The cause of these difficulties is more often the asymmetrical relationship regarding knowledge of education and the labour market than linguistic shortcomings in the clients. To achieve shared global understanding requires a degree of awareness and activity from both interactants and a substantial amount of negotiation.

KEYWORDS: career counselling, communicative projects, institutional talk, modified interaction, reformulations, second language conversation, Swedish as a second language, understanding

© Karin Sheikhi

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket
Box 200
405 30 Göteborg

OMSLAGSBILD: Kullez/flickr.com
ISSN: 1652-3105
ISBN: 978-91-87850-51-6
LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/32652>
SÄTTNING: Thomas Ekholm
TRYCKNING: Ineko, Göteborg 2013

Förord

September 2007: ”Hej, jag heter Karin. Jag skulle vilja ha ett jobb där man får träffa spännande människor, läsa, diskutera, tänka nya tankar, vara nyfiken, skapa och pröva sitt skapande tillsammans med intresserade medmänniskor, resa, skriva och lära. Jag vill bestämma mina arbetstider själv och om arbetsuppgifterna blir för svåra vill jag ha några kunniga människor att rådfråga.”

Jag fick det där osannolika jobbet. Resultatet är den här boken, en bok som tillkommit i samarbete med många. Att gå igenom forskarutbildningen är få förunnat och jag är glad och tacksam för att jag fick chansen. Nu vill jag tacka alla som varit en del av min doktorandtid.

De allra viktigaste människorna är huvudpersonerna i den här boken: Benny, Evin, Marina, Mohammed och Ward. Ni har under flera år modigt och utan förbehåll låtit mig kika in i ert liv. Det har varit ett nöje att få lära känna er. Tack!

En betydelsefull person är Ann-Margret Sandbäck, dåvarande prefekt på Institutionen för Humaniora på Mälardalens högskola. Ann-Margret, tack för att du lyssnade på mitt enträgna tjat och gjorde det möjligt för mig att inleda forskarutbildningen!

Under forskarutbildningen har jag haft förmånen att ha tre (3!) handledare. Min huvudhandledare, Roger Källström, har bidragit med kunskaper, struktur och klokhet och dessutom hjälpt mig förstå att avhandlingsarbete inte är ”så j-a märkvärdigt”. Roger, bättre handledare hade jag inte kunnat få, i synnerhet i slutskedet när du bokstavligen höll mig i handen. Tack! Mina biträdande handledare, Inger Lindberg och Jarmo Lainio har hjälpt mig att förstå mitt arbete från flera perspektiv. Inger, tack för att du lärt mig se hur en liten textdel

hör hemma i större helhet! Jarmo, tack för snabbtänkta lösningar och för att du aldrig tvivlade på att det skulle bli en bok!

Lärarna på sfi vill jag tacka speciellt, ni vet vilka ni är. Ni välkomnade mig med öppna armar, trots mina många frågor och min kamera. Tack!

Mina kolleger på Mälardalens högskola är alltför många och alltför värdefulla för att rymmas i ett förord. Jag skickar ut ett jättetack för att ni är fina arbetskamrater! Särskilt vill jag nämna Ingrid Wiklund som tålmodigt har läst och kommenterat text. Tack Ingrid! Marie Nelson, tack för din utmärkta läsning inför slutseminariet och för din aldrig sinande entusiasm! Eva Sundgren, tack för att du tror att jag är bäst (fortsätt gärna tro det)! Renate Walder, ditt skarpsinne stoppas inte av nationsgränser – tack för smarta kommentarer! Doktorandkompisarna Annaliina Gynne, Gerrit Berends och Samira Hennius – bästa Dr. Änder, jag kommer alltid att vara kvacksam för stödet från diskussionerna med er! Ett stort tack vill jag också skicka till John Jones för en utmärkt språkgranskning. Vidare har biblioteket på Mälardalens högskola varit en utmärkt resurs – varmt tack!

Också på institutionen för svenska språket i Göteborg finns en massa duktiga människor som har del i avhandlingens tillblivelse. Lena Rogström och Barbro Wallgren Hemlin kommenterade kunnigt och grundligt slutmanus, varmt tack! Tack alla glada på ISA, Institutet för svenska som andraspråk, som fått mig att känna mig välkommen i Göteborg! Där finns också Karin Sandwall, både smart och snygg. Karin, våra skivarläger har gett näring åt både kropp och själ! Låt oss snarast börja skriva nya böcker och ordna fler läger!

Vid Stockholms universitet finns Åsa Sundelin som väglett om vägledning – tack, Åsa!

På hemmaplan finns också en massa människor som på ett eller annat sätt skrivits in mellan raderna i avhandlingen. Släkt och vänner, ingen nämnd och ingen glömd, tack för att ni trott på mig och mitt skrivande och för att ni orkat lyssna på oändliga monologer om samtal och förståelse! Jag ser fram emot våra framtida dialoger som helt säkert kommer att präglas av aktivt lyssnande, samtalsstöd, omformuleringar och förståelse som samkonstruktion.

Till sist, Reza, min vän, utan dig hade det inte blivit någon avhandling. Det hade heller inte blivit någon mat lagad, några kläder tvättade eller någon städning gjord. Tack för att du orkat! Nu är det din tur att ta plats. Tack Sara och Jakob för att ni gett mig stöd och stått ut med en mamma som varit både fysiskt och psykiskt frånvarande många gånger – ni är goligast!

Nyköping april 2013
Karin Sheikhi

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och forskningsfrågor.....	3
2. Studie- och yrkesvägledning.....	5
2.1. Studie- och yrkesvägledning som kunskapsfält	5
2.2. Interkulturell studie- och yrkesvägledning.....	10
3. Samtal mellan första- och andraspråkstalare	15
3.1. Studier med fokus på förstaspråkstalarens roll.....	16
3.1.1. Kritik mot forskningsfältet.....	21
3.1.1.1. Informanter och data	21
3.1.1.2. Begreppet förenkling	25
3.1.1.3. Andra perspektiv på anpassad interaktion.....	26
3.2. Studier med fokus på den gemensamma interaktionen	27
3.2.1. Samtal från institutionella miljöer	27
3.2.1.1. Allmänt om samtal från institutionella miljöer	27
3.2.1.2. Samtal mellan professionell och lekman	29
3.2.2. Samtal utanför institutionella miljöer	35
3.3. Några inriktningar inom forskningen om samtal	36
3.3.1. Interaktionell sociolingvistik	36
3.3.1.1. Kontextualiseringssignaler	37
3.3.1.2. Ram	40
3.3.1.3. Kritik mot forskningsfältet interaktionell sociolingvistik	41
3.3.2. Conversation Analysis.....	42
3.3.3. Verksamhetsanalys och kommunikativa projekt.....	46
4. Förståelse i samtal	49
4.1. Allmänt om förståelse i samtal.....	49
4.2. Förståelse som koordinerad samtalsaktivitet	51
4.3. Gemensam grund	55
4.4. Förståelse i undersökningar av studie- och yrkesvägledning.....	55

5. Teoretiska och metodologiska överväganden	57
6. Undersökningens miljö.....	61
6.1. Kommunen och kommunens vuxenutbildning	62
6.2. Studie- och yrkesvägledningens styrdokument	62
6.3. Studie- och yrkesvägledning i undersökningens kontext	64
7. Metod, material och deltagare.....	67
7.1. Undersökningens utgångspunkter	67
7.2. Material och metoder för materialinsamling.....	69
7.2.1. Huvudmaterial	70
7.2.2. Kompletterande material	73
7.2.2.1. Samtalsintervjuer.....	73
7.2.2.2. Språkdagbok.....	76
7.2.2.3. Reflektionsdata.....	77
7.2.2.4. Samtalsanteckningar.....	78
7.2.2.5. Muntlig uppgift.....	79
7.2.2.6. Självvärdering.....	79
7.3. Deltagare.....	79
7.3.1. Ward	81
7.3.2. Marina	83
7.3.3. Mohammed.....	85
7.3.4. Evin.....	86
7.3.5. Benny.....	88
7.4. Etiska överväganden	90
7.5. Metoder för analys	91
7.5.1. Förstaspråkstalarens roll för delad förståelse	92
7.5.2. Samarbete i interaktion	94
7.5.3. Delad förståelse över tid	96
7.5.4. Transkription	98
7.5.5. Andraspråkstalarnas språkfärdighet på svenska	100
7.6. Tillförlitlighet och överförbarhet.....	102
8. Förstaspråkstalarens roll: Möjligheter till stöttning i samarbetet mot delad förståelse.....	105
8.1. Inledning.....	106
8.1.1. Hypotes och antaganden.....	106
8.1.2. Andraspråkstalarnas språkfärdighet	106
8.1.3. Stöttande samtalshandlingar	108

8.2. Förekomst och frekvens av förstaspråkstalarens stöttande handlingar	109
8.2.1. Handlingar som rör det egna yttrandet	111
8.2.1.1. Omstöpning	112
8.2.1.2. Begränsande fråga	113
8.2.1.3. Dubbelt satsled	114
8.2.2. Handlingar som rör andraspråkstalarens yttrande	115
8.2.2.1. Yttrandeinledning	116
8.2.2.2. Yttrandeavslutning	117
8.2.2.3. Modifierad upprepning	118
8.2.2.4. Ordagrann upprepning	118
8.2.3. Handlingar som rör interaktionen	119
8.2.3.1. Metakommentarer	120
8.2.4. Sammanfattning och diskussion av fördelningen av de stöttande handlingarna	121
8.3. Diskussion om orsaker till fördelningen av samtalshandlingarna ..	122
8.4. Samtalshandlingarnas bidrag till lokal förståelse	126
8.4.1. Omstöpningar	126
8.4.2. Begränsande frågor, yttrandeinledningar och yttrandeavslutningar	128
8.4.3. Upprepningar	132
8.4.4. Metakommentarer och dubbelt satsled	137
8.5. Samtalshandlingarnas bidrag till global förståelse	144
8.6. Sammanfattning	152

9. Samarbete i interaktion: Omformuleringar som en gemensam resurs för förståelse	155
9.1. Inledning	155
9.2. Begreppet omformulering	156
9.3. Omformuleringarnas fördelning i samtalen	161
9.4. Omformuleringarnas funktioner i samtalen	162
9.4.1. Omformuleringar som sammanfattar	164
9.4.2. Omformuleringar som förtydligar	169
9.4.3. Omformuleringar som uttrycker en slutsats	172
9.4.4. Omformuleringar som utgör samtalsstöd	179
9.5. Diskussion	186
9.6. Sammanfattning	191

10. Delad förståelse över tid:

Ett kommunikativt projekt i en serie vägledningssamtal	195
10.1. Inledning.....	195
10.2. Det kommunikativa projektet	
”Arbetsliv i Sverige”	198
10.2.1. Samtal 1	198
10.2.2. Samtal 2	203
10.2.3. Samtal 3	209
10.2.4. Samtal 4	215
10.2.5. Efter SYV-samtalen.....	219
10.3. Sammanfattning av det kommunikativa projektet	220
10.4. Diskussion.....	220
11. Avslutande diskussion	227
11.1. Sammanfattning av huvudresultaten	227
11.2. Samtalskompetens	230
11.3. Roller	234
11.4. Utveckling och lärande	241
11.5. Studie- och yrkesvägledning som ett interkulturellt möte.....	244
11.6. Vidare forskning.....	249
11.7. Metoddiskussion	251
11.8. Slutord	254
Summary	257
Referenser.....	267
Bilaga 1. Frågeguide.....	289
Bilaga 2. Språkdagbok	291
Bilaga 3. Muntlig uppgift.....	295
Bilaga 4. Självvärdering.....	297
Bilaga 5. Stöttande samtalshandlingar	305
Bilaga 6. Språkfärdighetsbedömning	311

TABELLER

<i>TABELL 7:1 Huvudmaterialets omfattning. Sökande, samtalens längd i minuter och tidpunkt för inspelningarna.</i>	<i>71</i>
<i>TABELL 7:2 Deltagarnas vistelsetid i Sverige, tid på sfi/i yrket, förstaspråk, utbildningsbakgrund och övriga språkkunskaper.</i>	<i>80</i>
<i>TABELL 7:3 Transkriptionsnyckel.</i>	<i>99</i>
<i>TABELL 7:4 Bedömningstillfällen, tidpunkter och bedömningsunderlag.</i>	<i>101</i>
<i>TABELL 8:1 Förstaspråkstalararens stöttande samtalshandlingar och kapitlets disposition.</i>	<i>108</i>
<i>TABELL 8:2 Stöttande handlingar per samtalstillfälle och samtalspar: antal och frekvens.</i>	<i>110</i>
<i>TABELL 8:3 Handlingar som rör det egna yttrandet: antal och frekvens.</i>	<i>111</i>
<i>TABELL 8:4 Omstöpningar: antal och frekvens.</i>	<i>112</i>
<i>TABELL 8:5 Begränsande frågor: antal och frekvens.</i>	<i>113</i>
<i>TABELL 8:6 Dubbelt satsled: antal och frekvens.</i>	<i>114</i>
<i>TABELL 8:7 Handlingar som rör andraspråkstalararens yttrande: antal och frekvens.</i>	<i>115</i>
<i>TABELL 8:8 Yttrandeinledningar: antal och frekvens.</i>	<i>116</i>
<i>TABELL 8:9 Yttrandeavslutningar: antal och frekvens.</i>	<i>117</i>
<i>Tabell 8:10 Modifierade upprepningar: antal och frekvens.</i>	<i>118</i>
<i>TABELL 8:11 Ordagranna upprepningar: antal och frekvens.</i>	<i>119</i>
<i>TABELL 8:12 Metakommentarer: antal och frekvens.</i>	<i>120</i>
<i>TABELL 9:1. Omformuleringar i samtliga samtal: antal vägledaren/sökanden.</i>	<i>161</i>
<i>TABELL 9:2 Typ av omformulering: antal vägledaren/sökanden.</i>	<i>163</i>

<i>TABELL 9:3 Sammanfattande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.</i>	<i>164</i>
<i>TABELL 9:4 Förtydligande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.</i>	<i>169</i>
<i>TABELL 9:5 Slutledande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.</i>	<i>173</i>
<i>TABELL 9:6 Stödjande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.</i>	<i>180</i>

1. Inledning

I den här avhandlingen vill jag ge en bild av hur vi samarbetar i ett samtal för att förstå varandra. Samtalssituationen är studie- och yrkesvägledning och de medverkande är fyra vuxna sökande och en studie- och yrkesvägledare.¹ De sökande är relativt nyinflyttade i Sverige och kommunikationsspråket i samtalen, svenska, utgör därför en ibland inte helt tillräcklig gemensam resurs.

Ett studie- och yrkesvägledningssamtal är ett av många så kallade institutionella samtal vi som medborgare deltar i. Samtalen är ofta en del av de möten med myndigheter och institutioner som på olika sätt har inflytande över vårt liv. Att vi förstår varandra i dessa möten är naturligtvis av största vikt. Vi bedöms och värderas, döms eller frias, mottar undervisning och vägledning, vård och stöd, information och underlag för livsviktiga beslut. Utfallet av samtalen är delvis beroende av hur väl vi som individer och medborgare kan hantera den samtalsroll som de varierande mötessituationerna kräver.

Nära en och en halv miljon människor i Sverige är födda utomlands² och talar svenska som sitt andra eller tredje språk. För en andraspråksbrukare medför institutionella samtal inte bara en språklig utmaning utan också ett möte med en i många fall främmande miljö. Varje institution har en uppsättning oskrivna regler för vad man ska tala om, hur det ska sägas och vad som förväntas av respektive samtalspart. Dessa oskrivna regler är troligen än mer osynliga för den som är ny i svenskt samhällsliv än för den som är uppvuxen här.

Genom att närstudera samtal kan vi bättre förstå hur institutionella samtalsituationer fungerar och vad som krävs av samtalsdeltagarna. I förlängningen

¹ I avhandlingen används *studie- och yrkesvägledning* synonymt med *vägledning* och förkortningen SYV. Studie- och yrkesvägledaren benämns ofta *vägledare* och de personer som söker vägledning är *sökande*.

² Statistiska Centralbyrån 2013.

kan denna och liknande studier ge insikter om hur det enskilda samtalet skapar villkor och förutsättningar för individer som samhälls-medlemmar. Avgörande i varje samtal och för dess utfall är hur vi förstår varandra, i ögonblicket och genom hela samtalet och senare utanför samtalet där förståelsen omvandlas till beslut och handlingar. Denna avhandling fokuserar just förståelsen mellan människor i en typ av institutionella samtal, nämligen studie- och yrkesvägledningssamtal. Centralt för avhandlingen är att de sökande är andraspråkstalare av svenska.

I ett SYV-samtal, ett samtal mellan en studie- och yrkesvägledare och en sökande, behandlas frågor om den sökandes nuvarande sysselsättning i form av arbete och studier, hennes³ önskemål, planer och drömmar inför framtiden samt frågor om vad hon gjort tidigare i livet när det gäller framför allt utbildningsmeriter och yrkeskunskaper. På grundval av SYV-samtalet kommer den sökande att fatta beslut som högst påtagligt påverkar hennes fortsatta liv i Sverige, och tillräcklig delad förståelse i samtalet mellan vägledaren och den sökande är givetvis angelägen. Vägledningsfrågorna väger ofta ännu tyngre då den sökande är vuxen och kanske förälder.

Hittills finns ingen svensk forskning om vuxna andraspråkstalare i vägledningssamtal. Denna studie utgör ett första bidrag till kunskap om hur samtal mellan en första- och andraspråkstalare fungerar i en studie- och yrkesvägledningssituation.

Det finns således flera skäl att undersöka hur delad förståelse kommer till stånd i samtal mellan första- och andraspråkstalare. Om man frågar någon vad det innebär att kunna ett språk är *att förstå* ett av de vanligaste svaren. Att förstå och att göra sig förstådd uppfattas av de allra flesta som en central och grundläggande språkfärdighet (Fogtmann Fosgerau 2012:3). Det är därför värdefullt att undersöka systematiskt hur förståelse uppstår och hur den uppfattas.

Det finns gott om forskning om samtal mellan första- och andraspråkstalare, inte minst i institutionell miljö (se kapitel 3). I merparten av studierna undersöker man missförstånd. Även om jag i viss utsträckning analyserar missförstånd i min avhandling, vill jag flytta sökljuset från havererad kommunikation till sådan som, trots vissa problem, fungerar bra. Jag vill visa hur samtalsdeltagarna övervinner uppenbara svårigheter och, i de flesta fall, når delad förståelse.

Tankar om de fyra andraspråkstalarnas andraspråksutveckling har funnits med under hela avhandlingsarbetet. Samtalsmaterialet, som täcker två år, tillåter också jämförelser av hur samtalshandlingar med avseende på förståelse förändras under de två åren, såväl hos första- som andraspråkstalarna. Fokus i

³ Vid generisk referens till människa används genomgående *hon* och *hennes*.

avhandlingen ligger dock på språkanvändning och andraspråkstalarnas språkutveckling behandlas inte systematiskt.

1.1. Syfte och forskningsfrågor

I avhandlingen undersöks vägledningssamtal mellan en studie- och yrkesvägledare med svenska som förstaspråk och fyra sökande med svenska som andraspråk. Avhandlingens syfte är att utforska hur samtalsdeltagarna går tillväga för att uppnå delad förståelse.

Tre forskningsfrågor preciserar avhandlingens syfte:

1. I hur hög grad och på vilket sätt använder sig förstaspråkstalaren av stöttande kommunikativa handlingar?
2. Hur används omformuleringar som en interaktionell resurs i det gemensamma arbetet mot delad förståelse?
3. Hur skapas delad förståelse i ett långvarigt kommunikativt projekt?

Fråga 1 är främst kopplad till den ena samtalsparten, nämligen förstaspråkstalaren. Förstaspråkstalaren, som också är samtalsledare i sin roll som vägledare, är både institutionsrepresentanten och den som kan antas ha de största kommunikativa resurserna. Av den anledningen finns skäl att granska förstaspråkstalarens samtalsbeteende.

I analysen prövas en hypotes. Den baseras på forskningen om förstaspråkstalarens kommunikativa anpassning till andraspråkstalaren. Hypotesen innebär att förstaspråkstalaren ska anpassa mängden stöttning till samtalspartnerns andraspråksförmåga. I förhållande till mitt material innebär det att man kan förvänta sig att förstaspråkstalaren utför färre stöttande handlingar med en mer avancerad andraspråkstalare. Det innebär också att antalet stöttande handlingar förväntas minska genom samtalsserien som en följd av de sökandes allt större andraspråksförmåga. Frågan om förstaspråkstalarens roll behandlas i kapitel 8.

Medan den första frågan är kopplad främst till den ena av de två samtalande, är fråga 2 inriktad mot de resurser för förståelse som byggs på och uppstår genom samtalsdeltagarnas samarbete. För detta ändamål har *omformuleringar* valts ut. Frågan utreds i kapitel 9.

Bakom fråga 3 ligger ett intresse för förståelse som ett gradvis framväxande fenomen. Frågan utforskas genom en närgranskning av ett så kallat kommunikativt projekt, en samtalstråd som följs genom samtalsseriens alla fyra tillfällen. Analysen återfinns i kapitel 10.

Dessa forskningsfrågor samverkar till att belysa hur samtalsdeltagarna skapar delad förståelse i vägledningssamtal, vilket alltså är avhandlingens syfte. I ett större perspektiv kan undersökningen bidra med insikter om institutionella samtal mellan första- och andraspråkstalare i vidare bemärkelse. Min förhoppning är att den också kan vara till nytta för yrkespersoner som möter andraspråkstalare i sin vardag.

Eftersom studiens material består av inspelningar hämtade från studie- och yrkesvägledningssamtal, är det möjligt att ställa frågor om vägledningsverksamheten som sådan med hjälp av inspelningarna. I avhandlingen studeras dock bara interaktionen mellan vägledare och vägledningssökande och hur de förstår varandra. Avhandlingen hör hemma inom forskningsfälten samtalsforskning och andraspråksforskning.

2. Studie- och yrkesvägledning

Detta kapitel består av en översikt av kunskapsområdet studie- och yrkesvägledning. Urvalet är gjort med tanke på vad jag funnit relevant i förhållande till min undersökning. De flesta studier är svenska och översikten omfattar främst litteratur där man uppmärksammar samtalet. Begränsningen och inriktningen för också med sig att vissa fenomen som är centrala inom studievägledning bara berörs ytligt, medan andra, mindre centrala, fenomen behandlas mer utförligt.

I översikten förekommer också källor som inte är renodlade forskningsrapporter, exempelvis handböcker och metodböcker. Mitt syfte är att framställa en för avhandlingen relevant del av kunskapsfältet studie- och yrkesvägledning, inte att ge en heltäckande bild av forskningen om studie- och yrkesvägledning.

I 2.1 redovisas forskning och metodiska resonemang om studie- och yrkesvägledning allmänt och i 2.2 handlar det om interkulturell vägledning.

2.1. Studie- och yrkesvägledning som kunskapsfält

Forskning om vägledning förekommer inom flera discipliner, främst psykologi, sociologi och pedagogik/utbildningsvetenskaplig forskning och forskningen bygger på teorier och begrepp från dessa områden (Lindh 2008). I Sverige är forskning om vägledningsfrågor ett ungt och relativt begränsat fält (Lindh 2008:57). Samtidigt är vägledning en profession i förändring på grund av förändrade villkor på arbetsmarknaden.

Om yrkesvalet tidigare sågs som en engångsföreteelse där den väljandes förmågor skulle "matchas" mot de krav som ett yrke ställde, och den professionella vägledningen handlade om att ge stöd i detta avseende, ska den idag hjälpa individen

i att handskas med ett kontinuerligt formande och omformande av sin egen karriär. Begreppet karriärvägledning har följdriktigt blivit allt vanligare. (Lindh 2008:55–56)

Numera talas om livslångt lärande och karriärplanering (Lindh 2003:48, Lundahl 2008, Sultana 2008) och människor förväntas byta arbete och vidareutbilda sig under arbetslivet. Man måste alltså återkommande hantera svåra val samtidigt som utbildningsväsendet och det stöd vägledningen utgör har blivit fragmentiserat och individualiserat (Lundahl 2002). Följaktligen behövs mer kunskap och stora forskningsinsatser för att förstå hur vägledningen ger, eller inte ger, individer stöd i deras val (Lindh 2008:56).

Forskningsfältet kan delas upp i två huvudfåror. Den ena tar ett strukturellt perspektiv och fokuserar övergripande analyser av karriärmönster medan den andra omfattar forskning om individers biografier och berättelser från ett aktörsperspektiv (Lundahl 2010:21). Lindh (2008:57–58) beskriver fältet något annorlunda och pekar ut två huvudintressen. Det ena omfattar studier av karriärutveckling och övergångar mellan skola och arbete och det andra riktas mot vägledning som verksamhet, såväl på samhälls- och organisationsnivå som på individnivå.

Internationellt publiceras allt fler fallbaserade studier av mötet mellan vägledare och vägledad (Lindh 2008:58), studier som därmed i stor utsträckning bygger på samtalet i vägledningsprocessen. I Sverige märks framför allt Lovéns (2000) och Schedins (2007) avhandlingsstudier. Schedin (2007) visar hur den sökandes självbild förhandlas i interaktionen i vägledningssamtalet. Relationen mellan sökande och vägledare är viktig för att den sökande ska få en positiv självbild bekräftad. Samtidigt ska en vägledare uppmuntra självständighet. Dessa två krav av relationsbyggande och självständighet kan vara motstridiga och utgöra en svår balansakt för vägledaren. Schedins (2007) huvudsakliga fråga var dock hur man uppfattar och utvärderar vägledningmötet i förhållande till sina förväntningar inför mötet och erfarenheter under det, och där visade sig alltså den upplevda närheten och relationen till vägledaren viktig.

Lovén (2000) står frågan om förväntningar och vägledningssamtalets utfall i centrum. Informanterna är niondeklassare som står inför sitt gymnasieval. Lovéns studie rör främst hur ungdomarna uppfattade vägledningssamtalen och, genom en uppföljningsstudie, hur vägledningen påverkade deras val. Av intresse för min studie är att det förekom missförstånd som hade sin orsak i att vägledarna inte tydligt nog hade angett syftet med samtalet samt att samtalsstrukturen inte var tillräckligt tydlig. Vägledarna betraktades som goda lyssnare även om de dominerade talutrymmet och ibland tog en vuxen- eller lärarroll i förhållande till den sökande. Eftersom samtalen inte analyserades i detalj kan man inte avgöra hur de återgivna upplevelserna framstod som talhandlingar i vägledningssamtalet.

En central person inom vägledningsforskningen är Gunnel Lindh. Lindhs avhandling (1997) läses fortfarande av vägledarstudenter och den har stort inflytande på många vägledares sätt att hantera samtalet i sitt yrke, inte minst på Benny, vägledaren i min studie. Lindh (1997) granskar själva samtalet, vilket motiverar en mer grundlig redogörelse av delar av hennes avhandling här.

I avhandlingsstudien visar Lindh bland annat att vägledarens samtalsstil har avgörande betydelse för den sökandes möjligheter att komma till tals (Lindh 1997:180ff.). Hon analyserar sju av vägledarens språkliga och icke-verbala handlingstyper i samtalet. Avsikten är undersöka hur samtalshandlingarna hjälper eller hindrar den sökande att framföra sina tankar. De mest stöttande handlingarna är så kallade *speglingar* och *sammanfattningar*. Speglingar innebär att vägledaren uttrycker sin förståelse av det sökanden sagt genom en omformulering eller en upprepning. Effekten blir att den sökande upplever sig lyssnad på, vilket uppmuntrar henne att gå vidare med sin berättelse. Vägledarens sammanfattningar stöttar på ett liknande sätt genom en summering av en del av samtalet. Den sökande får möjlighet att bekräfta eller korrigera vägledarens perspektiv och på så sätt undanröja missförstånd (Lindh 1997:181). Dessa ”mjuka styrmedel” (Lindh 1997:195) bidrar oftast till att den sökande upplever sig bli förstådd, men Lindh (1997:194) varnar också för att de kan köra över den sökande om de inte brukas med försiktighet. Vägledarna i Lindhs material speglar och sammanfattar ofta. Men speglingarna är färre när den sökande talar om negativa känslor eller upplevelser eller uttrycker åsikter som inte överensstämmer med vägledarens. Då brukar i stället vägledaren försöka omvärdera den sökandes erfarenhet till något positivt eller trösta henne. Dessa så kallade *spärrsvar* motverkar att den sökande utvecklar sina tankar vidare och förhindrar eller fördröjer därför en lösning (Lindh 1997:188).

En annan typ av stöttning utgörs av *uppsbackningar* som Lindh (1997:198) kallar uppmuntran under den andres tal. Täta uppsbackningar sporrar den sökande att gå vidare. Lindh (1997:201) noterar att små skillnader i uppsbackningarnas kvalitet i fråga om röststyrka och längd tycks tolkas som ett ställningstagande eller en värdering från vägledarens sida. Detta kan förklara varför en sökande tycker sig ha fått ett råd som vägledaren i själva verket inte uttryckt i ord under samtalet. Sammanfallande tal, däremot, beskrivs som mer störande än stöttande, även om det är ett utslag av engagemang. Alltför snabba repliker och brist på pauser kan hämma den sökandes berättande (Lindh 1997:174–175). Lindh (1997:179) framhåller att vägledaren bör inbjuda den sökande aktivt; att bara höra sig för om den sökande ”har några frågor” är inte tillräckligt. Längre pauser och öppna frågor ger i stället tid för reflektion och möjlighet att utveckla tankegångar.

Frågor av olika slag är ett sätt för vägledaren att styra samtalet och i Lindhs material ställs flest frågor i samtalets första del. Öppna frågor rekommenderas i

de skeden av samtalet då den sökande ska berätta. Lindh (1997:208) betonar dock att även slutna frågor är effektiva, inte minst i samband med avstämning och dokumentation. Det är enligt Lindh inte frågans form som är avgörande för om den sökande gör sig hörd, utan hur den ställs samt på vilket sätt svaret tas emot.

Förutom avhandlingen har Lindh skrivit om samtalsmetodik (Lindh 1988, 2003). Med utgångspunkt i en äldre modell för kommunikation (Egan 1975) förespråkar hon en bearbetad, praktiskt tillämpbar samtalsmodell. Modellen kan sägas utgöra en betydelsefull del av en vägledares professionella kunskapsbas (Peräkylä, Ruusuvaori & Vehviläinen 2005). Också vägledaren i min undersökning säger att han arbetar efter Lindhs tankar (se 6.3).

Samtalsmodellen består av fem steg: att klargöra problemsituationen, att vidga den sökandes perspektiv, att formulera mål och delmål, att upprätta en handlingsplan/-strategi och att utvärdera vägledningmötet (Lindh 1988, 2003:37–38). Samma moment förekommer i andra samtalsmodeller men placerade inom tre faser (Hägg & Kuoppa 2007:43, Egan 2010:70ff.).

Samtalsmodellen som Lindh förespråkar är lämplig i ett lösningsfokuserat arbetssätt (Lindh 2003:39, även Berg & DeJong 2001). Arbetssättet innebär bland annat att vägledaren genom ett stort antal frågor kartlägger den sökandes möjligheter i stället för att fokusera på problem och hinder. Samtalsmodellens fem steg eller faser är centrala i vägledningssamtalet. I Lindhs arbeten men också i övrig litteratur om samtalsmetodik beskrivs samtalsfärdigheter i termer av ”verktyg” och ”metoder” och att dessa utgör ”kommunikativ kompetens” som kan läras och behöver övas (Strong 2005:517).

Lindh (2003) betonar emellertid att enbart en samtalsmodell är otillräcklig eftersom den inte tar hänsyn till vägledarens egna förmågor. Hennes beskrivning av vad som krävs av vägledaren i det professionella samtalet är i hög grad inriktad mot det som kan betraktas som personliga egenskaper. Vägledaren måste träna sina samtalsfärdigheter och få feedback, men kombinera dessa objektiva färdigheter med mer personliga kvaliteter som god självkänedom, kreativitet och fantasi (Lindh 2003:48ff.). Vägledaren förväntas också dela med sig av personliga erfarenheter genom att ”avslöja sig själv” och visa empati (Amundson 2000:44). Empati gentemot den sökande är önskvärt eftersom det möjliggör inlevelse i den sökandes situation (Lantz & Friedrich 2006:92).

Vidare behöver vägledaren besitta inlevelseförmåga och ödmjukhet för att hantera den sociala aspekten av samtalet, det så kallade relationsmålet (Lindh 2003:33; även Lindh & Lisper 1990). Ett samtals relationsaspekt är viktig. Detta syns enligt Lindh (2003:34) i utvärderingar av professionella samtal, då den tillfrågade lekmannen oftare lämnar omdömen om relationen än om uppgiften för att beskriva ett lyckat samtal. Uppgiftsmålet står dock i centrum av vägledningssamtalet, medan en god relation är förutsättning och medel för

att nå uppgiftsmålet. I vägledarens samtalsledande uppgift ligger att försöka balansera ”nödvändigt god kontakt”, som möjliggör ett öppet samtalsklimat, mot ”alltför trevligt” umgänge, som riskerar effektiviteten (Lindh 2003:33–34).

Samtalsmodellen har drag av socialkonstruktivistisk teori (se t.ex. Peavy 1998, McMahon & Patton 2006) och den bygger på vägledning som en typ av förhandling. Kunskapen uppstår, konstrueras, i samtalet. Nära tanken om förhandling ligger ett erkännande av de samtalandes givna och skilda roller. Lindh (2003:31) vidgår att ett vägledningssamtal i grunden är ojämnt, men anser att den starkare parten, samtalsledaren, kan använda ojämligheten som en resurs. Att bidra till bemyndigande, ”att bemyndiga individen så att hon kan förhandla med omgivningen och få tillgång till resurser” kan vara ett sätt (Lindh 2003:31). Detta kan ses som frigörande vägledning, ett sätt att stärka en sökande från en minoritetsgrupp (Peavy & Li 2003:189, eng. *emancipatory counselling*⁴). Ett annat sätt är att ”synliggöra maktaspekterna för att ta udden av dess (sic!) verkningar” (Lindh 2003:31). Hos vägledaren ligger också ansvaret att i början av samtalet tydliggöra ramarna för det, till exempel vad man ska prata om och vilka möjligheter och begränsningar som ligger i samtalet. Lindh (2003:32) benämner detta *kontrakt*. Kontraktet kan både bekräftas och omförhandlas ömsesidigt under samtalets gång (Lindh 2003:43).

I samtalsmodellen berörs således språkhandlingar som frågor, svar och återkoppling, men från ett språkvetenskapligt perspektiv saknas aspekter som analys av exempelvis lexikon, syntax och prosodi. Lindh (2003:30) ser aktivt lyssnande som basen för gemensam förståelse. Med aktivt lyssnande kan vägledaren enligt Lindh sätta egna värderingar åt sidan och leva sig in i den vägledningssökandes situation. Aktivt lyssnande åstadkommer man enligt Lindh genom tystnad, uppmuntran, sammanfattningar och frågor. Vidare rekommenderar Lindh att vägledaren ställer täta återkopplingsfrågor för att kontrollera att hon förstått den sökande på det sätt som det var tänkt (Lindh 2003).

Samtalandet som språklig aktivitet är överhuvudtaget mycket litet belyst i forskningen om vägledningssamtal, vilket är lite förvånande, särskilt som tonvikten läggs allt mer på samtalet i vägledningsprocessen (Sawyer 2006:195). Inte heller i den samtalsmetodiska litteraturen som används i vägledarutbildningen ägnas språket som verktyg stort intresse (se exempelvis Hägg & Kuoppa 2007). I en välkänd metodbok (Amundson 2000:40–45) redogörs

⁴ Engelskans *counselling/counseling* har ett större betydelseområde än svenskans *vägledning*. I tidskrifter inom området *counselling* återfinns därför artiklar om såväl vägledning och rådgivning som terapi. *Guidance* används som sv. *vägledning* med en stark koppling till studievägledning inom skolsystemet.

dock för arton så kallade kommunikationsprinciper som ska utgöra grunden för vägledarens goda kommunikationsförmåga. Av dem beskriver tre språkliga handlingar, nämligen parafraaser, sammanfattning och öppna frågor. Metaforer nämns också som ett verktyg för sökande och vägledare när de tillsammans definierar och beskriver den sökandes problem (Amundson 2000:61–72).

Vägledningsforskningen i stort (Lindh 2008:58, Lundahl 2010) och de studier jag har refererat här rör alla ungdomsskolan, och allra mest grundskolan. Om samtal med vuxna finns mig veterligen mycket få studier. Det finns endast ett fåtal svenska undersökningar av vägledning som har ett tydligt interkulturellt perspektiv eller fokus mot integrationsfrågor (Sawyer 2006). Den knappa forskningen och dessa vita fläckar speglar troligen det relativa ointresse kommuner och huvudmän visar vägledningsområdet jämfört med undervisningen (Lindh 2008), vad Skolverket (2007:9) kallar för en ”bortglömd verksamhetsgren”.

2.2. Interkulturell studie- och yrkesvägledning

Studie- och yrkesvägledning där de samtalande inte delar kulturell bakgrund blir allt vanligare i en globaliserad värld. Sådan vägledning kallas *multicultural*, *cross-cultural* eller *intercultural counselling* (Peavy & Li 2003:186).⁵ Här kommer jag att använda beteckningen *interkulturell vägledning* i linje med termen *interkulturell kommunikation*.

I Sverige är forskningen som nämnts begränsad, men internationellt har man under de senaste två decennierna undersökt interkulturell studie- och yrkesvägledning, framför allt i Kanada (för en översikt av det europeiska forskningsfältet se Launikari & Puukari 2005). Man kan urskilja två synsätt. Det första innebär att varje vägledningmöte ska betraktas som interkulturellt oavsett deltagarnas språkliga och kulturella hemvist. Vägledarens verktyg i form av självinsikt, empati och samtalskompetens ses som tillräckliga. Det andra synsättet betonar att det är av största vikt att vägledaren känner till den andras kultur och anpassar vägledningen därefter (se t.ex. Peavy & Li 2003). Vägledaren måste förstå och kunna ”navigera i” minoritetskulturen (Peavy & Li 2003:188). Naturligtvis kan en vägledare inte känna till alla de olika kulturer

⁵ Vissa forskare skiljer strikt mellan *cross-cultural* och *multicultural*, så t.ex. Savickas, van Esbroeck & Herr (2005:78). I en ”cross-cultural approach” intresserar man sig för den påverkan kulturella skillnader har på individer och vägledning, medan en ”multicultural approach” utgör ett kritiskt perspektiv där forskningen har som mål att förändra diskriminerande delar av vägledningspraktiken och därmed verka för social rättvisa och jämlikhet.

hon kan tänkas möta. Nyckeln till kompetens i interkulturell interaktion är att kunna "lära av den andra" (Peavy & Li 2003:188). Detta möjliggör *grounding*, att stegvis bygga en gemensam grund i samtalet (Peavy & Li 2003:193–194, Clark 1996, se vidare 4.3). Den gemensamma grunden liknas också vid brobyggen mellan vägledaren och den sökande (Amundson, Westwood & Prefontaine 1995). Dessa broar möjliggör en bra relation och därmed adekvat vägledning. Vägledaren rekommenderas till exempel höra sig för om den sökandes person, bakgrund och familjeförhållanden på ett vänligt, intresserat och vardagligt sätt i början av samtalet (Amundson et al. 1995:207–208).

Højer (2002) har studerat tre studie- och yrkesvägledningssamtal med flyktingar. Hennes analys överensstämmer i stort med Peavy & Lis (2003) synsätt. Højer menar att det är vägledarens ansvar att explicitgöra sin och den vägledningssökandes skilda förförståelse av vägledningssituation och utbildningssystem. Först då kan gemensam grund skapas och den sökandes förmågor tas tillvara. Hirasawa (1993) studerar liknande förhållanden i en C-uppsats om sfi-studerande i studie- och yrkesvägledningssamtal. Hirasawa menar att vägledaren genom att tala en lättförståelig svenska och genom täta kontrollfrågor förebygger förståelseproblem orsakade av de sökandes mycket små kunskaper i svenska. Dock påpekar hon att vägledaren ibland ger för mycket information som de sökande inte förmår ta in eftersom de saknar baskunskaper om utbildning och arbetsmarknad.

De kanadensiska studierna behandlar studie- och yrkesvägledning och karriärplanering med sökande från Kanadas minoritetsgrupper, men framför allt de högutbildade invandrare som kommer till Kanada. Vägledningen undersöks främst som en länk mellan dessa, ofta handplockade, migranter och den kanadensiska arbetsmarknadens behov. Den språkliga aspekten nämns i form av invandrarnas språkliga tillkortakommanden i förhållande till de krav som arbetsmarknaden ställer (Chen 2008), men de kopplas inte samman med vägledning som språklig aktivitet. Själva samtalet som interkulturellt möte behandlas översiktligt eller inte alls.⁶ Peavy & Li (2003:190), som betonar skillnaden mellan interkulturell och annan vägledning, uppmärksammar att olika kommunikationsstilar i interkulturell vägledning kan utgöra ett hinder. Man nämner vissa samtalsaktiviteter som brukar uppmärksammas i samband med interkulturell kommunikation, som tystnad, överlappande tal och turtagning, och hur dessa nyttjas på olika sätt i olika kulturer (Peavy & Li 2003:190–193).

⁶ Värt att notera är att det stora internationella symposiet *International Perspectives on Career Development* med deltagare från 46 länder överhuvudtaget inte behandlade samtalet i vägledningsprocessen (Savickas et al. 2005).

Även Launikari (2005:156ff.) varnar för missförstånd och beskriver översiktligt två kommunikationsstilar han kallar för direkt respektive indirekt. Jag vill kort nämna något om den indirekta stilen, eftersom jag anser att den utgör ett exempel på det enligt min mening genomgående ganska ytliga förhållningssätt till språkbruk och kultur som framträder i vägledningslitteraturen. Dessutom är den indirekta kommunikationsstilen förknippad med "araber" (Launikari 2005:157), varför den skulle kunna ha relevans för kommunikationen mellan deltagarna och vägledaren i min studie.

Launikari (2005:157–158) menar att mycket lite av informationen kodas i ord i en indirekt kommunikationsstil. Den finns i stället i den fysiska miljön, internaliserad i de samtalande eller kodas icke-verbalt. Icke-verbala signaler utgör nycklar till det outtalade, enligt Launikari. Han menar att kulturerna som förknippas med en indirekt kommunikationsstil som helhet är homogena och kollektivistiska och att människor arbetar nära varandra. Av den anledningen, menar Launikari, förstår alla varandra väl och har därför mindre behov att uttrycka sig explicit. Vidare är det enligt Launikari viktigare att rädda varandras ansikte än att tala sanning och man säger därför sällan vad man menar. Den här beskrivningen framställs som en motsats till den direkta kommunikationsstil som påstås höra hemma i Skandinavien. Vägledaren ska, enligt Launikari, anpassa sin vägledning till den indirekta stilen då hon möter en icke-skandinav.

I Sverige finns som nämnts en studie som har en interkulturell inriktning, nämligen Lena Sawyers (2006). Hon anlägger ett kritiskt perspektiv på SYV:s roll. I Sawyers intervjustudie beskriver några studie- och yrkesvägledare sin syn på hur ungdomar med utländsk bakgrund gör sitt gymnasieval, och frågar om etnicitet och diskriminering står i centrum. Studie- och yrkesvägledning framställs som ett av samhällets sorteringsinstrument. Vägledaren framställs som en grindvakt vars – ofta omedvetna – uppgift är att hålla en ojämlig utbildningsfördelning vid liv (Sawyer 2006:188–189, se även Erickson & Shultz 1982 nedan). Vägledarna är "institutionella 'medlare' som bidrar till uppdelningen av individer i olika samhällsliga positioner" (Sawyer 2006:189). Studievägledarna omtalar, både direkt och indirekt, etnicitet som ett problem som orsakas av kulturell olikhet. Vägledarna beskriver bland annat vad de uppfattar som osjälvständigt tänkande hos ungdomarna, alltför högt ställda krav hos familjerna och patriarkal dominans. I Sawyers (2006:224) beskrivning visar detta för vägledarna prov på "fel sorts engagemang". Sawyer avslutar med några rekommendationer, bland annat att alla vägledare ska gå en antirasistisk utbildning.

Medan man i dessa studier intresserar sig för studie- och yrkesvägledningens potential i det mångkulturella samhället, finns också några som behandlar det interkulturella mötet i vägledningssituationen. I det interkulturella perspektivet

kan man i Gumperz anda förvänta sig kommunikationsproblem när personer med olika språklig bakgrund pratar med varandra (se 3.3.1). Det är också utgångspunkten för Martina Rost-Roths (2006) undersökning av förståelse i vägledningssamtal med utländska studenter vid ett tyskt universitet. I samtalen finns asymmetrier som orsakas av olikheter i status, kunskapsnivå och behärskning av kommunikationsspråket. Dessa ses som problemkällor som samverkar och förstärker varandra (Rost-Roth 2006:210). Fyra källor till problematisk kommunikation identifieras: ”allmänna” förståelseproblem, problem som har att göra med den institutionella ramen och rollerna, språkliga brister samt bristande kunskap om kulturella konventioner (Rost-Roth 2006:208). Bristerna förknippas främst med de sökande i egenskap av icke-tyskar.

En betydligt mer nyanserad bild av interaktionen mellan parterna i ett interkulturellt samtal ger Erickson & Shultz (1982) i sin numera klassiska studie av studievägledningssamtal på ett amerikanskt college. Studien visade ett tydligt samband mellan en persons kulturella tillhörighet och hennes sätt att samtala. Den har fått stort genomslag i efterföljande studier av institutionella samtal mellan människor av olika etnisk bakgrund.

I kommunikationen mellan studievägledare och sökande urskiljer Erickson & Shultz mönster. Dessa mönster är kopplade till de samtalandes identitet som den framstår lokalt i samtalet genom sättet att samtala. Ju mer lika vägledare och student är, desto bättre flyter samtalet och desto bättre hjälp får studenten (se liknande resultat hos Tranekjær 2009). Vägledarna hade möjlighet att släppa in eller utestänga studenterna från kommande kurser. Besluten påverkade såväl studenternas fortsatta studiegång som deras yrkesinriktningar. Detta uppmärksammas som vägledarens grindvaktfunktion (Erickson & Shultz 1982:xi).

Likhet skapar solidaritet de samtalande emellan, och den kan ha två grunder, etnisk härkomst och så kallat *comembership* (Erickson & Shultz 1982:17), att dela grupp. Comembership innebär att man har vissa saker gemensamma, till exempel ett intresse eller gemensamma bekanta. Upplevelsen av att dela grupp uppstår genom att gemensamma referenser aktualiseras i samtalet. Den vägledare som uppfattar att hon delar grupp med studenten underlättar samtalet för studenten, ifrågasätter inte studentens val, håller en trevligare ton och, viktigast, ger studenten råd som är väl anpassade till studenten som individ. När de samtalande inte delar grupp agerar vägledaren mer i skolans intresse genom att betona formella krav, som betyg. En viktig poäng här är att vägledarens intryck av samtalspartnern påverkar hur hon utövar sin professionella roll.

In the counselor's practical gatekeeping decision process, the unofficial, interactionally emergent record of the student as a conversational partner becomes

inextricably intertwined with the official institutional record of the student's social identity as indicated by the test scores, grades, and course sequences that are documented in the student's cumulative folder. (Erickson & Shultz 1982:26)

Erickson & Shultz (1982:18–19) beskriver dessa två sätt att agera gentemot studenterna som en rollkonflikt. Vägledaren är antingen studenternas advokat, och vägleder i deras intresse, eller deras domare, och vägleder då främst i institutionens intresse. Dessa roller kan skifta under samtalets gång och hänger alltså samman med hur vägledaren uppfattar studentens sociala tillhörighet.

Det visar sig att comembership är en starkare indikation på ett framgångsrikt samtal än att de samtalande tillhör samma etniska grupp (Erickson & Shultz 1982:171). Nackdelarna som olika kulturell tillhörighet för med sig kan alltså kompenseras av att parterna i samtalet upptäcker att de delar grupp: "If a student is ethnically different from the counselor and wants special help and friendliness, he or she must make up for ethnic differences by establishing some other form of comembership" (Erickson & Shultz 1982:176). Jag uppfattar ett stänk av ironi i detta citat, troligen för att det är svårt att medvetet etablera en upplevelse av att dela grupp. Erickson & Shultzs analys visar att de samtalandes lokala identitet skapas genom subtila aspekter av kommunikationen som pauslängd, uttalet av enstaka ljud och kvaliteten hos återkopplingssignalerna. Intervjuer med de medverkande visar att sådana signaler är helt eller nästan helt omedvetna för de samtalande. Min tolkning är att det därför inte är troligt att man på en medveten nivå i ett pågående samtal skulle kunna framkalla en känsla av delad grupptillhörighet för att "kompensera för" att man är "etniskt annorlunda".

3. Samtal mellan första- och andraspråkstalare

Den här avhandlingen hör hemma inom svenska som andraspråk och centralt för den är att samtalen förs mellan en förstaspråkstalare och en andraspråkstalare. Forskningen om andraspråkstalare i samtal kan sägas ha två huvudsakliga inriktningar. Den ena omfattar studier som främst inriktar sig på förstaspråkstalarens bidrag att uppnå förståelse. Man har intresserat sig för hur förstaspråkstalaren anpassar och förenklar sitt tal till andraspråkstalarens uppfattade förutsättningar, ofta med syfte att söka samband mellan förstaspråkstalarens anpassningar och andraspråksinlärning. Forskning som representerar denna första inriktning återfinns under 3.1. Medan flera av de refererade studierna drivs av ett intresse för andraspråksinlärning, lämnas dock rena inlärningsstudier utanför denna översikt eftersom de inte är centrala för avhandlingsarbetets intresseområde.

Inom den andra inriktningen studerar man mer allsidigt och förutsättningslöst samtal och interaktion mellan första- och andraspråkstalare, liksom samtal mellan andraspråkstalare (så kallad *lingua franca*-interaktion). Syftet är att utforska hur båda samtalsparternas kommunikativa bidrag och samspel påverkar bland annat hur delad förståelse uppnås. Många av dessa studier har genomförts på samtal i institutionella miljöer. Ofta söks svar på frågor om meningsskapande och maktstrukturer. Studier med denna inriktning återfinns i 3.2.

Översikten över de två forskningsinriktningarna är inte avsedd att vara uttömmande, utan urvalet är gjort med tanke på vad som är relevant för min undersökning.

3.1. Studier med fokus på förstaspråkstalarens roll

Som nämnts är forskningen om förstaspråkstalarens modifierade interaktion inriktad på hur förstaspråkstalaren kan underlätta för andraspråkstalaren i samtalet genom att anpassa sitt sätt att samtala. Med tiden kom intresset också (och kanske främst) att riktas mot vilken betydelse förstaspråkstalarens anpassningar har för andraspråkstalarens inläring av andraspråket.

Forskningsintresset för samtal mellan första- och andraspråkstalare växte fram under 1970-talet. Man intresserade sig som nämnts mest för förstaspråkstalaren och hur hon förenklade och anpassade sitt språk och sitt sätt att samtala med andraspråkstalare. Ferguson (1971:143) myntade uttrycket *foreigner talk* (etablerad svensk term saknas) för att beteckna förstaspråkstalarens anpassade samtalsstil. Ferguson (1971) diskuterar endast bortfall av kopulaverbet. Några år senare ger Ferguson (1975) en fylligare beskrivning av *foreigner talk*, vilket han ger status av varietet. Hans karaktäristik grundas på hur en mindre grupp försökspersoner, Fergusons studenter, beskrev hur *foreigner talk* skulle kunna se ut. Ferguson jämförde deras beskrivning med inslag av förenklad dialog i en roman. Slutsatserna han drog, baserade på frekvens av olika språkliga drag och överensstämmelse mellan de två datatyperna, var att *foreigner talk* kännetecknas av lägre talhastighet, tydligare eller överdrivet uttal och betoning, flerpauser, förenkladsyntax (utelämnningar, ordföljdsförändringar, expansioner), reducerad morfologi och begränsat lexikon (Ferguson 1975). *Foreigner talk* innebär ofta icke normenligt tal. Dess uppkomst och utveckling har jämförts med situationen då vuxna talar med små barn. Förstaspråkstalaren försöker genom olika ansträngningar göra sitt tal begripligt för en andraspråkstalare på samma sätt som den vuxna anpassar sitt sätt att tala till ett barn (Ferguson 1971, Wagner-Gough & Hatch 1975, Hatch 1978, Long 1981).

Fergusons (1975) material bestod således av informella observationer, eliciterade data från en tänkt situation samt dialoger från en roman. Det är naturligtvis ett svagt underlag för att uttala sig om förstaspråkstalares sätt att använda språket med andraspråkstalare. Icke desto mindre fick hans analys stort genomslag. Den utgjorde startskottet för ett betydande antal undersökningar som sökte svar på frågan om hur förstaspråkstalare betar sig språkligt tillsammans med andraspråkstalare. I stor utsträckning studerade man just de fenomen Ferguson beskrivit (se Mackey 2007 för en översikt, även Lindberg 2001).

Hatch, Shapira & Gough (1978) studerade förstaspråkstalares samtalsbeteende i tre skilda situationer där förstaspråkstalarna var privatpersoner, servicepersonal eller lärare. Samtliga förstaspråkstalare anpassade sitt språk till sin samtalspartner genom upprepningar, ordförklaringar, lägre talhastighet,

betonade nyckelord, kontroller av förståelsen och formuleringsförslag då andraspråkstalaren tystnade eller tvekade (Hatch et al.1978:58). Oftast saknades tempusmarkerade verbformer och vissa talare använde en stereotyp och i vissa fall icke normenlig ordföljd. Flest ansträngningar gjorde de förstaspråkstalare som inte tidigare haft mycket kontakt med andraspråkstalare. Andraspråkstalarnas insats analyserades inte. I diskussionen antyder dock Hatch et al. (1978:57) att en andraspråkstalare som håller samtalet igång med uppbackningar och genom att fylla ut sina pauser, möts med större ansträngningar från förstaspråkstalarens sida. Den talare som i stället förblir tyst ger inga signaler om vad eller hur mycket hon förstår och lägger, enligt Hatch et al., över hela ansvaret för samtalet på förstaspråkstalaren.

Även om undersökningen av Hatch et al. (1978) bygger på ett begränsat material, återkommer liknande resultat i senare studier av så kallad anpassad interaktion, inte minst i Longs undersökningar (1981, 1983a, 1983b). Longs studier är liksom flera andra inom området komparativa; de jämför samtalsdata från par av förstaspråkstalare och andraspråkstalare med data från samtal med bara förstaspråkstalare. De flesta bygger på data från experimentella eller halvexperimentella talsituationer där försökspersoner löser en uppgift tillsammans eller småpratar utan närmare instruktioner.

Long förknippas främst med den så kallade interaktionshypotesen⁷ som utgör ett antagande om att interaktion och andraspråksinlärning hänger samman. Antagandet var naturligtvis inte nytt då. De flesta människor tror nog att språkanvändning och språkutveckling hänger samman och Hatch (1978:63) föreslog några år före Long att "language learning evolves out of learning how to carry on conversations". Men Long var den som började pröva detta samband systematiskt. Long antar att processen består av tre steg där andraspråkstalaren i det första ger signaler om att hon inte förstår. Som ett andrasteg kommer förstaspråkstalaren att anpassa språket till sin samtalspartners nivå, exempelvis genom de handlingar som nämnts ovan, det vill säga upp-
prepningar, ordförklaringar, förenklingar osv. Detta mer begripliga inflöde möjliggör inlärning som ett tredje steg enligt interaktionshypotesen.

Long (1981) jämförde arrangerade samtal i par av förstaspråkstalare med samma samtalstyp i par av första- och andraspråkstalare. Förstaspråksparens samtal användes som jämförelsedata. Genom att jämföra andraspråksparens data med förstaspråksparens ville han isolera de språkhandlingar som förekom bara hos andraspråksparen.

Long (1981:259) skiljer mellan anpassat inflöde, som avser de språkliga former som förstaspråkstalaren använder, och anpassade samtalshandlingar,

⁷ Long utvecklade sin hypotes under första hälften av 1980-talet, men den omnämns som *interaction hypothesis* först av Ellis (1990:95).

som avser funktioner på sats- och yttrandenivå. En statistisk analys visar att andraspråkssamtalen inte skiljer sig dramatiskt från förstaspråkssamtalen. Av 16 undersökta drag är verb i presensform, frågor (jämfört med antalet påståenden), frågor inledda av frågeord (jämfört med antalet ja-/nej-frågor), förståelsekontroller, upprepningar och utvidgningar vanligare hos andraspråksparen. På diskursnivå noterar Long en tendens att förstaspråkstalarna behandlar samtalsämnen ytligt eller kortfattat. Vidare syns en skillnad i frekvens mellan inflöde och samtalshandlingar (Long 1981:268); förstaspråkstalarna gör betydligt fler anpassningar med avseende på interaktionen, exempelvis upprepningar och förståelsekontroller, än anpassningar av språklig form, exempelvis reducerad morfologi.

För att pröva om relationen mellan de samtalande har betydelse för hur man anpassar sitt språkbruk har Longs studie upprepats med försökspersoner som var bekanta med varandra (Gaies 1982). Resultaten överensstämmer i huvudsak med Longs.

Flera studier under 1980-talet har funnit att de interaktionella anpassningarna verkar ha större betydelse för begripligheten än anpassningar av den språkliga formen. Pica, Doughty & Young (1986) försöker i sin studie särskilja hur anpassad form respektive anpassad interaktion påverkar andraspråkstalarens förståelse. De jämför hur väl andraspråkstalare förstår en instruktion i situationer med olika förutsättningar. I den första situationen är instruktionen språkligt förenklad, men andra- och förstaspråkstalare får inte interagera. I den andra är instruktionen inte anpassad, men de samtalande har möjlighet att interagera och förhandla. Resultaten visar att andraspråkstalarna förstod instruktionen bättre i situationen där försökspersonerna fick interagera kring den svårare texten än när den språkligt förenklade texten lästes upp. Interaktionen resulterade bland annat i att ordmängden blev större, vilket underlättar andraspråkstalarens förståelse (Pica et al. 1986:140; se även Pica, Young & Doughty 1987). Flera liknande studier har gjorts. Även i dessa har man funnit att andraspråkstalaren förstår mer när hon har möjlighet att interagera och förhandla om en uppgift, än när hon tar del av en språkligt förenklad uppgift utan möjlighet till interaktion (Gass & Varonis 1994, Loschky 1994, Gass 1997, Mackey 1999).

I Gass & Varonis (1994) studie prövade man även antagandet att interaktion skulle göra också andraspråkstalarens tal mer begripligt för förstaspråkstalaren. I uppgiften gav andraspråkstalaren instruktioner till förstaspråkstalaren. Tvärtemot förväntningarna ökade inte förstaspråkstalarnas förståelse av andraspråkstalarnas instruktioner genom interaktion och förhandling. När studien upprepades (Polio & Gass 1998) blev resultaten de motsatta: interaktion mellan försökspersonerna gav betydligt bättre resultat i form av förståelse av instruktionen.

Skillnaden mellan de två studiernas resultat kan delvis förklaras med att de skilde sig åt avseende försökspersonerna. I den tidigare undersökningen fanns stor variation mellan andraspråkstalarnas språkbehärskning och Polio & Gass (1998:311) föreslår att vissa av dem inte hade tillräcklig språklig kapacitet att anpassa sitt tal för att göra det mer begripligt. En annan förklaring till variationen handlade om de medverkande försökspersonernas kommunikationssätt: vissa talare hade ”a better feel for what needs to be described” (Polio & Gass 1998:313), alltså en pedagogisk färdighet som gjorde interaktionen mer framgångsrik för vissa par än för andra. Dessutom visade Polio & Gass i den senare undersökningen att interaktionen i sig inte alltid leder till språklig förhandling. Detta hade inte problematiserats i den tidigare. Frånvaron av förhandling orsakades i vissa fall av att förstaspråkstalaren tog en ledande roll och styrde andraspråkstalarens yttranden, även då hennes uppgift var att ta emot instruktionen (Polio & Gass 1998:313–314).

I en studie från 1985 försökte Gass & Varonis identifiera vilka av andraspråkstalarens signaler som framkallar anpassat språkbruk från förstaspråkstalaren. Studien bygger på arrangerade, hårt styrda samtal på telefon, det vill säga en situation där de samtalande inte kan se varandra och därmed inte har tillgång till visuella icke-verbala kommunikativa medel. Av resultaten drar de slutsatsen att andraspråkstalarens uttal och därmed hur väl förstaspråkstalaren förstår henne avgör mängden språklig anpassning. Men det tycks också som att förstaspråkstalarens uppfattning om hur väl andraspråksbrukaren kan förstå henne har betydelse för förstaspråkstalarens språkliga ansträngningar (Gass & Varonis 1985:54). Ett oväntat resultat var att förstaspråkstalarna anpassade språket mer i samtal med mer avancerade andraspråkstalare. Det förklarar Gass & Varonis (1985:46) med att inte bara den uppfattade språknivån hos andraspråkstalaren utan också tätare interaktion i form av andraspråkstalarens stödsignaler framkallar förhandling.

I Sverige har Gisela Håkansson (1987) studerat hur lärare anpassar sitt språk till vuxna andraspråksstuderande. Resultaten ger stöd för att förstaspråkstalaren anpassar sitt tal till den nivå hon uppfattar hos andraspråkstalaren. Håkansson mäter komplexiteten i lärarnas tal vid två respektive tre inspelningstillfällen. Komplexiteten operationaliseras som meningslängd, substantivfrasens struktur, grad av underordning samt talhastighet och ordvariation. Samtliga dessa mått indikerar gradvis ökande komplexitet i lärarnas språk allteftersom de studerande utvecklar sina andraspråksfärdigheter. Vid det tidigaste inspelningstillfället var internationella synonymer till annars frekventa ord vanliga, till exempel ord som *separera*, *alternera* och *praktisera*. Denna typ av ord minskade också i antal.

Förutom den språkliga komplexiteten undersöktes också lärarnas interaktionella anpassningar. Håkansson räknade bekräftande frågor,

förståelsekontroller, upprepningar av det egna yttrandet, upprepningar av den andras yttrande samt formuleringsförslag. Antalet anpassade samtalshandlingar varierade mellan de olika lärarna. Håkanssons resultat antyder ett samband mellan å ena sidan ett stort antal anpassade samtalshandlingar och å andra sidan hög aktivitet hos de studerande, särskilt hos nybörjare, det vill säga samma typ av orsakssamband som presenterades av Gass & Varonis (1985). I kommunikationen med mer avancerade andraspråksinlärare var de anpassade samtalshandlingarna färre, vilket skiljer sig från resultaten hos Gass & Varonis (1985). Håkansson (1987:76) drar slutsatsen att de mer avancerade eleverna inte behöver sådant interaktionellt stöd för att delta i klassrumssamtalet.

I en experimentell delstudie i Håkanssons avhandling återberättade lärarna en text för sina elever. Bilden av de nio medverkande lärarna är inte entydig och olika strategier tycks vara framgångsrika. I de fall läraren använder ett mindre varierat ordförråd, ett mindre antal ord och talar långsamt ökar elevernas förståelse. (Elevernas förståelse mättes genom att de fick svara skriftligt på innehållsfrågor om texten de lyssnat på.) Men även en omvänd strategi där läraren talar snabbare med större och mer varierat ordförråd underlättade för andraspråkstalarna (Håkansson 1987:112–113). Den senare varianten ger språklig redundans, som tycks förse andraspråksbrukarna med fler möjligheter att fånga kärnan i budskapet.

I studiens experimentella del undersöktes interaktionella anpassningar som upprepningar och förståelsekontroller. Lärarna anpassade sitt berättande till sin respektive elevgrupp med fler anpassningar till inlärargruppen än till gruppen med infödda elever (Håkansson 1987:107ff.). Det framgår dock inte om den anpassade interaktionen bidrog till bättre förståelse.

De ovan nämnda studierna anknyter alla till Longs interaktionshypotes. De har enligt Lindberg

antagit och delvis empiriskt kunnat belägga två centrala roller för den språkliga och sociala interaktionen; dels som ett verktyg att förse inläraren med begripligt inflöde och dels som en pådrivande kraft när det gäller att tvinga inläraren till syntaktisk bearbetning och produktion av begripligt utflöde. (Lindberg 2001:159)

Sammantaget ger de refererade studierna stöd för de två första stegen av interaktionshypotesen, det vill säga att förstaspråkstalare anpassar sitt språk på flera sätt vilket skapar ett mer begripligt inflöde. De visar också att interaktion och möjligheten till förhandling underlättar mer än förenkling av språklig form. Det tredje, och viktigare, steget av hypotesen utgörs av antagandet om att

det begripliga inflödet skulle leda till andraspråksutveckling. Det har ännu inte getts solitt empiriskt stöd (Lindberg 2004b:466).⁸

3.1.1. Kritik mot forskningsfältet

Ovan nämnda och ytterligare studier inom området slår alltså fast att anpassad interaktion underlättar för andraspråkstalaras förståelse och deltagande i samtal. Men forskningsfältet har utsatts för en hel del kritik. Här redogör jag för den kritiken i tre avsnitt som tar upp synen på deltagare och material, hur man kan förstå begreppet förenkling samt alternativa perspektiv på interaktionell anpassning.

3.1.1.1. Informanter och data

Wagner (1996a) ifrågasätter dels validiteten hos de data som ligger till grund för tidigare studier, dels den rådande synen på deltagarna. Året därpå skrev Wagner tillsammans med Alan Firth en artikel i ett temanummer av *The Modern Language Journal* (1997, Firth & Wagner 1997) som kom att starta en livlig debatt (se även Kurhila 2006 och Wagner & Gardner 2004 som sammanfattar kritiken). Debatten handlade dels om i vilken grad språk-användning och språkutveckling hänger samman, dels om de metoder och perspektiv som har dominerat forskningen om andraspråksinläring. Debatten kom att pågå i tio år och ytterligare ett specialnummer av *The Modern Language Journal* sammanfattade debatten och utvecklingen inom andraspråksfältet (2007). Firth & Wagner (1997:286) efterlyser tre förändringar inom fältet: större medvetenhet om kontextens betydelse för språkanvändning, inkludering av deltagarrelevanta perspektiv och tolkningar samt en bredare databas som omfattar autentiskt material.

Naturliga samtal kan ta en mängd olika former och Wagner (1996a:225) varnar därför för generaliseringar utifrån data som skapats i en experimentell miljö för forskningsprojektets skull. Wagner menar att arrangerade samtal mellan försökspersoner i en laboratoriesituation framkallar en helt egen genre av samtal som inte går att jämföra med naturligt förekommande interaktion.

Wagner har studerat hur engelska och tyska används som *lingua franca* i samtal mellan affärspartners där kommunikationsspråket är ett andraspråk för

⁸ Mackey (2007:3) är av annan åsikt och menar att de flesta studier som fältet genererat under de tre decennier som gått har visat ”some measure of support for claims that interaction benefits learning”. Gass & Mackey (2006:176) framför tanken att interaktionshypotesen börjar utvecklas mot en teori i sin egen rätt.

båda, liksom i affärssamtal mellan första- och andraspråkstalare (Wagner 1995, Wagner & Firth 1997). I dessa samtal förekommer betydligt färre anpassningar än förväntat utifrån resultat från studier av anpassad interaktion (för liknande resultat, se Clyne 1994:89). Wagner förklarar det med att samtalsdeltagarna i de tidigare, ofta experimentella, studierna förstås enbart i egenskap av första- respektive andraspråkstalare, såväl av forskaren som av de samtalande själva.

Wagner (1998:109) resonerar utifrån ett Conversation Analysis-perspektiv som lägger vikt vid hur en samtalsdeltagare framstår och uppfattas genom sina språkliga handlingar. De studier Wagner kritiserar ålägger försökspersoner att genomföra en samtalsuppgift vilket skapar färdiga roller åt dem, roller som utgår från deras egenskaper som kompetent respektive icke-kompetent talare. Försökspersonerna, menar Wagner, interagerar i denna roll och gör just det som uppgiften kräver av dem, för andraspråkstalarens del "being a foreigner" (Wagner 1998:109), av vilken man inte kan förvänta sig full behärskning av språkliga eller interaktionella normer. De språkliga handlingarna framställer därmed personen bara som just en försöksperson, vilket träffande beskrivs som "doing being a guinea-pig" (Wagner 1998:109). Detsamma gäller första-språkstalaren som agerar i samtalet i enlighet med sin roll som mer kompetent talare, eftersom andra roller inte är aktuella i den arrangerade situationen.

Wagner (1998:109) anser att de arrangerade samtalen är "socialt tomma", och argumenterar för att analyser ska bygga på naturligt förekommande interaktion. Naturliga samtal bygger i regel på att människor möts av en anledning med uppgifter att lösa och att samtalsparterna därmed har specifika roller i samtalet som blir viktigare än deras status som första- eller andraspråkstalare (Firth & Wagner 1997, 2007, även Bardovi-Harlig & Hartford 2005:2). Det som förhandlas är uppgifterna man har att lösa, inte språklig form (se även Kramsch 2002). De roller som hänger ihop med samtalets syfte påverkar den sociala dimensionen av samtalet, till exempel hänsynstagande, samt hur man formar och organiserar yttranden, så kallad *recipient design*. Identiteten som andraspråkstalare görs sällan relevant, utan döljs oftare (Wagner 1996a, Kurhila 2003, Sundberg 2004a, Svennevig 2004, Kurhila 2006). De samtalandes kunskaper om det aktuella samtalsämnet har också betydelse för graden av samtalsaktivitet.

I kontrast till dessa kritiserade samtalssituationer kan lyftas fram undersökningar där samtalsdeltagarnas roller inte är på förhand givna. En sådan är Inger Lindbergs (2004a) studie av så kallade konversatörssamtal där privatpersoner samtalar med sfi-studerande. De infödda konversatörerna tog sig an uppgiften på olika sätt. I många fall intog de en lärar- eller intervjuarroll och styrde samtalet genom att välja samtalsämnen, rikta frågor till deltagarna och korrigera språkfel. Andraspråkstalarnas möjligheter att delta begränsades kraftigt. Det visade sig dock att rollerna kan skifta. När konversatör och

andraspråkstalare upptäckte att de hade något gemensamt, som ett intresse eller gemensamma bekanta, uppstod en känsla av att "sitta i samma båt" (jfr Erickson & Shultz 1982 *comembership*, se vidare 2.2). Detta gav andraspråksinläraren möjlighet att ge råd och synpunkter i sin roll som kunnig inom det gemensamma området. Dialogen blev mer genuin och jämlik.

I en studie av Zuengler & Bent (1991:406–407) där man undersökte samtal mellan studenter med olika mycket kunskaper inom det aktuella samtalsämnet visade det sig att andraspråksstudenter med mer ämneskunskaper än förstaspråkstalaren deltog mer i samtalet. Det antyder att rollen "expert" är viktigare än rollen "andraspråkstalare". Att interaktionen påverkas av de samtalandes ämneskunskaper är tydligt också i Chiangs (2009) studie av andraspråkstalande lärarassistenter. Andraspråkstalarna tog genom sin yrkesroll en ledande roll i samtalet, vilket ledde till mer samtalsaktivitet.⁹ Förstaspråkstalarna, som var studenter, följde inte det mönster som beskrivits i forskningen av anpassad interaktion, utan omformuleringar, förståelsekontroller och liknande anpassningar förekom bara undantagsvis (Chiang 2009). Utöver förhållandena som omger det aktuella samtalet kan andraspråksbrukarens motivation och vilja att delta i samtal och därmed hennes grad av aktivitet förklaras av andraspråksbrukarens framtida mål och hennes uppfattning om sin tillhörighet. Kanno & Norton (2003) använder begreppet *föreställda gemenskaper* (imagined communities, efter Anderson 1991). En föreställd gemenskap kan vara gruppen förstaspråkstalare, en specifik yrkesgrupp eller en kulturellt definierad gemenskap. Det är ett sammanhang eller en miljö som man tycker sig höra hemma i och som är eftersträvansvärd. En persons handlingar, exempelvis språklärande och samtalsaktivitet, påverkas av hennes önskan att tillhöra den föreställda gemenskapen.

Kurhila (2006:10–11) framför även hon kritik mot arrangerade samtal och visar att man i naturligt förekommande samtal i själva verket som regel tonar ned identiteten som andraspråkstalare och att det i stället är andra aspekter av identiteten som kommer till uttryck.

Dessa och liknande studier pekar alltså på att de kommunikativa mönster som beskrivits i undersökningar av arrangerade samtal inte återfinns i undersökningar av autentiskt material.

Forskare inom området anpassad interaktion har bemött kritiken och argumenterat för att "the effects of setting on interactional processes cannot simply be assumed and claimed but should be empirically demonstrated" (Gass,

⁹ Enstaka studier antyder dock att andraspråkstalarens språkliga begränsningar förhindrar henne att till fullo delta i exempelvis en diskussion på en arbetsplats trots att hon har tillräckliga ämneskunskaper (Vickers 2010). Den underlägsna andraspråksidentiteten kan därför sägas "smitta av sig" på yrkesidentiteten.

Mackey & Ross-Feldman 2011:190) och visar att interaktionsmönstren i laboratoriemiljö är ungefär desamma som de i klassrumsmiljö när studenter genomför en kommunikativ uppgift. Men här jämförs alltså den experimentella miljön med klassrummet, medan Wagner och andra vill jämföra med naturliga samtal så som de förekommer i oändligt många former.

I studierna om anpassad interaktion försöker man i allmänhet renodla det fenomen man undersöker. Detta skulle kunna få konsekvenser för vad man kan säga om de data som genereras i studiernas design. Jag lyfter några exempel från de nämnda studierna ovan, med start i den tidigaste och mest inflytelserika där Ferguson (1975) karakteriserade *foreigner talk*. Hans dataunderlag är svagt, som jag nämnde ovan, inte minst den del som består av eliciterade berättelser om hur man *tror* att en amerikan skulle bete sig språkligt i sällskap med en utbildad icke-europé (Ferguson 1975:3). Försökspersonerna är dessutom Fergusons egna studenter. Detta förhållande medför en risk att studenternas svar påverkas av det faktum att de skriver till sin lärare som i något skede ska bedöma dem.

Vidare kan man uppmärksamma den hårda styrning försökspersonerna utsätts för i Picas et al. studie (1986). Första- och andraspråkstalaren får inte interagera med varandra när de genomför sin uppgift (att ge instruktion respektive placera föremål på en bild); de får inte ens se varandra utan placeras med en skärm mellan sig. I en annan testsituation (Gass & Varonis 1985) ringer andraspråkstalande studenter upp slumpvis utvalda främmande människor och påstår att de gör en undersökning om matvanor. Forskarnas syfte är att ta reda på hur de uppringda förstaspråkstalarna reagerar på andraspråkstalarnas signaler om förståelsesvårigheter. De uppringande andraspråkstalarna är å sin sida strikt bundna av sitt manus, som bland annat tvingar dem att fråga om vid två tillfällen, oavsett om de har förstått eller inte. Andraspråksstudenterna är också medvetna om att samtalet spelas in, att de är försökspersoner och att de egentligen inte behöver vare sig förstå svaren på de frågor de ställer eller använda dessa svar.

Liknande skygglappar för de medverkandes sociala roller verkar finnas hos Gaies (1982). Gaies undersöker om det faktum att de medverkande är bekanta med varandra påverkar interaktionen. Hans försökspersoner är alla kvinnor och alla är från Malaysia, men Gaies tar varken upp genus eller etnicitet som möjliga påverkande faktorer i diskussionen av resultaten.

Håkansson (1987) studerade lärares interaktionella anpassningar när de återberättade en text för sin elevgrupp. Jämförelsematerialet utgörs av lärarnas återberättande för en förstaspråkstalare, vilken i de flesta fall var en vän eller släkting. Att återberätta för en grupp elever eller att återberätta för en enda lyssnare som man har en nära relation till ger naturligtvis mycket skilda förutsättningar för interaktion. Dessutom är talsituationen i Håkanssons

studie påfallande monologisk; att återberätta en historia för en grupp skiljer sig betydligt från ett vanligt samtal. Håkansson (1987:108) argumenterar emellertid för att interaktionella anpassningar kan förekomma även i en huvudsakligen monologisk situation. Att parterna uppfattar samtalsämnet som tillräckligt viktigt är i stället det väsentliga, menar Håkansson. Hon bygger denna argumentation på resultat från experimentella studier. Hennes tillvägagångssätt och resultat framstår därför som svåra att jämföra med naturligt förekommande samtal. Håkansson beskriver tyvärr inte i sin avhandling hur vanliga de interaktionella anpassningarna är, i vilka situationer de förekommer, vad som framkallar dem och, mer intressant, om de verkar bidra till gemensam förståelse.

Med den här kritiken vill jag i linje med Wagner och andra ifrågasätta generaliserbarheten hos studier som bygger på data från experimentella situationer. Utifrån dessa data har forskare dragit slutsatser om hur ”första- och andraspråkstalare samtalar”, men min uppfattning är att man knappast kan generalisera så. Samtal som aktivitet är mångskiftande och komplexa och varje situation skapar data som är specifika för den samtalssituation där de uppstått. Därför är det vanskligt att generalisera.

3.1.1.2. Begreppet förenkling

Forskningen om anpassad interaktion bygger på idén att de språkliga och interaktionella anpassningarna skapar en *förenklad* version av kommunikations-språket. Men ”förenkling” är ett svårångat begrepp. Bremer & Simonot (1996a) beskriver förenkling som ett individuellt och lokalt fenomen. ”Individuellt” innebär att ett yttrande som är enklare än ett annat för en individ, inte säkert är enklare för en annan. Förenkling som lokalt fenomen innebär att det som är enkelt i ett sammanhang inte säkert är det i en annan situation. Vad som är enkelt beror naturligtvis i första hand på en individs andraspråksförmåga, och förmågor varierar mellan personer, men kommunikationsförmågan varierar också mellan samtalssituationer för en och samma person.

Bremer & Simonot (1996a) drar slutsatsen att en samtalspartner skulle behöva veta orimligt mycket om varje andraspråkstalets specifika andraspråksfärdigheter för att optimalt förenkla sitt språkbruk i en given situation i ett givet ögonblick. Dessutom kan en typ av förenkling, exempelvis enklare syntax, medföra en bieffekt, till exempel minskad redundans, som gör yttrandet svårare att förstå. Att vissa förenklingar skapar andra svårigheter uppmärksammas av Ferguson (1981:11–12), men diskuteras inte närmare. Effektiv förenkling, det vill säga kommunikativ anpassning till en språkligt mindre kunnig talare som leder till delad förståelse, kan därför bäst beskrivas för varje enskilt fall och dess kontext (Bremer & Simonot 1996a:173). Enligt

min uppfattning är denna slutsats i överkant kategorisk, men jag vill ändå betrakta förenkling som ett relativt fenomen.

3.1.1.3. Andra perspektiv på anpassad interaktion

Det finns ytterligare ett, ofta outtalat, grundantagande inom fältet anpassad interaktion som kan behöva problematiseras. Det är ett antagande om att syftet med de studerade samtalen, i sin helhet och i varje ögonblick, är informationsöverföring, det vill säga att det bara handlar om *uppgiftsorienterad kommunikation*.¹⁰ Ett sådant antagande medför att man förstår förstaspråkstalararens anpassade språkbruk som ett sätt att försäkra sig om att informationsöverföringen fungerar. Senare studier uppmärksammar att även samtal som huvudsakligen är uppgiftsorienterade innehåller relationsskapande och relationsuppehållande aspekter (Kurahila 2003, Sundberg 2004a, Kurahila 2006, Svennevig 2009, Nelson 2010, Svennevig 2012). Samtalen har alltså inslag av *relationsorienterad kommunikation*. Mycket av den gemensamma interaktionen kan och bör tolkas i ljuset av ett relationellt syfte (Aston 1986, 1993). Förstaspråkstalararens till-mötesgåenden behöver inte ses som ”anpassningar” för att kompensera för en samtalspartner med språkliga brister. Anpassad interaktion i form av upp-repningar och förståelsekontroller kan i stället ses som ett sätt att hålla samtalet igång och att stärka relationen mellan de samtalande (Aston 1986:136). Exempelvis kan upp-repningar vara ett sätt att visa solidaritet eller empati. Ett yttrande kan också fylla båda funktioner samtidigt (Aston 1993:133).

Det faktum att deltagare i ett naturligt samtal inte bara behöver fullgöra en uppgift utan också i någon mån skapa och vårda en relation kan göra att mängden förhandling om betydelse minskar. Alltför många samtalsavbrott i form av förhandlingar kan störa samtalet. Därför är det alltför enkelt att anta att mängden betydelseförhandling står i direkt relation till graden av förståelse. Det innebär att en kvantitativ undersökning inriktad på förhandling behöver kombineras med en kvalitativ (Lindberg 2004c:176).

Ett annat, men närbesläktat, sätt att förstå förstaspråkstalararens anpassningar är att se dem som ackommodation. I varje samtal kan man förvänta sig att de samtalande anpassar sitt sätt att samtala till varandra, och i samtal med en andraspråkstalarare kan anpassningen innebära att förstaspråkstalararen förenklar sitt språk. Det kan beskrivas som *konvergent ackommodation* och är ett sätt att närma sig sin samtalspartner och att visa solidaritet (Giles & Coupland

¹⁰ Marie Nelson (2010) använder beteckningarna transaktionell resp. relationell kommunikation, medan jag väljer uppgiftsorienterad resp. relationsorienterad eftersom jag tycker de är mer genomskinliga.

1991:62ff., även Kalin 1995:72). Även ackommodationsteorin betonar alltså relationsaspekten av samtal.

Anpassad interaktion och *foreigner talk* måste således inte ses som väsensskilda från förstaspråksinteraktion. Om man i stället utgår ifrån att alla anpassar sig till sin samtalspartner mer eller mindre (förutsatt att de samtalande vill förstå varandra), kan anpassningarna förklaras som den högre grad av ackommodation som krävs för att såväl uppgiftsdimensionen som relationsdimensionen av samtalet ska fungera problemfritt.

3.2. Studier med fokus på den gemensamma interaktionen

Lejonparten av forskningen om samtal mellan första- och andraspråkstalare ligger inom fältet andraspråksinlärning. En del av den forskningen har redogjorts för i 3.1. I detta avsnitt redogör jag för samtalsforskning med andra fokus än lärande. Studier av andraspråkssamtal med institutionella förtecken redogörs för i 3.2.1 och forskning om samtal utanför institutionella miljöer återfinns i 3.2.2.

3.2.1. Samtal från institutionella miljöer

I detta avsnitt ger jag en kortfattad översikt över forskning om och metodiska perspektiv på studie- och yrkesvägledning. Här vill jag belysa det specifika hos institutionella samtal, där vägledningssamtal är en egen ”samtalsgenre med speciella spelregler” (Lindh 1997:37). En del av dessa spelregler har sitt ursprung i samtalets institutionella karaktär. Samtalsforskningen har visat att institutionella samtal, i synnerhet samtal mellan professionell och lekman, har vissa gemensamma kännetecken (jfr Hester & Francis 2001). Forskningen om dessa samtal har också bedrivits med liknande metoder. Såväl det institutionella samtalets karakteristika som forskningsmetoderna inom området har betydelse för min studie varför jag i avsnitt 3.2.1.1 gör en kort översikt över begrepp och teorier inom forskningen om institutionella samtal.

3.2.1.1. Allmänt om samtal från institutionella miljöer

Ett institutionellt samtal utspelar sig mellan två eller flera personer där ”minst en part deltar som en del av sitt arbete, yrke eller profession” (Linell 2011a:101). Samtalet måste inte äga rum inom en institution för att kallas institutionellt

utan det institutionella ligger i hur de samtalandes yrkesroller görs relevanta i samtalet (Drew & Heritage 1992:4–5). Institutionella samtal är mångskiftande och kan svårligen ges en enhetlig definition. De har dock tre kännetecken gemensamt: för det första orienterar sig det institutionella samtalet mot ett tydligt mål, för det andra brukar samtalsformen begränsa vilken typ av bidrag som är tillåtna och för det tredje brukar en viss institutionell miljö föra med sig en specifik tolkningsram (Drew & Heritage 1992:22). Dessa kännetecken är mer eller mindre framträdande beroende på hur formella samtalen är. Graden av formalitet hos de institutionella samtalen kan beskrivas som hur hårt styrda de är av institutionsrepresentanten samt vilka de yttre kraven på samtalet är (Drew & Heritage 1992:25ff., Adelswärd 1995:118–119), det vill säga hur uttalad den institutionella ramen är. Den institutionella ramen styr bland annat hur lång tid samtalet får ta och vilka ämnen som får förekomma samt vilka roller och därmed vilka kommunikativa skyldigheter och rättigheter de samtalande har. Institutionella samtal kännetecknas därmed också av inbyggda asymmetrier som kan påverka samtalsdeltagarnas möjligheter att komma till tals.

Bland de mycket formella institutionella samtalen återfinns exempelvis polisförhör medan terapisaftal betraktas som minst formella av de typer av institutionella samtal som har studerats (Adelswärd 1995:118–119). Vägledningssamtalen i min undersökning ligger mellan dessa i formalitetsgrad. Institutionsrepresentanten styr samtalet, och i hennes roll finns drag av ”grindvakt” (*gatekeeper*, Erickson & Shultz 1982:xi, se även 2.2), men den informativa funktionen är dominerande. Såväl institutionsrepresentant som lekman bidrar med information i samtalet. Lindh (1997:37) framställer vägledningssamtalet som ett ”till synes jämlikt och personligt samtal, som ingår i en institutionsrutin” och tonar ned vägledarens grindvaktande roll. I enlighet med Persson, Lindblom & Odmark (1982) placerar hon vägledningssamtalet ”mellan polerna undervisning och information respektive terapi, med flytande gränser mot båda dessa verksamheter” (Lindh 1997:37).

Beteckningarna formell respektive informell beskriver däremot inte karaktären på samtalet. Även inom en formell institutionell ram kan det förekomma inslag av informell samtalsstil och vice versa. Genom att detaljstudera interaktionen i institutionella samtal kan man förstå inte bara hur människor kommunicerar, utan också samtalets roll i samhället och vidare samhällets institutioner och styrmekanismer (Adelswärd 1995:111).

Institutionella samtal kan vara av tre typer: samtal mellan institutionsrepresentanter och utomstående (*frontstage-samtal*, Sarangi & Roberts 1999a:21), där parterna ofta betecknas professionell respektive lekman. Så kallade *backstage-samtal* (Sarangi & Roberts 1999a:22) förs antingen mellan företrädare för samma profession, så kallade intraprofessionella samtal, eller

mellan företrädare för olika professioner, så kallade interprofessionella samtal (Linell 2011a:102). Min genomgång begränsas till den första typen.

3.2.1.2. Samtal mellan professionell och lekman

Mest studerade är samtal där en professionell person möter en lekman, och vägledningssamtalen i min studie tillhör denna typ. I Sverige har Per Linell och Tema Kommunikation, Linköpings universitet, haft stort inflytande genom de många studier av samtal mellan professionell och lekman som genomförts där (se Linell 2011a, 2011b).

Men också forskare från många andra institutioner har undersökt samtal inom varierande samhällsdomäner och samhällsinstitutioner. Det finns inte anledning eller utrymme att redogöra för all den forskningen här, men för att ge en uppfattning om hur mångfacetterat forskningsfältet är, nämner jag några inriktningar. Studier har gjorts av anställningsintervjuer (Adelswärd 1988), klientsamtal på socialkontoret (Fredin 1993), kommunikation inom äldreomsorgen (Lindström 1999), samtal till giftinformationscentralen (Landqvist 2001), rekryteringssamtal med arbetssökande (Sundberg 2004a), skolans utvecklingssamtal (Hofvendahl 2006), skolledarmöten (Nordzell 2007), kommunikation vid en teaterhögskola (Rönn 2009), studenthandledning (Jansson 2005, 2010), handledningsseminarier och medarbetarsamtal (Nyroos 2012) och inte minst märks ett flertal studier från vården (se Karlsson, Landqvist & Rehnberg 2012 för en översikt). Gemensamt för dessa är förutom intresset för interaktion med institutionella förtecken att de flesta använt conversation analysis, CA, som analysmetod. Också i min studie har jag lånat delar av CA-metodologin och under 3.3.2 återfinns en redogörelse för CA som metod och teori i forskningen om institutionella samtal och samtal med andraspråkstalare.

I texten som följer redogör jag för några studier inom området institutionella samtal som delar ett eller flera intresseområden med min studie, nämligen andraspråksbrukares samtal, mötet med det institutionella och förståelse.

Gemensamt för många studier är ett fokus på den institutionella representanten och hennes samtalsledande roll. Oavsett om hon är arbetsförmedlare, läkare, rekryterare, institutionssekreterare eller vägledare består hennes arbete av att på något sätt hjälpa sin klient. Institutionsrepresentanten har därmed inflytande över klientens väl och ve. Med samtalsanalys kan man visa hur denna grindvaktarroll skapas och hanteras. I de studier som refereras nedan är institutionsrepresentanten dessutom förstaspråkstalare, vilket medför dubbla asymmetrier (Sundberg 2004a). Asymmetrierna och det faktum att institutionsrepresentanten i vissa fall har dubbla roller som dels klientens företrädare, dels institutionens, kan skapa motstridiga krav. Sundberg (2009)

visar hur en rekryterare försöker balansera kravet på institutionell neutralitet (att behandla alla arbetssökande lika) mot kravet att möta varje sökande som en unik individ. Rekryteraren hanterar de motstridiga kraven och det kommunikativa dilemma som uppstår genom att kompromissa: hon följer den institutionella rutinen genom att ställa samma huvudfrågor till alla, men anpassar uppföljningen av dem till varje individ.

Flera studier har belyst förstaspråkstalaren, som i regel är institutionsrepresentanten, i dennas egenskap av den som har störst språkliga resurser och därmed möjlighet att underlätta för andraspråkstalarens deltagande i samtalet. Inom EALA-projektet (Ecology of Adult Language Acquisition) undersökte Bremer, Roberts, Vasseur, Simonot & Broeder (1996) samtal mellan invandrade arbetare och representanter för majoritetssamhället. Det rör sig om olika typer av så kallade grindvaktssituationer, exempelvis möten med bostadsförmedling, fastighetsmäklare eller arbetsförmedlare, både autentiska och arrangerade. Projektet som helhet omfattar material från fem länder och andraspråkstalarna har sex olika förstaspråk. Svenska var ett av målspråken (se Kalin 1995 och Voionmaa 1993, nedan). Inspelningarna följer andraspråkstalarna under 2,5 år.

Bremer et al. (1996) undersökte hur andra- och förstaspråkstalaren hanterar de förståelseproblem som uppkommer i interaktionen och hur de gemensamt skapar förståelse. Resultaten visar att förståelseproblem kan ha en mängd olika orsaker: språkliga orsaker (t.ex. ett obekant ord eller uttryck), paralingvistiska orsaker (t.ex. tonfall), att samtalsämnet i sig är svårt, att samtalsorganisationen är oklar eller okänd (t.ex. ett oväntat ämnesbyte) eller att samtalsreglerna är implicita (t.ex. vilken grad av explicititet som förväntas i ett svar).

Bremer et al. (1996:21) drar från sina data slutsatsen att det inte bara är en möjlighet utan en skyldighet för förstaspråkstalaren att förebygga och lösa kommunikativa problem. Förklaringar, upprepningar och andra interaktionella tillmötesgåenden kan starta en förhandlingssekvens som i de flesta fall resulterar i gemensamt uppbyggd "tillräcklig" förståelse. Andraspråkstalarna i studien är i de flesta fall nybörjare och de har fått mycket lite eller ingen undervisning alls i andraspråket. De är gästarbetare och känner sig marginaliserade i många sammanhang. Ändå måste de klara sig igenom svåra kommunikations-situationer som anställningsintervjuer, möten med försäljare och med samhällets tjänstemän. Dessa situationer är dessutom för många de enda tillfällen då de interagerar med majoritetsspråkstalarna. I dessa situationer av "dialogue exolingue extrême" (Noyau 1984:9) är förhandlingssekvenserna ofta långa och det krävs ett delat intresse för samtalets mål och framför allt mödosamt arbete av båda samtalsdeltagarna för att nå tillräcklig klarhet (se liknande resultat hos Noyau & Pourquier 1984).

Bremer et al. (1996) delar inte andraspråksforskningens syn på förstaspråkstalaren som den mer kunniga samtalsdeltagaren som hjälper sin mindre kunniga samtalspartner genom att ”anpassa” sitt sätt att tala (se 3.1). Med Bremers et al. utgångspunkt i interaktionell sociolingvistik är interaktionen alltid en gemensam angelägenhet där bådadas bidrag är nödvändiga och analyseras av forskaren. Trots det betonar Bremer & Simonot (1996a) alltså förstaspråkstalarens ansvar för den delade förståelsen i samtalet. Förstaspråkstalarens möjligheter att förebygga och reda ut förståelseproblem kan sammanfattas i tre kategorier. Indelningen bygger på vad det är som underlättas i samtalet. Det finns samtalshandlingar som *främjar samtalspartnerns möjligheter till deltagande*, som att tala långsammare. Andra handlingar *underlättar för andraspråkstalarens möjligheter att förutsäga vad som ska hända i samtalet*. Det kan ske genom metakommentarer eller genom att binda ett nytt samtalsämne till det föregående. Den tredje kategorin innefattar åtgärder som ökar tydligheten i vad som omtalas. Det är åtgärder som förekommer på språkets alla nivåer och som kan innebära att man uttalar de ljud som normalt reduceras eller väljer ett högfrekvent ord (Bremer & Simonot 1996a:179–180). Bremer et al. efterlyser alltså en större medvetenhet hos den infödda talaren om svårigheterna i interkulturella möten (se även Lindberg 2003).

I samtalets betydelseförhandling bromsas emellertid såväl första- som andraspråkstalaren ibland av aspekter av ”face-saving”, ansiktsarbete (Goffman 1967:9ff.). Situationer med många och långa förklaringar och omformuleringar eller upprepade frågor kan uppfattas som alltför besvärande för endera eller båda parterna. Vasseur, Broeder & Roberts (1996:70ff.) beskriver det som en konflikt mellan behovet av direkthet, till exempel att tillstå att man inte förstår, och möjligheten att rädda ansiktet. Det innebär att man ständigt i samtal väger värdet av en arbetsam och ibland besvärande förhandling om betydelse mot parternas uppfattade behov av att verkligen dela förståelse i det fortsatta samtalet.

Asymmetrier mellan samtalsdeltagare kan ha sin grund i skilda kunskapsnivåer, olika färdigheter i kommunikationsspråket eller sociala aspekter som kön, ålder eller yrke (Sundberg 2004a). Det är möjligt för den institutionella representanten att minska eller förstärka asymmetrierna i samtalet genom att variera sitt sätt att samtala (Svennevig 2001, 2002). Svennevig visar att institutionsrepresentanten kan välja ett vardagligt eller ett institutionellt sätt att ta upp klientens personliga samtalsämnen. Det institutionella innebär att hon tar fasta på sakfrågan i sin respons och föreslår lösningar, medan hon i det vardagliga sättet tar upp klientens erfarenheter och visar medkänsla för klienten i sin respons (Svennevig 2001). Institutionsrepresentanten kan också utnyttja det vardagliga samtalssättet strategiskt genom att ställa frågor som brukar förekomma i småprat mellan bekanta för att därigenom uppmuntra deltagande

och samtidigt skaffa fram den information institutionen behöver, t.ex. om klientens familjeförhållanden (Svennevig 2001). Förutom samtalsämnen och deras koherens kännetecknas det vardagliga samtalsättet av ett ordförråd som troligen är mer bekant för andraspråkstalararen än det institutionella, samt värderande återkopplingssignaler. Samtliga dessa drag underlättar för andraspråksbrukarens förståelse och deltagande. Svennevig (2001, 2002) ser alltså variationen mellan vardaglig och institutionell samtalsstil som fördelaktig för andraspråksklienten.

Gunlög Sundbergs avhandlingsarbete (2004a) är inriktat mot förståelseskapande i så kallade erfarenhetsintervjuer mellan en svensk rekryterare och arbetssökande med svenska som andraspråk. Erfarenhetsintervjuerna skiljer sig från vägledningssamtal framför allt för att arbetsfördelningen i intervjuerna är hårdare styrd av de institutionella rollerna. Rekryteraren har rätt, och skyldighet, att ställa frågor medan den arbetssökande enbart får svara. Inom ramen för ett vägledningssamtal ges båda parterna möjlighet att fråga och svara, även om frågornas typ och innehåll är begränsade. Vidare är andraspråkstalarna i Sundbergs studie betydligt mer kompetenta på svenska än deltagarna i min studie, men det finns likheter i den institutionella situationen.

Sundberg intresserar sig för hur parterna uppnår samförstånd trots intervjuens asymmetriska karaktär. Vissa av rekryterarens strategier känns igen från forskningen om anpassad interaktion. Exempelvis ställs frågan ”Vad har präglat dig?” med ett eller två hjälpledd. Hjälpledden kan utgöras av en precisering av frågan, en förståelsekontroll eller en metakommentar om frågan. De preciserar frågan och begränsar därmed svarsmöjligheterna, men de ger också den arbetssökande betänketid (Sundberg 2004a:110ff.). Flerledade frågor har uppmärksamats som typiska för institutionell interaktion (Hofvendahl 2000, Linell, Hofvendahl & Lindholm 2003) liksom för samtal mellan första- och andraspråkstalare (Hatch 1978, Long 1984, Svennevig 2003a, 2012).

Flerledade frågor har flera funktioner: de kan förbereda för ett nytt samtalsämne, i synnerhet känsliga ämnen, eller en fråga som ligger utanför det förväntade (Linell, Hofvendahl & Lindholm 2003:562, Lindholm 2003:245ff., Sundberg 2004a:114). En flerledad fråga kan också styra responsens form och inriktning (Lindholm 2003:266ff.). Sundberg (2004a:112–114) menar att hjälpleddets främsta funktion är att introducera en ny topik samt att ge den arbetssökande lite betänketid. Konstruktionen förekommer i Sundbergs material också när rekryteraren ställer en personlig fråga. Frågan blir lättare att svara på eftersom hjälpleddets precisering styr svaret i en viss riktning. Sundberg (2004a:222) drar slutsatsen att den flerledade frågan i sina varierande funktioner förebygger förståelseproblem.

Rekryteraren i Sundbergs studie ger ofta utbyggda responser och den vanligaste typen är en omformulering av den arbetssökandes yttrande. Den

fyller flera funktioner. Omformuleringen förvandlar ofta den intervjuades svar till ett adjektiv, vilket passar in i institutionens system för dokumentation. Rekryteraren orienterar sig med dessa omformuleringar mot den institutionella ramen. I de fall omformuleringen i stället bygger ut den andras yttrande fungerar den som ett samtalsstöd. Sundberg (2004a:96) beskriver rekryterarens omformulering som första delen av ett närhetspar som kräver en respons från den arbetssökande (även Heritage & Watson 1979:143). Tack vare att den arbetssökande alltid förväntas bekräfta eller avvisa rekryterarens omformulering fungerar den som ett verktyg med vilket de stegvis etablerar samförstånd (Sundberg 2004a:213–214). Förhandlingar om rent språkliga problem förekommer däremot nästan inte alls.

Också Svennevig uppmärksammar omformuleringar och upprepningar som förståelsestrategier (2002, 2003a, 2004, 2005). Svennevigs samtalsmaterial är hämtat från möten mellan andraspråkstalare av norska och handläggare på myndigheter som socialkontor och jobbcenter dit invandrare vänder sig för hjälp eller bistånd. Tjänstemännen de möter har en grindvaktsposition genom att deras beslut påverkar klientens tillgång till hjälpresurser. Liksom Bremer et al. (1996) betonar Svennevig förstaspråkstalarens ansvar för att samtalet ska fungera. Han visar att förstaspråkstalarens förståelsestrategier oftast underlättar för samtalspartnern. Samtidigt varnar Svennevig för att förstaspråkstalaren måste använda dessa förståelsestrategier på ett mycket medvetet sätt, eftersom hon annars riskerar köra över andraspråkstalaren och hennes möjligheter att uttrycka det hon vill (Svennevig 2002, 2005, 2012).

I Kurhilas (2003, 2006) inspelningar av finskstuderandes möten med administrativ personal vid utbildningsinstitutioner är däremot omformuleringar en interaktionell resurs som utnyttjas på liknande sätt av båda parter (jfr. Svennevig 2002, Sundberg 2004a). De ger de samtalande möjlighet att visa upp hur de förstått vad den andra sagt.

Kurhilas (2003, 2006) slutsats är att samtalsdeltagarnas språkliga identiteter sällan står i förgrunden (se liknande resultat hos Wagner 1996a, Sundberg 2004a, Sundberg 2004b, Ryoo 2007, Jansson 2008, Svennevig 2009). Det förekommer visserligen regelrätta korrigeringar av andraspråkstalarens yttranden, men de är orienterade mot samtalets innehåll snarare än yttrandets form. Korrigeringar är annars inbäddade, det vill säga del av en annan handling i samtalet (även Svennevig 2009). I de fall de samtalandes identiteter som första- respektive andraspråkstalare kommer till ytan är det på andraspråkstalarens initiativ genom att denna exempelvis frågar om ett uttryck eller visar signaler om tveksamhet.

Institutionella samtal av ett speciellt slag utgör språkfärdighetsintervjuer där en testtagare samtalar med en bedömare. Sådana samtal har undersökts ur ett andraspråksperspektiv av Fogtmann (2007a) och Eklund Heinonen (2009).

Fogtmann (2007a) studerar samtal mellan personer som söker danskt medborgarskap och poliser. Samtalen varierar i stil och formalitetsgrad beroende på hur poliserna tar sig an sin uppgift som bedömare och samtalspartner. Två viktiga samband tydliggörs. För det första bedöms testtagaren positivt i de samtal där polisen är en aktiv samtalspartner och hanterar problem och missförstånd på ett icke-institutionellt och tillmötesgående sätt. Enkelt uttryckt uppmärksammar polisen inte sin egen avgörande del i interaktionen. För det andra har samtals utfall, det vill säga om testtagaren godkänns eller inte, inget samband med testtagarens grammatiska och lexikala färdighetsnivå på andraspråket. Fogtmann förklarar resultaten med att vissa poliser bygger upp en relation med testtagaren. Relationen skapar ett mer tillmötesgående sätt att interagera och skapar hos polisen intrycket av ett välfungerande samtal präglad av samförstånd. Även inom pedagogisk forskning om bedömning har man sedan ett femtontal år uppmärksammat språkfärdighetsintervjuer, där testtagaren interagerar med en samtalspartner, som potentiellt osäkra verktyg att avgöra nivån hos en persons muntliga språkkompetens, se t.ex. McNamara 1997, Brown 2003, Poehner 2008.

Fogtmanns (2007a) resultat avviker från Eklund Heinonens (2009). Eklund Heinonen studerar samtal som har till syfte att bedöma en andraspråkstales förmåga att samtala i den muntliga delen av Tisus-testet.¹¹ Hon jämför testledarens betyg på samtalen med testtagarens grammatiska förmåga på andraspråket så som den bedömts enligt processbarhetsteorin. Eklund Heinonen finner en stor överensstämmelse mellan testtagarens grammatiska förmåga och bedömningen av samtalstestet.

Att resultaten från dessa två studier skiljer sig så kraftigt åt kan bero på tre faktorer i testsituationerna. I Fogtmanns undersökning är testledaren samtidigt samtalspartner och tjänsteman. Naturligtvis är det en svår uppgift att på samma gång föra ett samtal, skaffa fram institutionellt relevanta uppgifter och bedöma sin samtalspartners språkförmåga. En ytterligare svaghet i den danska testsituationen är att polisen inte har kunskaper om andraspråkutveckling eller samtalsfärdighet. En lekman är alltså ålagd en svår och viktig bedömningsuppgift vars utfall är kritiskt för testtagaren. Slutligen är det sannolikt att testtagarnas skilda andraspråksnivåer i de två testsituationerna har betydelse för i vilken mån samtalsbedömningen korrelerar med resultatet från språkstestet. Andraspråkstalarna i Eklund Heinonens material är relativt avancerade talare medan de i Fogtmanns material är nybörjare. Det är tänkbart att en nybörjare i högre grad är beroende av stöttande interaktion med sin samtalspartner än den som är mer avancerad. Därmed blir närvaron eller frånvaron av samkonstruktion

¹¹ Tisus-testet är ett prov i svenska som andraspråk som ger tillträde till universitets- och högskolestudier.

avgörande för samtalets flyt och för möjligheten att förstå varandra, medan en avancerad andraspråkstalare kan falla tillbaka på sin språkfärdighet även när stöttningen är svag.

3.2.2. Samtal utanför institutionella miljöer

I detta avsnitt nämns några studier som i strikt mening inte omfattar samtal mellan professionell och lekman. I den forskning jag tar upp här intresserar man sig för andraspråkstalets samtalsförmåga och för förståelse, och därför är studierna relevanta för min undersökning.

Förutom undersökningen av Bremer et al. (1996) fanns ytterligare några inom EALA-projektet där man intresserade sig för förståelse. Maija Kalin (1995) studerade finsktalandes interaktion med förstaspråkstalare av svenska och hur man i vardagssamtal hanterar förståelseproblem med hjälp av reparationer. Hon fann att problemen kunde lösas bara genom att samtalsparterna samarbetade. Kalin drog slutsatsen att reparationernas organisation är universell, systematisk och oberoende av samtalstyp (Kalin 1995:186). Med tanke på att Kalins data var hämtade från arrangerade samtal med fyra andraspråkstalare med ett och samma förstaspråk, kan man dock tycka att slutsatsen är otillräckligt underbyggd.

Kalin (1995:186–187) för fram en intressant syn på tystnad som ett möjligt maktmedel för andraspråkstalaren. Med tystnad avses ovanligt långa eller oväntade pauser. När förstaspråkstalaren ställer en fråga och andraspråkstalaren inte kommer med ett svar, som samtalsrutinen kräver, kan icke-svaret fungera som en utmaning av den makt frågehandlingen uttrycker. Tystnaden är också svår att tolka för förstaspråkstalaren, på samma sätt som ett komplext yttrande är svårt att tolka för andraspråkstalaren. Tystnad från andraspråkstalets sida kan alltså i vissa lägen bidra till ett tillfälligt utjämnande av obalansen mellan parterna. Kalin nämner dock inte på vilket sätt oväntade pauser och förstaspråkstalets hantering av dem påverkar intersubjektiviteten.

Marie Nelson (2010) följer i sin avhandlingsstudie fem andraspråkstalare anställda på ett större företag. Nelsons fokus ligger inte primärt på förståelse utan hon söker identifiera vilka kommunikativa faktorer som har en positiv inverkan på integrationen på arbetsplatsen och i arbetsgrupper. Därmed är det främst andraspråkstalarna och deras ansträngningar för att skapa delad förståelse och bygga och upprätthålla relationer till sina arbetskamrater som står i fokus, till skillnad från många andra studier av andraspråkssamtal. Hennes informanter är avancerade andraspråksbrukare. Likafullt förekommer att de svensktalande kollegerna upprepar eller omformulerar sina egna eller andraspråkstalets yttranden för att underlätta kommunikationen. Dessa

förståelsestrategier beskrivs som språklig stöttning (Nelson 2010:227ff.), det stöd en vuxen ger ett barn, en lärare ger en elev eller en mer avancerad talare ger en annan i ett samtal.

Slutligen vill jag nämna projektet *Svenska i och utanför Sverige* (Håkansson, Norrby & Bruzæus 2004, Norrby & Håkansson 2007). Här undersöker man miljöns betydelse för andra- respektive främmandespråksinlärning genom att jämföra färdigheter inom pragmatik, lexikon och grammatik i tal och skrift hos studenter i Malmö med studenter i Melbourne. Här finns inte utrymme eller anledning att redogöra för hela studien, men jag vill kort nämna några resultat som har relevans för min undersökning.

Norrby & Håkansson intresserar sig bland annat för relationen mellan grammatisk förmåga och interaktionsförmåga. De konstaterar att brister i grammatisk förmåga inte behöver betyda brister i interaktionsförmåga (Norrby & Håkansson 2007:211, även Gardner & Wagner 2004). De noterar också att relationen mellan de samtalande har betydelse för hur väl andraspråksbrukaren presterar; i samtal med en person med vilken andraspråkstalaren redan är bekant är hon mer aktiv, bland annat i form av fler initiativ. Även pragmatiska aspekter undersöktes, men med hjälp av ett lucktest. Delundersökningen visade att inlärare uttrycker sig mer direkt och är mer mångordiga än mer avancerade andraspråksbrukare och infödda talare. Det visade sig också att inlärarna i Malmö presterade bättre än inlärarna i Melbourne. Det tyder på att språkmiljön är gynnsam för den pragmatiska utvecklingen. Norrby & Håkansson (2007:153) beskriver en utvecklingsgång i form av en trappa där inläraren först förlitar sig på oanalyserade helfraser. Högre upp i trappan ökar inslaget av produktivt språkbruk. Andraspråkstalaren uttrycker sig med viss ”pladdrighet” (Norrby & Håkansson 2007:152) för att på det översta steget i trappan behärska målspråkliga pragmatiska rutiner.

3.3. Några inriktningar inom forskningen om samtal

I detta avsnitt beskrivs tre inriktningar inom samtalsforskningen, interaktionell sociolingvistik, CA och verksamhetsanalys. De förekommer som teoretisk ram till den forskning jag tagit upp i avsnitt 3.2 och är relevanta för min studie.

3.3.1. Interaktionell sociolingvistik

Interaktionell sociolingvistik är en forskningsinriktning som med sina rötter i sociologi och antropologi belyser samspelet mellan språk(bruk), kultur och

samhälle (Schiffrin 1994). Man studerar naturligt förekommande tal som del av en social situation och försöker förklara hur de samtalande når kommunikativa mål genom att studera ”meaning making processes and the taken-for-granted background assumptions” (Gumperz 1999:454). Dessa bakgrundsantaganden anses ligga till grund för betydelseförhandling, det vill säga styra tolkningen i samtal. Studier inom interaktionell sociolingvistik präglas ofta av ett intresse för samhällsförhållanden och materialet är företrädesvis samtal i offentligheten. Man antar att asymmetrier är inbyggda i samtal och man undersöker vilka konsekvenser de får för de inblandade (Erickson 1982, Tannen & Wallot 1986, Roberts, Davies & Jupp 1992, Bremer et al. 1996).

Inom interaktionell sociolingvistik studerar man ofta de missförstånd som kan uppstå i kommunikationen mellan människor med olika kulturell bakgrund, så kallat *crosstalk* (Gumperz, Jupp & Roberts 1979). Teorin och de metoder som används gör det möjligt att placera in resultaten i ett större sammanhang. Det blir därmed möjligt att säga något om minoritetsgruppers möjligheter att göra sig hörda och förstådda i institutionella sammanhang och hur dessa möjligheter påverkar deras position i samhället.

John Gumperz (1982a, 1982b, 1999) är förgrundsfigur och han har under många år utvecklat teorin om kontextualisering. Med kontextualisering avses inom interaktionell sociolingvistik hur samtalsdeltagarna tolkar den situerade betydelsen hos, eller talarens avsikt med, ett yttrande genom lokala inferenser (Gumperz 1999:463–64). Nyckeln till tolkning är enligt Gumperz *kontextualiseringssignaler*.

3.3.1.1. Kontextualiseringssignaler

Tolkningsarbetet i samtal sker med hjälp av kontextualiseringssignaler (Gumperz 1982b), vilka är verbala och icke-verbala tecken som frammanar kontext(er) i vilket det sagda tolkas på grundval av sociokulturellt definierade kontextualiseringskonventioner. De är styrsignaler (Erickson & Shultz 1982:76) med vilka man kopplar samman den andras yttrande med den egna erfarenheten. Enligt Gumperz definition är kontextualiseringssignaler

... constellations of surface features of message form that are the means by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how semantic content is to be understood and *how* each sentence relates to what precedes or follows. (Gumperz 1982b:131) (kursivering i original)

Kontextualiseringssignalerna visar hur delar i ett yttrande förhåller sig till varandra, genom att de framhäver vissa element (Gumperz 1992:232).

I ett samtal gör vi lokala och globala inferenser (Prevignano & di Luzio 2003). Lokala avser yttrandets semantiska innehåll och dess funktion

(illokutionär kraft, Searle 1969). Det handlar om betydelsen av ett ord eller ett yttrande och vilket slags respons som är lämplig. Dessutom drar samtalsdeltagarna slutsatser om samtalet i sig, så kallade globala inferenser. Det handlar om vilken typ av samtalsaktivitet man ägnar sig åt (*frame* hos Gumperz 1982b; Goffman 1986) och därmed vilka rättigheter och skyldigheter respektive samtalsdeltagare har, vilka samtalsämnen som är möjliga att ta upp samt vad som brukar uttryckas explicit respektive implicit (Gumperz 1999:463–64).

Dessa signaler är hos Gumperz främst prosodiska, men omfattar också val av kod (språk, dialekt eller register), val av uttrycksätt (ord, uttryck, tempus osv.), syntaktiska varianter och i mindre utsträckning icke-verbala handlingar. Enligt Auer (1992) omfattar kontextualiseringssignaler alla medel med vilka deltagarna kontextualiserar språket och att "any verbal and a great number of non-verbal (gestual etc.) signantia can serve this purpose" (Auer 1992:24). Ett starkt argument för att icke-verbalt beteende i interaktionen ska ses som kontextualiseringssignaler är att verbala och icke-verbala signaler i ett samtal används och tolkas på ett likartat sätt (Wilson 2004:3, se även Levinson 2003).

De samtalande använder och tolkar dessa signaler, flera åt gången, i samtalsögonblicket på grundval av sina respektive kunskaper om miljön, det sociala sammanhanget och samtalsstypen. I ett interkulturellt samtal kan man anta att dessa kunskaper skiljer sig åt. Det kan innebära att olika kontexter eller referensramar frammanas av signalerna. Därmed finns det risk att personer med skilda språkliga och kulturella bakgrunder misstolkar kontextuella signaler med bristande delad förståelse som följd. Gumperz (1999) jämför CA med interaktionell sociolingvistik. Han anser att CA passar för situationer där man kan ta för givet att samtalsdeltagarna gör samma inferenser, som i samtal mellan personer med likartad språksocial bakgrund. Interaktionell sociolingvistik vilar dock på antagandet att de kommunikativa resurserna troligen inte delas och fokuserar därför på de kulturspecifika tolkningar deltagarna gör.

Tolkningsarbete är automatiskt och omedvetet och därmed svårt att återkalla för de medverkande. Gumperz (1982a) menar att omedvetenheten om tolkningsprocessen gör att missuppfattade eller missade kontextualiseringssignaler brukar tolkas som oartighet eller brist på samarbetsvilja hos den andra, snarare än att man har olika referensramar som styr sättet att tala och förstå. En följd av det är att interkulturella samtal kan leda till förstärkta negativa stereotyper mellan grupper av människor. Ett känt exempel är Gumperz (1982b) analys av en intervju mellan en pakistansk lärare i London och en tjänsteperson på ett arbetscenter. Båda har engelska som sitt förstaspråk, men talar olika varieteter av språket. Samtalet kännetecknas av bristande koordination och att man tolkar in olika betydelser i prosodiska signaler. Den pakistanska läraren har erfarenheter av möten med myndigheter från sitt hemland och hans förväntningar på mötet och intervjuaren styrs av dessa

erfarenheter. Trots bådas ansträngningar lyckas de inte etablera en gemensam grund för samtalet när det gäller samtalets syfte, möjliga utgång och sina roller. Fallet visar att en till stora delar gemensam språklig kod inte är en garanti för att två samtalande når delad förståelse, utan det krävs också att man delar sociokulturella konventioner.

Liknande resultat från intervjusituationer redovisas av Erickson & Shultz (1982). De visar att en persons etniska tillhörighet och de kommunikativa konventioner som styr hennes sätt att samtala kan vara till nackdel för henne i samtal med en representant för majoritetsgruppen (se vidare 2.2). I sin undersökning av vägledningssamtal mellan vägledare och collestudenter av varierande etnisk bakgrund studerar Erickson & Shultz (1982) bland annat rytmen i turtagningen (Erickson & Shultz 1982:69ff.). Hur man med hjälp av pauser tajmar turtagningen varierar med en persons språkliga och kulturella bakgrund. Erickson & Shultz fokuserar så kallade *uncomfortable moments*, sekvenser som i efterhand pekats ut som obekväma eller präglade av missförstånd av båda parterna. Det visade sig att sådana sekvenser präglades av en rytm som avvek från resten av samtalet.

Dessa sekvenser var vanligast i samtal där vägledare och student hade olika etnisk bakgrund. Detta förklaras med att man använder signalerna i enlighet med skilda kulturella konventioner. Arytmin visar frånvaron av gemensamma tolkningsramar (Erickson & Shultz 1982:142). Vägledaren bedömde studerande med en annan etnisk bakgrund än den egna som mindre kapabla (att studera en högre kurs). Många ”obekväma ögonblick” gav studenten en sämre bedömning. Tillsammans med de studenter som delade etnisk bakgrund eller annan social grupp tillhörighet med vägledaren flöt samtalet bättre och studenterna gavs en mer fördelaktig bedömning. Studenten värderades mer positivt och gavs därmed bättre chanser för framtiden.

I samma tradition finner man fallstudierna i Bremer, Broeder, Simonot & Vasseur (1996) av invandrade arbetares möten med majoritetssamhället. Här, liksom i mitt material, handlar det om samtal mellan personer som i liten utsträckning delar kommunikationsspråket. Det innebär att en talare inte alltid är bekant med ett ords semantiska innehåll eller att hon riskerar missa grammatiskt kodad information som verbaspekt eller tempus. Även i de fall talaren är bekant med den referentiella betydelsen av ett ord, behöver hon kontextualiseringssignaler för att kunna tolka ordet vid ett specifikt tillfälle i interaktionen (Roberts 1996b:224).

Kontextualiseringssignaler har också använts som verktyg för att förstå hur samtal mellan vuxna främmandespråksinlärare och deras lärare går till (Ducharme & Bernard 2001). En detaljerad analys tur för tur visar att signaler som pauser, blickar och stigande intonation blir mycket fler när de samtalande får svårt att förstå varandra liksom när man försöker reda ut ett problem. Dessa

signaler bidrar till att de samtalande båda är aktiva och samkonstruerar turer. Gumperz betonar samtalsaktivitet som en förutsättning för kontextualisering, och därmed förståelse (Gumperz 1982b:2). Ömsesidig aktivitet finns således i Ducharme & Bernards samtal. Men i deras studie blir det också tydligt att enbart aktiviteten inte räcker till för delad förståelse och att användningen av kontextualiseringssignaler inte förmår kompensera för inlärares brist på ord.

Gunilla Jansson (2005) undersöker andraspråksstudenters samtal om gruppskrivande. Kontextualiseringssignaler definieras här något annorlunda. De är verbala och icke-verbala val som är ”markerade och bryter mot den akademiska ramen” (Jansson 2005:136). Hon finner att kontextualiseringssignaler förstärker och tydliggör talet och att de förekommer hos såväl nybörjare som mer avancerade andraspråksbrukare. Kontextualiseringssignalerna visar också hur studenterna förhåller sig till olika aspekter av skrivprocessen, till exempel de ”lärarröster” som i form av textkommentarer påverkar skrivandet.

Under det senaste decenniet har studier med kontextualiseringssignaler som verktyg genomförts främst inom flerspråkighetsforskningen. Man har undersökt kodväxlingens funktioner som kontextualiseringssignal (Lehti-Eklund 2012), men även studerat bland annat skratt (Fifer Seilhamer 2011) och intonation (Yow & Markman 2011) som kontextualiseringssignaler.

3.3.1.2. Ram

För att beskriva hur kontextualiseringssignaler bidrar till tolkning är begreppet *ram* användbart. Det har utvecklats främst av Goffman (1986, vidare Tannen 1993) och tagits upp på svenska som kommunikationsram (Nelson 2010:44) och samtalsram (Norrby 2004:55). Ramen är ”den bakgrund eller inramning samtalsdeltagarna behöver för att förstå hur ett samtalsbidrag ska uppfattas” (Norrby 2004:55). Ramen anger samtalspremissen (Linell 2011a:159) och den kan därmed sägas definiera situationen (Linell 2011a:171). Kontextualiseringssignalerna som ackompanjerar ett yttrande frammanför den ram yttrandet tolkas i. Adelsvärd (1995) uppmärksammar att olika ramar kan vara aktuella för deltagarna i ett institutionellt samtal. Hon kallar dem privatramar och klientramar. Olika ramar kan medföra att man tolkar yttranden på olika sätt.¹²

Ramen byggs av å ena sidan aspekter som är relativt fasta, företrädesvis givna omständigheter som rör kommunikationssituationen (exempelvis de samtalandes kön och ålder, den fysiska miljön), och å andra sidan aspekter som framkallas av eller skapas i den aktuella interaktionen (exempelvis tillfälliga

¹² Auer (1992:25) kallar tolkningsramen för contextschema. I litteraturen förekommer ram, tolkningsram, schema och contextschema. Jag väljer att använda beteckningen ram.

roller, typ av samtalsaktivitet) (Auer 1992:26–27). Den institutionella ramen medför flera givna aspekter och med dem följer vissa förväntade sociala roller och beteenden.

Ramen definierar således samtalet. Emellertid är det inte en statisk definition, utan ramen kan vara förhandlingsbar eller flyttbar av samtalsdeltagarna (Erickson & Shultz 1982:14–15, Linell 2011a:172). Linell (2011a) beskriver ”inramandets dynamik” och efterlyser en term som bättre fångar den dynamiska process som inramandet utgör för de samtalande (Linell 2011a:172f.).

3.3.1.3. Kritik mot forskningsfältet interaktionell sociolingvistik

Om man hårdrar Gumperz kontextualiseringsteori kan den ge en pessimistisk bild av möjligheten för människor att förstå varandra. Man kan frestas dra slutsatsen att det vore bättre om vi inte pratade alls med varandra, eftersom vi kommer att feltolka den andras budskap, utan att vara medvetna om det, i synnerhet om våra språkliga och kulturella referensramar skiljer sig. Vi skulle heller inte kunna rätta till uppkomna missförstånd eftersom orsakerna är dolda för oss. Det finns en envis uppfattning bland många representanter för interaktionell sociolingvistik om att missförstånd är vanliga eller till och med oundvikliga när människor med olika kulturell bakgrund interagerar: ”successful communication between speakers and hearers can only occur if both interlocutors share cultural and linguistic background” (García & Otheguy 1989:6). Interaktionell sociolingvistik med sitt fokus på missförstånd har följaktligen mött kritik.

Victoria (2011) har undersökt kommunikationen i en grupp invandrade studerande som deltar i en arbetsmarknadsförberedande utbildning. Hon finner att interaktionen i allmänhet inte var präglad av missförstånd utan tvärtom kännetecknades av samarbetsvillighet (Victoria 2011:306, även Meierkord 2000). Victoria noterar att de samtalande orienterar sig mot relationsaspekten av samtalet (Victoria 2011:306) vilket underlättar hanteringen av missförstånd. Victorias resultat liknar de i Mauranens (2006) studie av studenter i flerspråkig miljö. Missförstånd förekommer, men i mindre utsträckning än vad andraspråksforskningen visar. Detta förklarar Mauranen med att de samtalande är medvetna om att lingua franca-kommunikation är potentiellt problematisk. Därför tillämpar de ett flertal förebyggandestrategier.

Företrädare för lingua franca-fältet anser att forskning inom interaktionell sociolingvistik tenderar att lägga alltför stor vikt vid på förhand uppfattade kulturella och språkliga skillnader mellan de samtalande (Canagarajah 2007, Victoria 2011). Lingua franca-forskningen utgår från att kommunikation mellan flerspråkiga människor alltid har funnits och på något sätt alltid har

fungerat (Canagarajah 2007). Forskningens roll är att identifiera och förklara hur de samtalande utnyttjar samtalssituationens resurser strategiskt. En sådan studie är Kaur (2010). Kaur visar att studenter i flerspråkiga miljöer utnyttjar interaktionella strategier som upprepning, omformulering och olika typer av förståelsekontroll. Studierna inom *lingua franca*-fältet betonar att dessa och liknande strategier utnyttjas av båda parter i ett samtal. Därmed betraktas båda som samtalskompetenta, medan den språkliga kompetensens betydelse tonas ned.

Sarangi (1994) ifrågasätter den relativt statiska syn på identitet som analyser inom interaktionell sociolingvistik bygger på i och med att en deltagares etniska identitet blir analysens utgångspunkt. Han argumenterar i stället för att förståelse och missförstånd måste analyseras med hänsyn till den kontext där de förekommer. Kontexten avser såväl social och fysisk miljö som deltagarnas språkkunskaper. Alla aspekter av kontexten har betydelse för hur förståelse eller missförstånd uppkommer, menar Sarangi. Sarangis kritik av interaktionell sociolingvistik liknar därmed Wagners (1996a, 1998, med Firth 1997, 2007) av andraspråksforskningen i det att båda efterlyser större hänsyn till kontexten och ett perspektiv på den samtalande som en komplex varelse som styrs av mer än sin etnicitet (se 3.1.1.).

Tzanne (2000:8) instämmer med Sarangi och pekar på att fokus på deltagarnas ”fasta” egenskaper kan osynliggöra de drag som av deltagarna görs relevanta i den aktuella interaktionen. Vidare konstaterar Adger (1986) på grundval av en klassrumsstudie att olika samtalsstilar inte behöver betyda konflikter och missförstånd. Shea (1994) argumenterar för ett liknande perspektiv där man undersöker tolkning mer förutsättningslöst som en gemensam aktivitet, specifik för den sociala aktivitet som den är situerad i. Han menar att en analys med Gumperz perspektiv, som ju har ett ganska ensidigt fokus på minoritetsspråkstalararen/andraspråkstalararen, inte tillräckligt tar hänsyn till att samtal och förståelsen i samtal bygger på bådadas insats. Därmed finns en risk att man ser minoritetsspråkstalararens/andraspråkstalararens beteende som orsaken till missförstånd. Shea betonar i stället det dialogiska i tolkningsarbetet. Dessutom visar han att andraspråkstalararens utrymme och bidrag konstrueras på basis av de responser förstaspråkstalararen ger. Shea lägger därmed det interaktionella ansvaret på majoritetsspråkstalararen, vilket inte förekommer hos Gumperz.

3.3.2. Conversation Analysis

Conversation Analysis (CA) är en samling väl utvecklade metoder för samtalsanalys. Genom åren har CA-forskningen genererat modeller som

beskriver hur samtal är organiserade. Tal i interaktion ses som den centrala komponenten i socialt liv och man närstuderar hur människor samspelar i naturligt förekommande samtalsituationer för att därigenom förstå hur sociala sammanhang organiseras.

CA-forskare närmar sig sitt material utan förutfattade meningar, exempelvis om vilken status de samtalande har eller vilka syften de har för att delta i samtalet. Detta angreppssätt hänger samman med det kontextbegrepp som tillämpas inom CA. Ett yttrandes kontext består främst av de omgivande yttrandena och man brukar inte ta in kännedom om de medverkande i analysen (Hutchby & Wooffitt 2008:138–140). Avsikten är att forskaren ska ta de samtalandes perspektiv och beskriva deras handlingar snarare än tolka dem. Genom samtalshandlingar visar deltagarna vilka de är, exempelvis sin status eller vilket syfte de har med samtalet. Intresset för aktiviteten som samtalet är en del av för med sig att CA-forskare undersöker hur en viss social handling realiserar språkligt (Drew & Heritage 1992:17). Alla interaktionens detaljer så som mikropausar och ljudens längd anses betydelsefulla (Hutchby & Wooffitt 2008:71). Genom att studera samtliga genomföranden av en viss social handling i en samtalskorpus kan forskaren urskilja likheter och variation och inducera en modell (Hutchby & Wooffitt 2008:89ff.).

Heritage (1984:290) har påstått att ”institutions are ultimately and accountably talked into being”, vilket innebär att tal, tur för tur, bygger större helheter som utgör institutioners ryggrad (även Heritage & Clayman 2010:27ff.). ”Institution” framställs alltså som ett abstrakt fenomen. Linell (2011a) liknar kommunikativa verksamhetstyper vid institutioner där tal och institution uppkommer i växelverkan: ”Institutionerna växer fram – ’emergerar’ – ur vad man säger, gör och förhåller sig till i olika situationer och praktiker ” (Linell 2011a:92). Beskrivningsmodeller för samtal kan användas för att identifiera vad som är ”institutionellt” i ett samtal och för att spåra vilka mönster som är specifika för den aktuella interaktionssituationen.

Många forskare tillämpar CA i undersökningar av institutionella samtal (Drew & Heritage 1992, Sarangi & Roberts 1999b). Ofta skiljer man mellan *ren* och *tillämpad* CA, där den första innebär ett intresse för interaktionen i sig och den andra omfattar studier av hur institutioner organiseras genom interaktion (Heritage 2004:223, ten Have 2001:4–5). Inom tillämpad CA blir det allt vanligare att forskaren vidgar den traditionella CA-förståelsen av kontext genom att ta in etnografiska data om samtalets miljö i analysen (se t.ex. Peräkylä & Vehviläinen 2003:747). CA-begreppet vidgas ytterligare genom att forskare tillämpar (vissa) CA-tekniker tillsammans med annan teoretisk förståelse. Ett exempel på tillämpad CA i denna vidare betydelse är Svennevigs studier av institutionella samtal med andraspråkstalare (2001, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2008, 2009, 2012). Han använder ofta CA-verktyg för att beskriva

mönster i interaktionen, men tar in andra kunskapsfält för att förklara dem, vilket sätter samtalen i ett större perspektiv. I förhållande till striktare CA-studier innehåller Svennevigs fler tolkande och värderande inslag. Kombinationen av metoder gör det möjligt att jämföra hur väl olika samtalsstrategier fungerar och Svennevigs forskning kommer därmed närmare den praktik den hämtar sina data från.

CA är således väl etablerat inom forskningen om institutionella samtal. Trots att mängden andraspråksforskning med CA-metod har vuxit sedan 1980-talet, pågår en diskussion om huruvida CA lämpar sig för forskning på andraspråksdata (Wagner 1996b, även *Journal of Pragmatics* 1996). Jag återger något av diskussionen här, eftersom de förekommande argumenten har betydelse för mina metodval.

Det finns indikationer på att organisationen i samtal är universell (Kalin 1995). Det är ett skäl för Kurhila (2003, 2004, 2006) att välja CA för att analysera sitt andraspråksmaterial. Hon väljer samtalsanalytiska fenomen som reparationer, annankorrigerings, ordsökningar och omformuleringar.¹³ Dessa fenomen har identifierats i enspråkig CA-forskning, men fungerar väl på Kurhilas andraspråksmaterial. Detta talar för användningen av CA inom andraspråksforskningen. Nissen (2012) väljer CA-begreppet reparation för att beskriva hur upprepningar fungerar i andraspråkssamtal. Hon kombinerar detta med en analys av upprepningarnas prosodi. Nissen (2012:279–280) menar att CA-metod kan berika och bredda andraspråksforskningen genom att forskaren lägger fokus på andraspråkstalarens handlingar. Därmed tydliggörs andraspråkstalarens resurser i stället för hennes brister.

Det finns även studier där man förespråkar CA som redskap för att studera lärande i andraspråkssamtal (Brouwer & Wagner 2004, Rasmussen Hougaard 2009, Theodórsdóttir 2010). En ny benämning, CA-SLA, förekommer hos Theodórsdóttir (2010:8ff.). Den betecknar en ny gren av CA, anpassad för att hantera andraspråkssamtal. Termen verkar dock inte ha fått fäste inom forskningsfältet.

Något som talar emot användningen av CA i andraspråksstudier är det faktum att CA har utvecklats på samtalsmaterial från förstaspråkstalare. Forskaren har oftast tillhört samma språkgemenskap som samtalsdeltagarna, vilket setts som en förutsättning för en insiktsfull analys. Dessa förutsättningar har gjort det möjligt att lägga mycket stor vikt vid varje enskilt yttrande och hur det realiserats språkligt. I andraspråksinteraktion kan språkliga tillkortakommanden begränsa människors möjligheter att uttrycka sina intentioner, eller med Kalins (1995:190) ord ”there is a considerable discrepancy between the speakers’ factual utterances and the actions they aim to perform”.

¹³ Svenska termer hämtade från Termbank CA, <http://www.ofti.se/gris/termbank.html>.

Språkliga asymmetrier kan därför påverka validiteten hos CA-metoden. Ett grundläggande CA-redskap är sekventiell bevisföring som innebär att en talare visar sin förståelse av föregående tur i sitt följande yttrande. Det blir ett oprecist verktyg i ett samtal där den ena eller båda ibland tvingas uttrycka vad de kan, snarare än vad de vill. Kurhila (2006:230–231) menar dock att svårigheten forskaren kan ha att avgöra vilken samtalshandling andraspråkstalaren avser med ett yttrande inte utgör ett hinder. I stället är samtalspartens, förstaspråkstalarens, respons och tolkning av andraspråkstalarens yttrande forskarens viktigaste resurs för en säker analys.

Inom CA är det alltså brukligt att forskare och samtalsdeltagare delar samtalsgemenskap (Wagner 1998:111). Med hjälp av dessa delade (kulturella) ramar kan forskaren göra riktiga inferenser och förstå de samtalandes handlingar. Kurhila (2006) problematiserar detta. Hon anser att det kanske inte är nödvändigt att dela just språket för att förstå varandra i social interaktion, eller för en forskare att förstå interaktionen. Förståelse av andra förhållanden som rör interaktionen, som institutionella rutiner, visar sig värdefull. Hennes studie är i sig ett bevis på att CA-tekniker fungerar väl på andraspråksdata som kombinerats med vissa etnografiska data.

Någont annat som skulle kunna tala emot CA och studier av andraspråkssamtal är CA:s ovilja att kategorisera talarna på förhand. En kategorisering bygger på att grupper är mer eller mindre homogena (Norrby & Håkansson 2007:183) och därför finns risken att man drar slutsatser om interaktionen på basis av vad man tror sig veta om gruppen snarare än vad som sker i interaktionen. När det gäller studier av hur första- och andraspråkstalare lyckas förstå varandra, som Kalins studie (1995) eller min, är ju kategoriseringen själva grunden för forskningsfrågan. Om vi förnekar kategorierna finns inte frågan. Samma problematik finns i studier av klassrumsinteraktion (se t.ex. Mondada & Pekarek Doehler 2004), där ju rollerna av elev och lärare är på förhand givna och också en förutsättning för studiens syfte.

Ett viktigt inlägg i debatten utgör Gardner & Wagners (2004) samling CA-studier av andraspråksinteraktion. Man vill visa och bevisa att samtal med och mellan andraspråkstalare är *normala* samtal (Wagner & Gardner 2004:3), och att man därför kan undersöka dem med samma verktyg som utvecklats för förstaspråkssamtal.¹⁴ Värt att notera är att samtal mellan förstaspråkstalare här får representera ”normal” interaktion.

¹⁴ Samma Wagner (1996:232) menade dock några år tidigare att CA inte är lämpligt som forskningsmetod i andraspråksstudier eftersom man där tar de samtalandes språkliga kompetens för given. I en artikel från 1998 framhåller han i stället att CA-metoder behöver testas på andraspråksinteraktion så att de kan utvecklas.

Normaliteten uttrycks hos Wagner & Gardner (2004:3) som att inget interaktionellt fenomen är unikt för andraspråkssamtal, utan skillnaden mellan första- och andraspråkssamtal ligger i hur vanliga olika samtalsdrag är. Det handlar om fenomen som upprepningar eller fördröjning efter en fråga. Kalin (1995:185) delar denna ståndpunkt, och framhåller också den *ordning* samtalen uppvisar i form av turtagning och närhetspar. Hon visar också att det finns skillnader inte bara i frekvens utan också vilken påverkan ett visst samtalsfenomen, exempelvis reparationer, har på interaktionen. Kalin (1995:190) är dock tveksam till om CA-metod är tillräcklig för att analysera samtal där talare med mycket begränsade kunskaper i andraspråket deltar, och föreslår att CA kombineras med andra metoder.

Det finns följaktligen skäl som talar såväl för som emot användningen av CA på andraspråksdata. Jag låter sista ordet gå till Emanuel Schegloff, en av CA-traditionens grundare. I en intervju fick han frågan om CA kan användas på samtal med icke infödda talare (Wong & Olsher 2000). Schegloff vidhåller att en forskare arbetar bäst med material vars språk och kultur man delar (Wong & Olsher 2000:113), men framhåller samtidigt att allt tal i interaktion är "fair game"; det handlar bara om att göra analysarbetet väl (Wong & Olsher 2000:112).

3.3.3. Verksamhetsanalys och kommunikativa projekt

En ingång i studiet av den institutionella kommunikationen är *verksamhetsanalys* (Linell 2011a, b) som placerar språkhandlingar i ett socialt sammanhang. Verksamheten, i mitt fall studie- och yrkesvägledning, utgör en del av ramen som samtalsparterna orienterar sig mot. I verksamhetsanalysen intresserar man sig för växelverkan mellan samtal och institution: genom att samtala skapas det institutionella samtidigt som det institutionella skapar villkoren för samtalet. För analysens del innebär det att enskilda yttranden inte kan tolkas utan sitt sammanhang och att verksamheten tar sin form genom språkhandlingarna.

Från verksamhetsanalysen härstammar termen *kommunikativt projekt* (Linell 2011a:98ff.) som kan beskriva hur samtal är organiserade. Ett kommunikativt projekt är en uppgift som genomförs dialogiskt genom interaktion mellan två eller flera deltagare. Med uppgift avses inte en ålagd uppgift, utan de samtalsämnen som uppstår i samtalet. Trots att "projekt" kan föra med sig associationer till avsikt och vilja, kan man inte förutsätta att samtalsdeltagarna är medvetna om att de genomför det som för en utomstående urskiljs som "ett projekt" (Grahm 2012:43). Ett kommunikativt projekt utgör en analysenhet som tillåter en utomstående betraktare att urskilja hur turer byggs till större sammanhang. Det blir möjligt att se hur de båda samtalande bidrar till projektet

samt vilken roll kontextualiseringssignalerna spelar för de tolkningar som formar projektet.

Projektet kan ha olika omfattning avseende innehåll och tid. Ett minimalt projekt omfattar enstaka yttranden (till exempel en ordsökning eller en hälsning) och kallas lokalt, medan en stor och komplex uppgift (som en rättegång eller ett studie- och yrkesvägledningssamtal) kan utgöra ett så kallat globalt projekt som uppstår ett helt eller till och med flera samtal (Linell 2011a:98–99).

Kommunikativa projekt i olika storlek är inbäddade i varandra, så att ett mindre delprojekt (till exempel en uppklarandesevens) kan utgöra delar av ett större (till exempel en berättelse), som kinesiska askar i varandra. Detta gör det möjligt att undersöka hur såväl *lokal* som *global förståelse* skapas i samtalet (se 4.2.4).

Projekt är oftast mångfunktionella och brukar ha flera syften. Alla kommunikativa projekt är inbäddade i icke-kommunikativa projekt, det vill säga de är del av någon verksamhet som i sig inte är primärt kommunikativ, men har samtal som en viktig beståndsdel (Linell 2011a:99–100). På så sätt kontextualiseras samtalet inom andra aktiviteter.

Ett kommunikativt projekt är en tematiskt orienterad analysenhet och det kan därför fånga dynamiken i samtal och följa hur ett samtalsämne initieras, utvecklas, förändras, släpps, återupptas osv. genom ett eller flera samtal. Projektet genomförs med hjälp av båda/alla samtalsdeltagarnas bidrag, men typiskt för det är att det kommunikativa arbetet är asymmetriskt fördelat, det vill säga att deltagarna bidrar i varierande utsträckning (Linell 2011a:99–100).

Ett yttrande tillhör alltid ett kommunikativt projekt och man kan därför aldrig frikoppla ett yttrande och analysera det utanför sitt sammanhang enligt Linell (2009). På dessa grunder kritiserar Linell den monologiskt orienterade talaktsteorin (Searle 1969). Linell (2009) menar att man inom talaktsteorin ger yttranden absolut eller direkt mening som skulle vara möjlig att studera. Det dialogiska synsättet förespråkar istället en syn på yttranden som del av en större helhet och i ständig relation till dess andra delar. Detta synsätt medför att ett yttrande ges en situerad betydelse. Ett yttrande uttalas med ett syfte som är inbäddat i det kommunikativa projektets övergripande mål och det förhandlas genom den respons det möter. Kommunikativa projekt som analysenhet kan fånga de holistiska aspekterna av samtal (Linell 2009:194) genom att visa hur projektet är större än dess ingående delar, de enskilda yttrandena.

Kommunikativa projekt har en potentiell svaghet som analysenheter. Linell (2009, 2011a) slår fast att kommunikativa projekt som regel är flerfunktionella och har flera syften. Det innebär att det kan vara svårt för den utomstående undersökaren att förstå ett projekts syfte på samma sätt som de samtalande. Det är också den utomstående betraktaren som avgör om syftet är uppfyllt med

hjälp av belägg från samtalsmaterialet. Svagheten här är alltså att det finns risk för att den som undersöker ett projekt hittar belägg för att ett ”problem” i samtalet är löst. Därmed kan man dra den felaktiga slutsatsen att syftet med ett kommunikativt projekt är uppfyllt, trots att de samtalande inte uppfattade det vid tillfället.

4. Förståelse i samtal

Ovan har redogjorts för forskning om studie- och yrkesvägledning och forskning om andraspråkssamtal. Det tredje området som är centralt för undersökningen är *förståelse*. Förståelse är ett omfattande och mångtydigt begrepp som används och ges skilda betydelser inom olika vetenskapsområden. Min översikt begränsas till hur man har närmat sig förståelsebegreppet inom samtalsforskningen.

4.1. Allmänt om förståelse i samtal

Enligt socialkonstruktivistiska teorier skulle verklig förståelse mellan två människor aldrig vara möjlig, eftersom vår värld är diskursivt konstruerad. Vi skulle därför aldrig kunna till fullo se eller förstå ett fenomen på samma sätt som en annan människa (Bailey 2004). Linell (2011a:16) konstaterar att förståelse aldrig kan ”explicitgöras fullt ut”, eftersom språket, även om båda talare använder sitt starkaste språk, är indexikalt och inte fullt avbildande, utan ”pekar bara ut riktningar som man kan följa i sökandet efter förståelser” (Linell 2011a:16).

I forskning om förståelse behöver man sålunda kunna uttrycka att förståelse alltid är något ofullkomligt, men samtidigt något som kan upplevas gemensamt i samtal. I litteraturen förekommer främst termen *ömsesidig* förståelse (Sundberg 2004a, Nelson 2010). I mindre utsträckning, främst i studentuppsatser, har jag träffat på *gemensam* förståelse (Palmén & Hägg 2011). *Delad* förståelse, den term jag kommer att begagna, förekommer såvitt jag vet inte tidigare inom svensk språkvetenskaplig forskning. Inom det stora engelskspråkiga forskningsfältet används *common*, *mutual* och *shared*

understanding (se exempelvis Bremer et al. 1996 där dessa tre är utbytbara). Lee (2001) diskuterar dessa tre termer i relation till kunskap. Medan *common* och *mutual knowledge* i Lees resonemang har drag av absolut, objektivt verifierbar kunskap, är hans resonemang om *shared knowledge*, delad kunskap, överförbart till förståelse. Delad kunskap är resultatet av förhandling och interaktion med en samtalspartner (Lee 2001:25). Kunskapen uppstår lokalt i interaktion, och med det följer att den är föränderlig över tid. I linje med detta resonemang kan man se delad förståelse som både resultatet av och förutsättningen för pågående interaktion. Det implicerar också att förståelsen är delad i varierande grad.

Språket är alltså otillräckligt, men vi delar likväl en vardaglig uppfattning om vad förståelse som fenomen är och vi har upplevt hur det är att förstå och bli förstådda i samtal. Men även om erfarenheten av förståelse är allmänmänsklig är det inte enkelt att definiera förståelse. Ett sätt att något begränsa definitionen är att skilja den *lokala*, pågående förståelsen i samtalet från förståelse i ett vidare perspektiv, den *globala* förståelsen. Linell (2011a:15) kallar den lokala förståelsen som uppstår när vi förhandlar om ord och avsikter för *mening*. Samtidigt utvecklar vi i samtalet förståelse(r) i större skala av det pågående samtalet och för omvärlden, vilket Linell benämner *förståelse*.

Det är, socialkonstruktivistiska teorier till trots, ett faktum att vi i daglig kommunikation tycker oss förstå tillräckligt för att det ska vara meningsfullt att föra samtal. Översikten i det här kapitlet tar detta mer pragmatiska perspektiv på förståelse.

Inom samtalsforskningen har man i CA-inriktade studier tagit fasta på förståelse som en del av samtalets synliga rutin:

By treating the establishment of understanding not as a philosophical problem but as something that interlocutors routinely do as they engage in conversation, and by seeing such establishment as built into the structure of conversations, CA seems evident as a method for analysing how understanding is accomplished. (Fogtman Fosgerau 2012:4)

Forskningen som refereras i detta kapitel delar en syn på förståelse som något som skapas gemensamt och rutinmässigt i dialog, och som går att spåra i de samtalandes yttranden och handlingar (Hutchby & Wooffitt 2008, Nikko 2010). Forskningsinriktningar där man intresserar sig för förståelse som en mental process eller ur ett filosofiskt perspektiv är inte representerade här.

4.2. Förståelse som koordinerad samtalsaktivitet

I forskningen om interkulturell kommunikation inom såväl pragmatik som interaktionell sociolingvistik har man främst, mer än förståelse, undersökt missförstånd och hur de uppkommer som ett resultat av skilda tolkningsramar hos socialt mer eller mindre åtskilda grupper (Bailey 2004:403). Genom att studera problematisk kommunikation vill man komma åt mekanismerna bakom delad förståelse (se t.ex. Roberts 1996a, Kidwell 2000, Sametband & Strong 2012). Dock verkar intresset för missförstånd ha minskat under det senaste decenniet; efter år 2000 är studierna om missförstånd betydligt färre (Verdonik 2010).

Man kan analysera delad förståelse i samtal antingen som process, hur det går till, eller som produkt, vad man till synes förstår av varandras tal (Roberts 1996a:9). Studier där man undersöker förståelse i ett processperspektiv (Bremer et al. 1996, Svennevig 2002, Kurhila 2003, Svennevig 2005, Kurhila 2006, Svennevig 2008, 2009, 2012) ställer frågor om *hur* en samtalande förstår något, snarare än *om* eller *vad* hon förstår (Roberts 1996a). I dessa studier beskriver man gemensamma handlingar och strategier som leder till delad förståelse, ofta med tyngdpunkt på förstaspråkstalarans roll. Definitionen av förståelse är inte alltid central.

En studie som är särskilt viktig i förhållande till min avhandling är Bremer et al. (1996). Studien lägger liksom flera andra tyngdpunkten på missförstånd. Författarnas beskrivning av förståelse som process hämtas från interaktionell sociolingvistik. De menar att samtalsdeltagarna under samtalets gång kontinuerligt drar slutsatser om interaktionen, det vill säga gör inferenser (Roberts 1996a:16, även Gumperz 1982b). Förståelse som process förutsätter att parterna är aktiva i samtalet (Gumperz 1982b:2), och för att kunna delta i samtalet krävs någon grad av förståelse (Roberts 1996a:16). Förståelse och samtalsaktivitet är således integrerade, där (viss) förståelse möjliggör deltagande och deltagande möjliggör djupare förståelse. I ett samtal mellan första- och andraspråkstalare kan förstaspråkstalararen skapa utrymme och underlätta för andraspråkstalarans delaktighet och därigenom bidra till det gemensamma arbetet mot förståelse (Roberts 1996a).

Termen intersubjektivitet används ofta i stället för eller parallellt med delad förståelse, främst inom forskning med etnometodologisk inriktning, som CA. Inom den mer strikta CA-traditionen hör idén om intersubjektivitet hemma i samtalets sekventiella ordning och beskrivs som ”the joint construction of meaning by the participants in and through sequential order of action and talk” (Wagner & Gardner 2004:10). I andra sammanhang betonas deltagarnas upplevelse av samtalet och intersubjektivitet framställs som samsyn samtalsdeltagarna emellan (Börestam Uhlmann 1994:136), det vill säga en delad

förståelse (Norrby 2004:42). Kalin (1995:36–37) talar om intersubjektivitet som en serie sammanlänkade handlingar och lyfter alltså fram den processuella aspekten.

Dessa beskrivningar skiljer sig något åt, men det centrala i samtliga är att förståelse betraktas som samordnade handlingar. En talares svarstur uppvisar hennes förståelse av den andras föregående yttrande.

Sacks (1992:426) talar om *understanding position* (se även Hindmarsh, Reynolds & Dunne 2011, Mondada 2011), den plats i dialogen då det är lämpligt, möjligt eller förväntat att uttrycka sin förståelse. Denna position sammanfaller i allmänhet med slutet av en turkonstruktionsenhet, alltså en naturlig turbytesplats. Här är det strukturellt relevant att ge respons, eller att vid behov ta turen eller initiera en reparationssekvens. Att inte ta turen kan sägas vara ett sätt att visa förståelse, eller åtminstone en önskan att fortsätta lyssna på den andre.

Inom CA söker man inte efter talarens avsikt med ett yttrande. Man studerar responsen i andraturen utan att försöka relatera den till talarens intentioner, som ju är osynliga i samtalet. Andraturen visar dels vilken typ av samtalshandling man uppfattar att yttrandet är, dels vad man förstår av dess innebörd. Förenklat kan man säga att andraturen uppvisar förståelse av yttrandets funktion och dess innehåll.

Detta sätt att förstå relationen mellan två yttranden är vad som inom CA kallas *sekventiell bevisföring* (som nämnts i 3.3.2). Linell (2011a, Linell & Gustavsson 1987) ifrågasätter dock ”bevisvärdet” hos andraturen på två punkter. Enligt Linell (2011a:15) visar en persons yttrande förvisso hur hon förstår ”den interaktionella meningen hos utsagan som kommunikativ handling”, men den kan bara delvis avslöja förståelse av den andras mening och avsikt. Vidare menar Linell & Gustavsson (1987:9–10) att det inte är tillräckligt att se till svarsturen, utan det är först i den tredje turen de samtalande och en utomstående kan avgöra vad eller hur samtalsparterna har förstått (även Kalin 1995:36). I detta perspektiv består en minimal interaktionssekvens således av tre turer, och genom den tredje kan man se på vilket sätt förståelse har uppnåtts (Linell 2009:183, även Fogtmann Fosgerau 2012:4–5).

Christina Fogtmann Fosgerau (2007a, 2007b, 2012) har undersökt så kallade naturaliseringsintervjuer där en polis samtalar med en person som söker danskt medborgarskap (se vidare 3.2.2.). Hennes studie får illustrera tre av de ovan nämnda aspekterna på förståelse, nämligen tredjeturens betydelse, kopplingen mellan förståelse och delaktighet i samtalet samt idén att förståelse är samkonstruerad.

Dansk lag kräver att en person ska kunna ”delta obesvärat i ett vanligt danskt samtal” (Fogtmann Fosgerau 2012:2) för att få söka danskt medborgarskap. Detta prövas i en naturaliseringsintervju då en polis i egenskap

av myndighetsperson och intervjuare ska avgöra om den sökande uppfyller språkravet. Bland de tillfrågade poliserna i Fogtmann Fosgeraus undersökning definierades samtalsfärdigheten som förståelse: den sökande skulle kunna förstå de frågor som ställdes och svara begripligt på dem. Intervjun följde ett mönster av fråga-svar-respons och det är den tredje turen som undersöks av Fogtmann Fosgerau. I den tredje turen har den första talaren, polisen som har ställt frågan, möjlighet att ge respons på den sökandes svar på frågan.

Fogtmann Fosgerau finner att polisernas sätt att ge respons skiljer sig systematiskt mellan de intervjuer där de sökande godkändes och de där de underkändes. Med de sökande som godkändes uppmärksammades inte missförstånd och polisen utvecklade den sökandes repliker i sin respons. Dessa handlingar underlättar andraspråkstalarens deltagande och leder till att båda samtalsparterna upplever att samtalet flyter väl och att man delar förståelse. I intervjuerna där de sökande inte godkändes uppmärksammades varje potentiellt missförstånd, antingen genom en reparation eller genom att polisen inte gav någon respons alls. Polisens sätt att interagera bidrog till bådas upplevelse av ett misslyckat samtal. Studien visar att förståelse tveklöst är en *gemensam konstruktion*. Det är också tydligt att förstaspråkstalaren/intervjuaren genom sitt agerande styr *hur* eller *om* delad förståelse skapas, varför intervjun inte fyller sitt syfte som språkstest (Fogtmann Fosgerau 2012:14).

Fogtmann Fosgerau belyser samtalspartnerns stora betydelse för andraspråkstalarens möjligheter till delaktighet och förståelse. Samtalspartnern, polisen, är förutom förstaspråkstalare, myndighetsutövande institutionsrepresentant. Det är denna roll, snarare än rollen som förstaspråkstalare, som styr hennes samtalsbeteende. Fogtmann Fosgeraus studie pekar på att poliserna gör olika tolkningar av uppgiften som språkstestare inom myndighetsrollen. Poliserna hanterar intervjuuppgiften på olika sätt och det får dramatiska konsekvenser för utfallet av intervjun och för den sökande. Den institutionella miljön och de roller den för med sig framställs alltså som begränsande för andraspråkstalarens möjligheter att göra sig hörd.

Men institutionella strukturer kan också vara en resurs för andraspråkstalaren att göra sig förstådd. I en samtalsanalytisk studie av andraspråksstudenter i möte med en receptionist på universitetet visar Kidwell (2000) att studenterna kan utnyttja sin kontextuella kunskap om den sekventiella ordningen i mötesituationen. Såväl studenterna som receptionisten är bekanta med samtalsrutinen som innebär att studenten brukar fråga om råd i början av interaktionen. Även med mycket knappa språkliga resurser kan studenten göra sig förstådd eftersom de delade förväntningarna på interaktionen och dess förlopp styr tolkningen i rätt riktning. Såväl den institutionella strukturen som den sekventiella inom interaktionen utgör alltså en resurs för andraspråkstalaren eftersom den skapar en delad tolkningsram.

En värdefull distinktion mellan två olika sätt att visa förståelse finns i Sacks (1992:252) begrepp *uppvisad* respektive *hävdad* förståelse (eng. *exhibited* resp. *claimed understanding*). Sacks utgår från en situation där någon får en historia berättad för sig. Lyssnaren har möjlighet att visa, eller med Sacks (1992:252) ord bevisa, om eller hur hon förstår berättelsen. Ett sådant bevis på förståelse kan vara att berätta en liknande historia eller att återge (en del av) den med andra ord. Sacks gör en distinktion mellan det här slaget av uppvisad förståelse å ena sidan, och å andra sidan hävdad förståelse. Hävdad förståelse kan uttryckas som en metakommentar av typen ”jag förstår vad du menar”, eller ett enkelt jakande svar på en fråga som kontrollerar förståelsen. Uppvisad förståelse utgörs i stället av en handling som fungerar som belägg för förståelse.

Uppvisad förståelse i andraturen är vad CA-inriktade forskare söker. I linje med Goodwins (2010) term *förkroppsligande* av samtalshandlingar betonar man i flera studier att denna förståelse inte alltid uppvisas verbalt, utan ofta i handlingar som gester, blickar, kroppsställning, ansiktsuttryck eller aktiviteter som är knutna till situationen (Mondada 2011.). Även yttrandens samordning i tiden ger indikationer om förståelse. Exempelvis kan avbrott eller överlappande tal visa förståelse (Hindmarsh et al. 2011). Hindmarsh et al. visar i sin studie av tandläkarstudenter på praktik att det finns situationer då den hävdade och den uppvisade förståelsen kan vara motstridig, då studenten säger att hon förstår, men inte agerar på det sätt som hon borde. Hindmarsh et al. (2011:501) betonar att kroppen och dess rörelser är ”a central resource to exhibit and to assess understanding in real-time”. Kroppens signaler kan såväl bekräfta som försvaga ett yttrande som hävdar förståelse.

CA-baserad analys av förståelse är alltså genuint empiriskt baserad genom att man undersöker vad som faktiskt sägs och görs i samtalet. Därmed får man en möjlighet att förstå hur samtalsparterna uppfattar det. En nackdel med CA, vilken har sin grund i det begränsade kontextbegreppet, är risken att missa det som inte explicit görs av samtalsdeltagarna. Det förekommer i alla samtal, och än mer i samtal mellan första- och andraspråkstalare (Fogtmann Fosgerau 2012:8), situationer där man tror att man har förstått varandra och fortsätter samtalet med den ”falska” delade förståelsen. För att upptäcka sådan skenbar förståelse måste forskaren ha tillgång till mer data än den omdelbara samtalskontexten, till exempel återkommande samtal mellan samtalsparterna, intervjudata eller feedbackdata.

4.3. Gemensam grund

Förståelse är alltså ett gradvis framväxande fenomen. Det går dock inte att peka ut en slutpunkt i processen där förståelsen är total. Forskningen om förståelse i samtal visar att de samtalande är ganska överens om när förståelsen är *tillräcklig* för att kunna gå vidare i samtalet (se till exempel Roberts 1996a:10). Situationsberoende förståelse är grunden också för Clarks (1996, Clark & Brennan 1991) välkända modell för hur man i samtal bygger gemensam grund.

Förståelseprocessen kallas hos Clark (1996:221) för *grounding*, att stegvis bygga en gemensam grund i samtalet. Förståelse i Clarks modell är situationsberoende. Den är inte absolut eller fullständig. Man etablerar något ”well enough for current purposes” (Clark 1996:221), det vill säga åstadkommer en grad av förståelse som är tillräcklig för de samtalande vid ett givet ögonblick i samtalet. Clarks syn på förståelse ligger alltså i linje med den som presenterats ovan. Förståelse är aldrig fullkomlig, vilket innebär att en viss grad av icke-förståelse upplevs som normalt i ett samtal, olika mycket vid olika tillfällen (Verdonik 2010:1378).

Även Clark betonar det gemensamma i förståelsearbetet och beskriver *grounding* som en samarbetsprocess. Processen beskrivs i en modell med fyra nivåer, en så kallad handlingsstege (Clark 1996:152). Modellen förklarar hur varje yttrande förhandlas på mikronivå: lyssnaren ska uppfatta det sagda, identifiera orden, tolka dem i deras sammanhang och ta ställning till yttrandet. Resultatet är en samkonstruktion som kan ses som en preliminär överenskommelse mellan samtalsdeltagarna om vad talaren avser. Samkonstruktionen manifesteras i svarsturen. Vi ser alltså här en motsvarighet till sekventiell bevisföring inom CA.

Clarks (1996:153) handlingsstege är implikationell. För att en samtalsdeltagare ska kunna ta ställning till ett yttrande, exempelvis svara på en fråga, måste hon ha tolkat orden i sitt avsedda sammanhang. För att kunna tolka orden i rätt sammanhang måste hon ha identifierat dem, och för att identifiera orden måste hon ha uppfattat dem.

4.4. Förståelse i undersökningar av studie- och yrkesvägledning

Förståelse är naturligtvis ett centralt fenomen också inom studie- och yrkesvägledningsforskningen. Exempelvis sätter Lindh (2003) förståelsebegreppet i starkt samband med den professionella rollen. Hon beskriver studie- och yrkesvägledarens kommunikationssituation som komplex (Lindh 2003).

Missförstånd och feltolkningar är vanliga och därför behöver vägledaren skaffa sig tillträde till den sökandes ”innebörder och meningar” (Lindh 2003:32). Lindh (2003:32) anser att ”professionellt agerande i samtal handlar [...] om att förstå och göra sig förstådd i olika kontexter”.

I Lindhs avhandling (1997) diskuteras i vilken mån den sökande upplever sig förstådd. Förståelse avser här i allmänhet om den sökandes perspektiv och frågor behandlas i samtalet på det sätt som hon önskar. Det kan också handla om hur de båda parterna lyssnat på och tagit till sig den andras idéer. Förståelse beskrivs ibland som empati i vägledningslitteraturen. På ett mer praktiskt plan framställs förståelse från den sökandes horisont som att ha fått den typ av hjälp hon behöver genom samtalet. Förståelse inom studie- och yrkesvägledningsverksamheten innebär således ofta den sökandes förståelse av omvärlden eller delade perspektiv mellan vägledare och sökande. Det är ett vidare förståelsebegrepp än samtalsforskningens mer begränsade. Förståelse som ett språkligt manifesterat fenomen som det framställts ovan är inte framträdande i forskningen om vägledning. I vissa studie- och yrkesvägledningsstudier är förståelsebegreppet begränsat till att beteckna delad förståelse kring den sökandes beskrivning av en upplevelse.

Idag bygger mycket av utbildning och forskning om vägledning på socialkonstruktivistiska teorier (Peavy 1998, se vidare 2.1). Idéer, utsagor och förståelser konstrueras i interaktion mellan människor. Detta perspektiv sammanfaller med en rådande syn på språkande och betydelse som socialt producerade genom interaktion och förhandling. Därför skulle man kunna förvänta sig en mängd studier av samtalet i vägledningmötet, men så är inte fallet (Strong 2005:516). Enligt Strong (2007) beror detta främst på att man inom vägledning betraktat samtalet enbart som en kanal för informationsutbyte.

Strong (2005, 2006, 2007) har dock i tre mindre studier gripit sig an vägledande samtal där man diskuterade livsstil. Förståelse står i centrum i hans analyser. Strong's utgångspunkt är att vägledning är ”a construction and deconstruction site of socially developed understandings” (Strong 2005:516). Med samtalsanalytisk metod visar han att sökande och vägledare förhandlar fram olika grader av förståelse kring de ärenden den sökande tar upp (Strong 2005:529). Strong (2005) visar också att själva förhandlingen om förståelse kan vara mer värdefull för samtalet än målet att åstadkomma precision i vissa rådgivande eller terapeutiska samtalstyper. De samtalande lämnar ibland en fråga trots att de är medvetna om att de inte till fullo delar förståelse, men bedömer den som tillräcklig för att gå vidare, vilket benämns ”adequate understandings” (Strong 2005:530).

5. Teoretiska och metodologiska överväganden

I detta kapitel presenteras undersökningens teoretiska utgångspunkter. Den teoretiska ramen för undersökningen har vuxit fram genom litteraturläsning parallellt med ständiga genomlysningar och bearbetningar av samtalsmaterialet.

De teoretiska ställningstagandena får konsekvenser för valet av undersökningsmetoder. Dessa metodiska överväganden presenteras nedan samt i 7.1.

Inom forskningen om interkulturella samtal har man ofta utgått ifrån att deltagarna missförstår varandra på grund av kulturella och/eller etniska olikheter (se 3.3.1). I min undersökning vill jag emellertid undvika att studera samtalsdeltagarna utifrån på förhand tillskrivna identiteter. Å andra sidan är det orealistiskt att helt bortse ifrån rollerna som första- respektive andraspråkstalare. Därför studerar jag samtalen så förutsättningslöst som möjligt. I enlighet med synsättet inom CA undersöker jag vad som sker i interaktionen utan förutfattade meningar om hur personer i dessa roller bör, förväntas eller brukar agera (se 3.3.2). Detta synsätt innebär att identiteter och roller skapas och omskapas i samtalet. Därmed är dessa tillfälliga, förhandlingsbara och flexibla. En analys där samtalsdeltagarnas på förhand givna roller sätts i bakgrunden för med sig att jag inte kan begränsa mig till att analysera de samtalandes yttranden bara utifrån deltagarnas status som första- eller andraspråkstalare, eller bara utifrån deras roller som vägledare och vägled.

För att jag ska kunna förstå innebörden och funktionen av deltagarnas handlingar i samtalet behövs dock ett större kontextbegrepp än det som normalt tillämpas inom CA (se 3.3.2). Kontextbegreppet i min undersökning är inspirerat av forskning om interkulturella samtal inom interaktionell sociolingvistik (se 3.3.1). Kontext och samtal påverkar varandra ömsesidigt på

så sätt att ett yttrande är format av den kontext som råder samtidigt som yttrandet i sig förändrar kontexten inför nästa yttrande.

Ett användbart verktyg som tar hänsyn till mer än bara det språkliga uttrycket i tolkningen av ett yttrande är *kontextualiseringssignaler* (se 3.3.1.1). Kontextualiseringssignaler kan förklara varför ett till synes okomplicerat språkligt uttryck är svårt att förstå, men även hur de samtalande skapar delad förståelse trots knappa språkliga resurser. Genom att kombinera öppen närgranskning med ingående studium av kontextualiseringssignaler öppnar en analys för möjligheter att inte bara *beskriva* utan också *förklara* hur delad förståelse uppnås.

Nära förbundet med samtalskontext är dess *ram*. I litteraturen ges varierande definitioner av vad ramen är (se 3.3.1.2). Här väljer jag att se ramen som den ”inramning” deltagarna orienterar sig mot och som definierar samtalsituationen. Inramningen är, åtminstone delvis, känd för samtalsdeltagarna redan före samtalet, vilket skapar viss förförståelse och vissa förväntningar på exempelvis samtalsroller och samtalsämnen.

Ramen består av dels givna aspekter, dels skapade (se 3.3.1.2). Uppdelningen i givna och skapade aspekter är inte absolut utan även vissa av de givna aspekterna kan omförhandlas under samtalsgången. Man bör alltså förstå rambegreppet som relativt flexibelt. Vidare är det relevant att tala om flera ramar snarare än en enda: samtalsdeltagarnas kunskap och förståelse skiljer sig och därför är deras ramar i någon mån olika. Olika ramar kan ge skilda tolkningar av yttranden.

För att få tillräcklig kännedom om kontext och ram drar jag nytta av etnografisk information från intervjuer, språkdagböcker och reflektionsdata (se 7.2.2).

Studier av såväl interkulturella samtal som av samtal mellan institutionsrepresentant och lekman har i stor utsträckning tagit fasta på *asymmetrierna* mellan samtalsdeltagarna. Vägledaren har i forskning uppmärksamats i rollen som grindvakt (se 2.2). I mina SYV-samtal förfogar samtalsdeltagarna förvisso över olika mycket kunskaper om de frågor som behandlas och de behärskar kommunikationsspråket i olika grad. Men med en öppen inställning i analysen av samtalen betyder inte dessa olikheter att andraspråkstalaren i egenskap av sökande alltid måste betraktas som den mindre kunniga eller dominerade samtalsparten. Forskningen visar att språklig kompetens inte alltid är avgörande för hur väl man klarar ett samtal och därmed vilka bidrag man kan göra i samarbetet mot delad förståelse (se 3.2.1.2). Vidare visar studier att asymmetrierna kan förstärkas eller försvagas beroende på hur de samtalande hanterar samtalet (se 3.2.1.2). Jag betraktar därför asymmetrier som *potentiella* och föränderliga.

Det finns en ansevärd mängd forskning där man har studerat interaktionens roll för andraspråksinläring (se 3.1). Syftet i min studie omfattar inte andraspråksinläring i sig, men forskningsfältet rymmer två resultat som har betydelse för hur jag går tillväga med min undersökning.

Det första är att *interaktion och förhandling om betydelse* underlättar för andraspråkstalarens förståelse, varför förhandlingssekvenser behöver uppmärksammas. Däremot är det inte självklart att blotta förekomsten av förhandling medför bättre förståelse. Man behöver också granska förhandlingens kontext, förutsättningar, effekt och funktion. Även om SYV-samtalen i stort är *uppgiftsorienterade* innehåller de *relationsorienterade* delar. De lokala och skiftande orienteringarna i samtalen har betydelse för hur man bör analysera interaktionen.

Det andra är att *förstaspråkstalaren* har det största ansvaret för att samtalet ska fungera. Av den anledningen bör förstaspråkstalarens samtalsbeteende ägnas extra intresse. Samtidigt måste analysen vara *dialogisk* och ständigt granska yttranden i relation till varandra. Det dialogiska perspektivet är grunden för verksamhetsanalysens begrepp *kommunikativt projekt* (se 3.3.3). Det kommunikativa projektet är en analysenhet som gör det möjligt att dela deltagarnas perspektiv genom att projektet följer samtalets naturliga växlingar. Att som utomstående beskriva och förhålla sig till samtalsdeltagarnas kommunikativa projekt är ett försök att dela deltagarnas perspektiv.

Likväl utgör svårigheten att fullt ut dela deltagarnas perspektiv en möjlig svaghet hos det kommunikativa projektet som analysenhet. En utomstående kan inte med säkerhet veta vilket syfte ett kommunikativt projekt har för samtalsdeltagarna. Därför kan en utomstående inte heller med säkerhet avgöra på vilket sätt ett yttrande bidrar till det kommunikativa projektets syfte, eller när ett kommunikativt projekt kan anses genomfört.

Jag försöker undvika problemet på två sätt. För det första krävs ständig uppmärksamhet på vilket syfte deltagarna orienterar sig mot och om syftet förändras när projektet utvecklas. Detta kräver att jag observerar hur samtalsdeltagarna uttrycker sin förståelse såväl verbalt som icke-verbalt. För det andra bör analysen kompletteras med etnografiskt material som härrör från intervjuer, besök och reflektionsdata, det vill säga deltagarnas egna ord om samtalet samt information om förhållanden utanför den omedelbara samtalsituationen.

Analysenheten kommunikativt projekt gör det också möjligt att se hur förståelse uppnås lokalt och globalt. *Lokal förståelse* kallar jag den som begränsas till exempelvis betydelsen hos ett ord eller tidsramen för ett yttrande (Linells (2011a) *mening*, se 4.1). *Global förståelse* omfattar exempelvis hur utbildningssystemet ser ut, vilka yrken som är möjliga att sikta mot eller vilka resurser den sökande själv har och hur de kan utnyttjas (Linells (2011a) *förståelse*). *Förståelse* använder jag som paraplybegrepp för båda begreppen.

Flera studier visar att förståelse alltid konstrueras gemensamt (se 4.2), vilket ytterligare talar för valet av kommunikativt projekt som analysenhet. Förståelse och samtalsaktivitet är integrerade: för att kunna delta måste man förstå till en viss grad och för att förstå måste man delta aktivt. Fullständig förståelse är svår att fastställa. Jag betraktar förståelse som ett *icke-absolut fenomen*, där en viss nivå av förståelse är tillräcklig för att gå vidare i samtalet. Vad som är en tillräcklig nivå varierar med samtalets skiftande orientering mot samtalsuppgift respektive relation. Främst vill jag beskriva och förklara förståelse som en pågående process där deltagarna ständigt drar slutsatser om samtalets form och innehåll.

Med denna syn på förståelse väljer jag beteckningen *delad förståelse*. Den är mer lämplig än gemensam eller ömsesidig förståelse, eftersom *delad* förståelse tillåter en beskrivning av förståelse som en del av interaktionsprocessen där förståelsen kan delas i olika grad och till olika delar.

Som utomstående kan man naturligtvis inte avgöra hur förståelse ter sig i de samtalandes huvuden och huruvida denna förståelse är delad. I stället behöver jag söka belägg för förståelse i de samtalandes verbala och icke-verbala handlingar. Detta kallar jag *uppvisad förståelse*. Det är dock långt ifrån självklart att man alltid visar att man förstår den andras bidrag, eller hur man förstår det. I de fall man tycker sig förstå rullar samtalet vidare. Ibland är förståelsen skenbar, och för att upptäcka sådana situationer måste jag ha tillgång till mer data än den omdelbara samtalskontexten. Jag utnyttjar i sådana fall min kunskap om de samtalande och om samtalssituationen för att avgöra om eller hur man förstår varandra.

Sammanfattningsvis studerar jag förståelse som en situerad, förkroppsligad, samkonstruerad, lokal process som är en integrerad del av den pågående aktiviteten.

6. Undersökningens miljö

Inom samtalsforskningens verksamhetsanalys och annan forskning som placerar samtalet i centrum av institutionen betonar man att det är viktigt att beskriva miljön (Sarangi & Roberts 1999a:1). Miljön formar det sociala samspelet, samtalen, texterna och relationerna mellan människor som i sin tur utgör det typiska för institutionen. Det vägledande samtalet är den centrala delen av studie- och yrkesvägledningsverksamheten (SYV) som i sin tur är en del av vuxenutbildningskontexten. Dessa verksamheter formas av den omgivande miljön, det vill säga kommunen, politiska beslut, arbetsmarknad och demografi samt de principer som bygger vägledarprofessionen. Detta kan kallas verksamhetens inramning (Linell 2011a), eller verksamhetsramen. Verksamhetsramen ger ”delvis sedimenterade eller typifierade normer och rutiner för samtal och deltagarroller” (Sundberg 2004a:45), och dessa i sin tur styr vad som är tillåtet och lämpligt för respektive samtalspart.

För att kunna analysera samtalet, och för att kunna förstå och bedöma analysen, behövs kännedom om verksamhetsramen. Vägledarens och den vägledningssökandes handlingar bör förstås i den kontext där de hör hemma, vilket motiverar en ganska detaljerad genomgång av vad studie- och yrkesvägledningssamtal innebär i denna studie.

Kapitlet inleds med en kort presentation av kommunen där samtalsinspelningarna är gjorda. Den följs av en översiktlig redogörelse av studie- och yrkesvägledningens styrdokument. Därefter minskas perspektivet genom att studie- och yrkesvägledaren som deltar i min undersökning ger en subjektiv beskrivning av sin profession.

6.1. Kommunen och kommunens vuxenutbildning

Kommunen där de fem deltagarna bor har varit en av Sveriges viktigaste industristäder, men under 1970-talet las många industrier ned så som skedde i flera andra svenska städer. Arbetslösheten och utflyttningen från kommunen var stor under 1980- och 90-talen och först vid sekelskiftet vände utvecklingen. Kommunen har en lång historia av arbetskraftsinvandring, framför allt från Finland, och senare flyktinginvandring. Andelen personer födda utomlands har ökat under 2000-talet och under undersökningstiden låg den nästan i nivå med storstädernas.

Politiskt har kommunen en lång historia av socialdemokratiskt styre. I valet 2010 förlorade Socialdemokraterna mark till förmån för Sverigedemokraterna, som fick en stark ställning i kommunen.

I kommunen ansvarar komvux för sfi-undervisningen, den grundläggande svensktutbildningen för vuxna invandrare. Sfi-undervisningen och övrig komvuxutbildning ligger i olika byggnader, båda centralt.

Kommunens karaktär och dess invånare utgör sålunda en faktor som påverkar studie- och yrkesvägledningsverksamheten. En annan viktig faktor är de centrala styrdokumenterna. Dessa redogörs för i följande avsnitt.

6.2. Studie- och yrkesvägledningens styrdokument

Förordningen om kommunal vuxenutbildning slår fast att kommunen ska tillhandahålla stöd för vuxnas lärande ”utifrån den enskildes behov och förutsättningar” i form av ”undervisning, handledning och vägledning” (Sveriges Riksdag 2002:1).¹⁵ Vägledningen är alltså en del av vuxenutbildningen och styrs av läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, som sätter upp följande strävansmål:

Skolan ska sträva mot att varje elev

- utvecklar sin självkännet och sin förmåga till individuell studieplanering,
- medvetet kan ta ställning till fortsatt studie- och yrkesinriktning på grundval av samlade erfarenheter och kunskaper samt aktuell information,

¹⁵ I november 2011 upphävdes den gamla författningen genom den nya Förordning om vuxenutbildning (Sveriges Riksdag 2011). Där uttrycks inte kommunens ansvar på samma sätt och vägledningen är mindre central i förordningen. Under hela projekttiden, november 2008 – januari 2011, har dock den äldre författningen varit gällande. Det är också den äldre författningen som Skolverkets Allmänna råd (2009) baseras på, varför jag hänvisar till den.

- ökar sin förmåga att analysera olika valmöjligheter och bedöma vilka konsekvenser dessa kan ha,
- får kännedom om arbetslivets villkor, särskilt inom sitt studieområde, samt om möjligheter till utbildning, praktik m.m. i Sverige och andra länder, och
- är medveten om att alla yrkesområden förändras i takt med teknisk utveckling, förändringar i samhälls- och yrkesliv och ökad internationell samverkan och därmed förstår behovet av personlig utveckling i yrket. (Skolverket 1994:14–15)

I Skolverkets *Allmänna råd* (2009:6–7) slår man fast att studie- och yrkesvägledning går ut på att ”stödja eleven i att utforska, identifiera och formulera sina intressen och möjligheter och därigenom komma fram till individuella och välgrundade val beträffande studie- och yrkesvägar”. Det är studie- och yrkesvägledarens roll att förse eleven, som här benämns den sökande, med information och vägar till information och den sökande ska själv ”väga samman arbetsmarknadsinformation med övriga faktorer i ett välgrundat och genomtänkt beslut” (Skolverket 2009:15).

Förutom de centrala styrdokumenterna finns Sveriges Vägledarförenings etiska riktlinjer (2007) avsedda som ”ett stöd för de som arbetar med vägledning och för de som möter vägledning” (Sveriges Vägledarförening 2007). Jag återger dessa etiska riktlinjer relativt detaljerat här, eftersom Benny, vägledaren i min undersökning, framhåller att de spelar stor roll.

Vägledarföreningen slår fast att vägledning är en processinriktad verksamhet. Vägledaren ska med hjälp av kunskaper om mänskliga möten och relationer hjälpa individer att ”välja utbildning, yrke eller karriär samt [...] bidra till en bättre livsplanering” (Sveriges Vägledarförening 2007). De etiska riktlinjerna ska kunna bidra till ”etisk reflektion” i de fall det uppstår motsättningar mellan olika intressen. I riktlinjerna framställs studie- och yrkesvägledaren som en professionell person vars yrkesutövning vilar på vetenskap och beprövad erfarenhet. Vägledaren ska främja likabehandling och verka för individers fria och övervägda val. Hennes insatser ska anpassas efter den sökandes behov och informationen ska vara ”relevant, tydlig och objektiv”. Vägledaren ska vara ”tydlig med förutsättningarna för mötet och om sin egen kompetens”. Vidare ska hon sträva efter att ”etablera goda relationer” med den sökande (Sveriges Vägledarförening 2007).

Efter att ha beskrivit de allmänna förutsättningarna för och ramarna kring studie- och yrkesvägledning följer här ett avsnitt där jag redogör för hur studie- och yrkesvägledaren i min undersökning, Benny, ser på sitt yrke och på det vägledande samtalet.

6.3. Studie- och yrkesvägledning i undersökningens kontext

I detta avsnitt beskrivs hur studie- och yrkesvägledaren i min studie, Benny, ser på sitt yrke. Beskrivningen är en sammanfattning av mina intervjuer med Benny. Det är Bennys arbete, hans förståelse av vägledningsprofessionen och hans syn på vägledning som beskrivs. Citaten är ordagrant återgivna från Bennys repliker. Andra studie- och yrkesvägledares arbetssituation kan se annorlunda ut, liksom de kan ha andra uppfattningar om yrket än de som redovisas här.

Inom komvux i den aktuella kommunen erbjuds studie- och yrkesvägledning för alla vuxna bosatta i kommunen. Studie- och yrkesvägledarna samverkar med socialsekreterare och handläggare. Vägledaren ska vara en representant för komvux och ge den sökande kunskaper så att hon säkrare kan planera sin framtid och göra val som hon är nöjd med. Av de sökande som Benny möter är utlandsfödda i majoritet.

De sfi-studerandes första kontakt med SYV sker under sfi-introduktionen då Benny besöker grupper för att informera med hjälp av tolkar. Han tar upp skolsystemet, behörighet till utbildningar efter sfi och studieekonomi. Meningen är att de studerande så tidigt som möjligt ska ”upptäcka sin väg” så att de, om det behövs, kan skaffa fram betyg och andra dokument från hemlandet, vilket kan ta tid. Mycket av informationen är inte aktuell för alla studerande vid detta tillfälle, men Benny tycker att det finns ett värde i att ungefär samma information återkommer flera gånger under studietiden. De sfi-studerande erbjuds enskilda möten med en vägledare, men dessa möten sker oftast senare under sfi-tiden då de kan mer svenska. Syftet med vägledningen är att ”hjälpa personer att göra väl övervägda val”. Flerparten av samtalen fokuserar på ett visst omedelbart problem eller en viss fråga. Den vanligaste typen av samtal handlar om att den sökande vill veta hur hon ska kunna använda en utländsk utbildning i Sverige. Vägledningssamtalen är i normalfallet inte regelbundet återkommande, till skillnad från samtalen i mitt material.

Benny ser en tydlig skillnad i hur man kan efterfråga, hantera och ta till sig ny information beroende på utbildningsbakgrund. Bland utlandsfödda sökande är det fler högutbildade än lågutbildade som söker samtal. Det är också fler kvinnor än män som på eget initiativ söker studie- och yrkesvägledning. Kvinnor väljer även i högre grad det formella utbildningssystemets vägar till arbete. Benny tror att det beror på att fler män än kvinnor har informella sociala nätverk som hjälper dem att ta sig vidare på arbetsmarknaden. Men det kan också vara en fråga om tilltro till personer inom den egna kontexten som informerar visavi personer som representerar systemet. Benny tror att sökande

med kort utbildningsbakgrund hellre vänder sig till en bekant än till en studie- och yrkesvägledare.

En utbildningsinstitution som sfi skapar sina egna strukturer för hur en studerande brukar eller bör gå vidare. Dessa strukturer gör att en studerande "följer strömmen" och det kan bli svårt att se andra möjliga vägar. Här kan vägledningen spela en viktig roll, menar Benny.

En av vägledarens uppgifter är *empowerment*. Benny förklarar det som "att bemyndiga personer att kunna göra val i framtiden, en sorts överlämnande". Det gäller såväl svenska som invandrade sökande. Det kan ta längre tid att "få syn på sig själv" som invandrare, det vill säga att upptäcka sina egna möjligheter och resurser i den svenska kontexten, menar Benny. Ett bemyndigande innebär att förse den sökande med information som är relevant för den sökandes intressen. Benny är noga med att inte "plantera egna projekt" hos den sökande. Den sökande ska själv kunna fatta informerade beslut, vilket betyder att han oftast undviker att ge direkta råd.

Benny anser att invandrade sökande har samma möjligheter att göra fria och informerade val som svenskar. Ibland kan det till och med vara enklare eftersom nätverk och vanor kan tvinga in någon i vissa färdiga banor. Med mindre nätverk (än infödda svenskar) kan man göra verkligt individuella val. I Bennys erfarenhet är ibland de individuella valmöjligheterna begränsade för kvinnorna, eftersom de ofta har större åtaganden i hemmet än männen.

Benny är bekant med styrdokumentet för SYV (se 6.2). Han använder dem inte regelbundet utan tycker att hans erfarenhet utgör hans främsta säkerhet i arbetet. De etiska riktlinjerna (Sveriges Vägledarförening 2007) är "det närmaste en regelbok man kan komma". Samtalet är den centrala verksamheten för en vägledare. Det är samtalet som ger möjligheter åt den sökande att fatta egna beslut. Benny menar att de flesta teorier och modeller som vägledningssamtalet bygger på handlar om att vägledaren genom öppna frågor skapar sig en bild av personens nuläge. Detta arbetssätt utgör grunden för det vägledande samtalet. Benny återkommer till metoder hämtade från Lindh (1997, se 2.1). Samtalet bör vara "en verklig dialog, en historia" snarare än envägskommunikation och Benny anser att det är stor skillnad mellan att vägleda och att undervisa. Ibland tycker han att han ändå "undervisar" i samtal med invandrade sökande genom att föreslå ett svenskt ord eller en term för att hjälpa dem sätta ord på sina erfarenheter. Att föreslå ett ord, exempelvis en yrkesbeteckning, ser Benny som en sorts bemyndigande. Den sökandes erfarenhet kläs i svenska ord och därmed "uppvärderas den sökandes bakgrund". Detta kan vara värdefullt, då de sökande ibland inte ser något värde i utbildning och yrkeserfarenhet från hemlandet.

Benny brukar fråga om planer och drömmar de sökande hade som unga eftersom det kan ge information om hur de sökande ser på utbildning och

utbildningens möjligheter generellt. Att prata om hemförhållanden och familj kan ge förståelse för en persons nätverk och vilka resurser hon har för framtiden. Det skapar också förtroende och lättar upp det ibland svåra samtalet, men utan att det får ta fokus från vägledningen. I Bennys erfarenhet har familjen större inflytande över individen hos vissa folkgrupper än hos andra. Kännedom om familjeförhållanden kan bidra till att han bättre förstår vilket beslutsrum individen har.

Att samtala med andraspråksbrukare skiljer sig i Bennys erfarenhet inte mycket från att samtala med svenskar. Potentiella svårigheter för andraspråksbrukaren är att uttrycka vad problemet eller ärendet är och vägledaren får ställa fler frågor och kontrollfrågor än i samtal med svenskar. En skillnad är dock att invandrade personer behöver mer information än vägledning i inledningsskedet, då de ofta saknar de kunskaper om det svenska utbildningssystemet och om sina rättigheter som svenskar brukar ha. Samtal med invandrade sökande blir därmed mer utforskande och mer uttömmande. Mängden information och att sortera den kan vara svårare för invandrade sökande. All information är heller inte nyttig eller användbar vid ett visst tillfälle. Han säger att han kan nöja sig med vetskapen att de i samtalet inte ”nått ända fram” eftersom den sökande kommer att prata med flera människor vid flera tillfällen om samma sak och kommer att bygga på gradvis med information.

En sökande med svenska som andraspråk erbjuds tolk, men ofta föredrar den sökande att mötas utan tolk. Benny uppfattar att han har ett språkligt övertag över en andraspråkstalande sökande, och att detta övertag kan påverka samtalet negativt. Exempelvis kan det vara svårt för den sökande att hinna föra fram sin åsikt. Benny väljer ibland att blanda svenskan med engelska som inte är någons förstaspråk för att göra samtalet mer jämställt. Ett annat sätt att minska den språkliga maktobalansen tillsammans med andraspråkstalare är att ”tona ned den egna rollen, att lyssna mer, att komma med stickfrågor, bolla tillbaka och formulera om”.

7. Metod, material och deltagare

I det här kapitlet beskrivs metoder för datainsamling och analys, studiens material och dess deltagare.

7.1. Undersökningens utgångspunkter

Den här studien har en huvudsakligen kvalitativ inriktning. Bremer et al. (1996) som analyserar frågor om delad förståelse i ett liknande material sammanfattar den egna undersökningens villkor för metodval på följande sätt: "The situated and provisional nature of all processes of inferencing make it impossible to work in any other but a qualitative way" (Bremer et al. 1996:215).

Att förståelsearbete är situerat är också utgångspunkten för min undersökning, som därför är utpräglat kvalitativ. Men det betyder inte att jag inte ser värdet av kvantitativa data för att se exempelvis mönster och helheter. Det finns, uppfattar jag, inget oöverbryggligt gap mellan de två utgångspunkterna. De befinner sig snarare på ett kontinuum (Dörnyei 2007:25). Det är undersökningens syfte och forskningsfrågor samt materialets karaktär som har avgjort hur jag har gått tillväga, och ett av analyskapitlen bygger huvudsakligen på kvantifiering av vissa drag i samtalen (se 7.5.1). Kombinationen av metoder tillåter mig att dels beskriva karaktären hos ett stort material översiktligt, dels förklara hur de ingående delarna på ett mikroplan samverkar mot delad förståelse (se Linell & Gustavsson 1987:85).

Det finns alltså skäl att låta analys av kvantitativa data komplettera den kvalitativa analysen för att på bästa sätt söka svar på frågorna i undersökningen. I min avhandling dominerar likafullt ett kvalitativt, tolkande perspektiv. För att ge analyser och resultat en tillräcklig grund har jag eftersträvat en så kallad

rich description (Mackey & Gass 2005:162) som har som mål att beskriva de studerade förhållandena i detalj (kallas även *thick description*, Lincoln & Guba 1985:124–125). Samtalsintervjuer och annat kompletterande material (se 7.2.2) ger tillsammans med huvudmaterialet, SYV-samtalen (se 7.2.1), förutsättningar för en rik beskrivning och därmed väl grundade analyser.

Rik beskrivning som en förutsättning för att förstå en främmande miljö är utgångspunkten för etnografiska undersökningar. Miljön i det här fallet utgörs av den fysiska och sociopolitiska miljön där samtalen hör hemma (se kapitel 6). Även om den här studien inte i huvudsak kan etiketteras som etnografisk, har jag lånat tekniker (interaktion med deltagare, lång undersökningstid, flera datakällor) från etnografin (se t.ex. Wolcott 2008). Före inspelningarna besökte jag SYV-miljön och blev bekant med deltagarna. Min ambition var att studera människor och händelser i deras naturliga miljö, och inte att försöka kontrollera externa variabler genom att skapa experimentella förhållanden (om arrangerade samtal, se vidare 7.2.1). Kännedom om miljön har gjort det möjligt för mig att bättre bedöma vad i materialet som är ”naturligt” och vad som är ”arrangerat”.

I studien finns fem deltagare. Med ett litet antal deltagare har jag kunnat gå djupt i analysen. Samtalsmaterialet har granskats närgånget och det kompletterande materialet har bidragit till kännedom om deltagare och kontext. Tillsammans har materialen gjort det möjligt att delvis ta deltagarnas perspektiv i analysen, ett så kallat emiskt perspektiv (kallas hos Dörnyei 2007:38 *insider meaning*; se även Alvesson & Sköldberg 2008, Erickson & Shultz 1982:57). I grund och botten handlar det om att försöka dela en annan människas verklighet och tolka fenomen så som de uppfattas av deltagarna. Jag strävar mot att ta deltagarnas perspektiv i första hand genom att närstudera samtalen och vad som sägs i dem. Reflektionsdata från deltagarna (se 7.2.2.3) stärker det deltagarrelevanta perspektivet. Vidare har deltagarna återkommande givits möjlighet att läsa den framväxande avhandlingstexten, så kallad respondentvalidering.

Under avhandlingsprojektets gång har jag arbetat utan på förhand färdiga hypoteser. Ett undantag är analysen i kapitel 8, där den kvantitativa delen av analysen prövar en hypotes som är härledd från tidigare forskning inom andraspråksfältet.

Syfte och forskningsfrågor har utformats stegvis genom bearbetning av materialet, så kallad *emergent research design* (Dörnyei 2007:37). Jag kallar det organisk forskningsdesign. Ett organiskt tillvägagångssätt innebär att en studie är flexibel och kan använda och integrera nya detaljer eller öppningar som uppstår under undersökningsprocessen.

Transkriberingen fungerade som ett första analyssteg i processen. Efter åtskilliga genomtittningar och genomlyssningar av samtalsinspelningarna samt genomläsningar av transkriptionerna skapade jag preliminära frågeställningar

och formulerade ett syfte. Dessa omformades under arbetets gång. I takt med att jag fick frågorna klarare för mig, uppkom behovet av att samla mera data i form av intervjuer med de medverkande. Ibland såg deltagarna på delar av inspelningarna och kommenterade dem. På så sätt skedde utformningen av undersökningen med hjälp av sortering och prövande analys cykliskt och parallellt med materialinsamlingen, ett induktivt arbetssätt som är brukligt i kvalitativa studier, framför allt fallstudier (se t.ex. Merriam 1994, Shea 1994).

Min egen bakgrund som lärare i svenska som andraspråk har gett mig en viss förförståelse. Jag har mött många andraspråksinlärare i undervisning och i samtal. Det har hjälpt mig uppfatta möjliga svårigheter för andraspråksbrukarna i SYV-samtalen och därför varit till hjälp i den inledande kategoriseringen av materialet. Däremot har jag strävat efter att inte låta min lärarerfarenhet påverka analysarbetet. Då har i stället den kunskap jag utvecklat genom forskarutbildningen och genom studier av tidigare forskning varit vägledande.

7.2. Material och metoder för materialinsamling

Hösten 2007 besökte jag sfi-undervisningen i den aktuella kommunen flera gånger. Jag deltog i ett par personalmöten och fick god kontakt med framför allt tre av lärarna. Min avsikt var då att i första hand undersöka samtalen inom undervisningen. Under våren 2008 gjorde jag fortsatta observationer i klassrummen och intervjuade lärare, rektor, studie- och yrkesvägledare, praktiksamordnare och studerande på sfi. Intervjuerna påvisade en gemensam uppfattning om att samtalen *utanför* undervisningen var den verkliga stötestenen. Jag fick möjlighet att spela in en av de sfi-studerande i ett vägledningssamtal med studie- och yrkesvägledaren Benny. Jag gjorde en preliminär analys av samtalet och diskuterade det i ett par seminarier. SYV-samtalet visade sig vara utmanande för de medverkande. SYV-samtal representerar också en samtalstyp som vuxna andraspråksbrukare ofrånkomligen kommer att delta i som en del av mötet med det svenska samhället. Av dessa skäl valde jag vägledningssamtalen som huvudmaterial.

Vid starten av höstterminen 2008 inbjöds jag till en av sfi-grupperna på C-nivå.¹⁶ Efter några möten med gruppen frågade jag om några av de studerande ville delta i projektet. Sex personer tackade ja till medverkan. Två av dem hoppade av i ett senare skede då de flyttade från kommunen. De fyra

¹⁶ C-nivå inom sfi motsvarar nivå A2/A2+ enligt Common European Framework of Reference (SKOLFS 2012:13).

medverkande studerande och studie- och yrkesvägledaren Benny följde jag i samtal och genom intervjuer under två år. (Mer om de fem deltagarna i 7.3.)

Materialet består av videoinspelade samtal mellan en svensk studie- och yrkesvägledare och fyra vuxna sökande med svenska som andraspråk. Totalt 16 samtal har spelats in från november 2008 till januari 2011 (se tabell 7:1). De utgör studiens huvudmaterial, medan intervjuer med mera utgör kompletterande material (se vidare 7.2.2). Med huvudmaterial avser jag det material som är avsett att analyseras, det vill säga samtalen, medan det kompletterande materialet i stället är olika typer av data som belyser samtalen och därför kan berika analysen (Sundberg 2004a:49). Samtal är komplexa och de olika materialtyperna tillåter mig att analysera samtalet som det var då det inträffade, men tillsammans med ytterligare information från det kompletterande materialet. Min förståelse av samtalshandlingarna kan fördjupas exempelvis av vad jag vet om deltagarnas kommunikativa vardag, deras språkstudier eller attityder till och erfarenheter av det som omtalas.

Att använda flera datakällor och flera metoder brukar benämnas triangulering och i litteraturen beskrivs varierande antal former för triangulering. Hos Cohen, Manion & Morrison (2011:141) jämföras triangulering med Dörnyeis ”mixed methods approach” (2007:42), det vill säga triangulering bara med avseende på metodval. Mackey & Gass (2005:181) nämner fyra typer av triangulering: teoretisk, metodologisk samt triangulering avseende data respektive undersökare. I min studie har jag tillämpat tre av dessa. Den teoretiska ramen tar in perspektiv från verksamhetsanalys, interaktionell sociolingvistik och CA (teoretisk triangulering). Analyserna genomförs dels med hjälp av tolkande närgranskning, dels genom att kvantifiera samtalsdata (metodologisk triangulering). Materialet är, som nämnts, av flera olika typer (triangulering av data).

7.2.1. Huvudmaterial

Huvudmaterialet utgörs av videoinspelade vägledningssamtal. De fyra sökande har mött en studie- och yrkesvägledare tre gånger under år ett och en gång under år två. Det innebär att det är cirka sex månader mellan de första tre inspelningarna och 12 månader mellan den tredje och fjärde.

TABELL 7:1 *Huvudmaterialets omfattning. Sökande, samtalens längd i minuter och tidpunkt för inspelningarna.*

Sökande	Samtal 1 Nov./dec. 2008	Samtal 2 Maj/ juni 2009	Samtal 3 Nov./dec 2009	Samtal 4 Dec. 2010/ jan 2011	Totalt
Ward (K)	55.36	31.32	42.42	37.26	167 min.
Marina (K)	53.48	31.34	23.44	39.41	149 min.
Mohammed (M)	48.22	48.19	30.06	35.58	163 min.
Evin (K)	38.22	37.26	34.15	30.42	141 min.
Totalt					620 min.

Tabell 7:1 visar de sökandes namn och kön, omfattningen av de inspelade vägledningssamtalen och tidpunkten för inspelning. Samtalen är mellan en halv och nästan en timme långa. Det första samtalet är längst hos alla samtalspar. Variationen i samtalens längd beror bland annat på vilka ärenden som kom upp i samtalen och på praktiska omständigheter, som de sökandes andra åtaganden.

Inspelningarna är genomförda på studie- och yrkesvägledarens tjänsterum där han normalt träffar sökande. De är inspelade med en digital videokamera av bra kvalitet.¹⁷ Kameran har stått på ett stativ och den har inbyggd mikrofon. Vid inspelningstillfällena har jag ställt upp kameran och gått ut ur rummet innan samtalet börjat. Kameran har ibland varit placerad så att den fångar bådadas ansikte, men ibland bara den sökandes beroende på hur de samtalande valt att placera sig vid bordet. För att störa så lite som möjligt har jag inte flyttat kameran. Detta har lett till att jag vid något tillfälle efteråt saknade möjligheten att i ett visst ögonblick kunna se minspelet hos vägledaren. Jag uppfattar inte att kameran stör samtalet. Vid några tillfällen under de 16 samtalen nämns kameran, till exempel när sladden ligger i vägen eller när man vid samtalets slut kommer på att den ska stängas av. Men det är samtliga deltagares uppfattning att man glömmer kameran efter hand när man engagerar sig i samtalet.

Även om kameran utgör ett "onaturligt" inslag i rummet, ger videoinspelningen stora fördelar jämfört med enbart ljudupptagning (se t.ex. Heath 2004). Erickson & Shultz (1982:51) menar att audiovisuell dokumentation är en förutsättning för samtalsanalys. Med videoupptagningen kan jag se vad de samtalande gör under tystnader och pauser, till exempel läser i en katalog eller fyller i en blankett. Jag kan också se vad de samtalande gör i en paus där man kunde ha förväntat sig ett yttrande. Videobilden tillåter mig också att ta med de

¹⁷ Sony Handycam HDR-SR11E.

samtalandes icke-verbala kommunikation, som kan signalera till exempel engagemang eller avståndstagande. Detta är särskilt viktigt under de kortare pauserna i interaktionen, då i vissa fall icke-verbal kommunikation i form av till exempel en nick eller en gest ersätter ord.

Både vägledaren och den sökande interagerar ofta med material omkring dem. De pekar på vägledarens anteckningar, visar upp ett informationsblad, letar i ett lexikon, fyller i en blankett eller söker något i väskan. Denna typ av interaktion med en tredje ”part” (*triadic interaction*, van Lier 2002) ger upphov till ett ”deiktiskt språkbruk” (van Lier 2002:148). För att fånga och förstå interaktionen i sådana situationer är videobilden oundgänglig. De handlingar de samtalande utför har betydelse för hur delad förståelse skapas, och enbart ljudupptagning hade gjort det svårt eller omöjligt att ta in dem i analysen.

Vidare gör videoupptagningen det möjligt att identifiera vad deltagarnas deiktiska uttryck, som *här* eller *den där*, syftar på, vilket naturligtvis är en förutsättning för en väl grundad analys. Slutligen är det betydligt lättare att uppfatta och transkribera korrekt när man ser den talandes ansikte.

Min avsikt är att studera interaktionen i ”normala” vägledningssamtal, men för att kunna göra det måste jag skapa omständigheter som är ”onormala”, det vill säga observera samtalet systematiskt med hjälp av en kamera. Detta problem har Labov (1972:209) benämnt *Observer’s paradox*. För att övervinna problemet med att människor känner sig observerade och därmed beter sig annorlunda än de brukar ställde Labov (1972:92–93; 209) en fråga till deltagarna om de någonsin varit nära döden. Syftet var att deltagarens berättelse skulle skapa ett genuint engagemang hos henne som skulle ta bort känslan av obehag och onaturlighet i talsituationen och att hon därmed skulle prata utan att vakta på sitt tal.

Labov yttrade sig om formella intervjusituationer med vilka han ville elicitera språkdata, och ett av hans förslag är att ersätta den formella intervjun med någon annan typ av data. Man kan dock diskutera den labovska synen på deltagarna som försökspersoner vars folkliga språkbruk ska lockas fram med listiga medel av forskaren. Min undersökning bygger på samtalsdata, till skillnad från intervjudata, och jag menar att samtalen i sig skapar tillräckligt engagemang. Jag har inte behövt ställa några frågor om livsfara, eftersom det som avhandlas i vägledningssamtalen har en egen inneboende kvalitet av viktighet, om än inte liv och död, som skapar engagemang och som tar deltagarnas fokus från kameran.

Jag har alltså bidragit till att de samtal jag analyserar har kommit till stånd, och av den anledningen kan man kalla inspelningssituationen för arrangerad. Mötena har avtalats på mitt initiativ, till skillnad från Bennys övriga samtal som så gott som alltid kommer till på den sökandes initiativ. Det får till följd att det första av mina samtal inleds utan någon specifik fråga på bordet, även om de

sökande ofta har angelägna frågor med sig i de senare samtalen. Vid de tre första mötena samtalade vägledare och sökande också med vetenskapen om att de kommer att träffa varandra ytterligare gånger inom projektets ram, vilket inte alltid är fallet i vägledning. Det går inte att förneka att detta är en följd av att samtalstillfällena är arrangerade.

Ändå vill jag kalla samtalen för i det närmaste autentiska. Jag har inte på något sätt försökt styra mötena avseende språkbruk eller innehåll. Mötena berör verkliga frågor och får verkliga konsekvenser för de inblandade. Alla fyra sökande har sökt upp Benny för ytterligare samtal under eller efter projektiden. Det talar för att samtalen upplevs som så genuina och givande att de genererat nya frågor som krävt ny kontakt med vägledaren. Visserligen skulle det faktum att man har bokat fler samtalstider kunna tolkas på motsatt sätt: att samtalen med kamera upplevdes som så otillfredsställande att de sökande behövde träffa Benny igen. Att så skulle vara fallet tror jag dock är högst osannolikt. Tvärtom har såväl vägledaren som de sökande sagt att samtalen känts värdefulla. Vägledaren tycker inte att de skiljer sig från hans andra samtal, och att kameran snart glömts bort. Emellertid har två av de sökande sagt att de känt sig nervösa i början av ett eller flera samtal. Nervositeten beror på att de har känt sig osäkra på sin förmåga att samtala på svenska, menar de.

Trots vissa upplevda språksvårigheter har tre av de fyra sökande spontant sagt att de har ”upptäckt” Benny som en resurs, en trovärdig person man kan vända sig till. Dessutom menar samtliga fyra sökande att mötena förutom vägledning har inneburit, mer eller mindre välbehövliga, tillfällen för att öva svenska. Det är förstås inte samtalens egentliga syfte, men periodvis av största vikt för de av deltagarna som inte tyckte sig ha någon att prata svenska med.

7.2.2. Kompletterande material

Förutom studie- och yrkesvägledningssamtalen har jag samlat in ytterligare material, vilket beskrivs här. Syftet med det kompletterande materialet är att det ska bidra till en säkrare analys av SYV-samtalen samt att stärka det emiska, deltagarrelevanta, perspektivet i undersökningen.

7.2.2.1. Samtalsintervjuer

Under de två åren som datainsamlingen pågått har jag genomfört en intervju med varje deltagare i samband med varje vägledningssamtal. Eftersom de är informella till sin karaktär kallar jag dem *samtalsintervjuer*. Dessutom har vi mötts på deltagarens eller mitt initiativ i informella möten ett antal gånger. Anledningen har varit att jag har velat ställa en kompletterande fråga eller

deltagaren har velat fråga mig något. Jag har också mött deltagarna några gånger av rent sociala skäl, som på ett kafé, på mitt eller deras initiativ. Dessa tillfällen har inte spelats in.

Intervjumaterialet omfattar ungefär 25 timmars inspelningar. Intervjuerna med Benny har varit förhållandevis korta och fokuserat på de genomförda vägledningssamtalen. Intervjuinnehållet som rör Bennys yrkesroll sammanfattas i avsnitt 6.3, och det som rör hans person återfinns i avsnitt 7.3.5. Upplysningar om och reflektioner över de enskilda samtalen återfinns i avhandlingens analyser och diskussioner. Intervjuerna med de fyra sökande har varit längre och mer innehållsrika och det är dessa jag beskriver här.

Deltagarna fick välja var samtalsintervjun skulle hållas. De flesta intervjuerna har genomförts på mitt tjänsterum utom i några fall då vi har träffats på deltagarens praktikplats eller i hennes hem. Eftersom det kan vara osäkert och krävande att anteckna samtidigt som man samtalar, videospelade jag intervjuerna. Vid några tillfällen bad deltagaren mig stänga av kameran eller vända den åt sidan, varför vissa samtalsintervjuer inte är videospelade i sin helhet och vissa delvis bara ljudinspelade. Jag har sedan lyssnat på inspelningarna två gånger och sammanfattat dem i skriven text.

Syftet med samtalsintervjuerna är att lära och förstå så mycket som möjligt om deltagarna som individer samt om deras erfarenheter och språkliga och kommunikativa vardag för att dessa fakta ska kunna bidra till en säkrare analys av vägledningssamtalen. Eftersom jag på förhand inte kunde veta vilken typ av information som kan berika analysen, och inte heller vad deltagarna skulle komma att uppfatta som relevant att berätta om sig själva, har jag strävat mot att inte styra intervjuernas innehåll alltför mycket. Dessutom har jag eftersträvat ett otvunget samtalsklimat där deltagarna ska uppleva att de själva har möjlighet att styra över samtalsämnen.

Vid varje tillfälle har deltagarna erbjudits att ha en språkstödjare¹⁸ med. Vid det första tillfället utnyttjade tre av dem denna möjlighet, men vid de följande intervjuerna var det ingen som upplevde att det behövdes. Någon tyckte att språkstödjarens närvaro kunde störa lite, någon annan tyckte att tolkar generellt kunde göra den delade förståelsen mindre säker och någon annan menade att intervjuerna var ett värdefullt tillfälle för språkträning och ville av den anledningen klara intervjun på egen hand.

Intervjuer, oavsett vilken form man ger dem, är interaktion där parterna båda är aktiva i det gemensamma skapandet av kunskap (Holstein & Gubrium 2004). Intervjutillfällena är dock asymmetriska på flera sätt: vi samtalar på mitt förstaspråk och deltagarnas andraspråk, jag har en forskarroll och deltagarna en

¹⁸ Språkstödjare kallas i den aktuella kommunen flerspråkiga resurspersoner som inte är utbildade tolkar. De arbetar ofta på skolor för att stötta flerspråkiga barn och ungdomar.

informantroll och intervjuerna har oftast skett på min arbetsplats. En asymmetrisk samtals- eller intervjusituation kan leda till att en person blir mindre aktiv. Hon kanske pratar mindre och undviker vissa samtalsämnen. Holstein & Gubrium (2004:142) betonar att man bör hitta en balans mellan "the whats", innehållet, och "the hows" i intervjuprocessen, det vill säga vilka villkor som råder i intervjusituationen. De förespråkar en aktiv intervjustil, och beskriver intervjuer som "an interpersonal drama with a developing plot" (Holstein & Gubrium 2004:149).

I mina intervjuer har jag försökt förbättra de villkor som styr de intervjuades möjligheter att vara aktiva med avseende på asymmetrierna. För det första har jag ställt öppna frågor i ett tillvägagångssätt som kan beskrivas som en halvstrukturerad livsvärldsintervju med drag av faktaintervju (Kvale & Brinkmann 2009:43, 167). Intervjuerna har kretsat kring områdena språk-användning/svenska språket, språkinläring och undervisning (se Bilaga 1). Kring dessa teman ställde jag öppna frågor som tillät deltagarna att berätta snarare än bara svara och jag ställde följdfrågor. Frågeguiden utgjorde ett underlag som jag alltså förhöll mig ganska fritt till. Det hände att jag som respons på deltagarnas berättelser tog upp egna erfarenheter. Detta fick deltagarna att ställa frågor till mig. Jag uppfattar att detta mer ömsesidiga berättande i någon mån minskade det asymmetriska förhållandet mellan oss. En mer traditionell intervjuarroll hade inte tillåtit det, men min upplevelse då var att samtalsituationen var så informell att det var tillåtet och också lämpligt.

Min personliga bakgrund omfattar många års undervisning på sfi, jag har levt ihop ett tjugotal år med en andraspråkstalare och jag har själv varit andraspråksbrukare då jag bodde utomlands. Dessa erfarenheter blev ibland en gemensam grund på vilken deltagarna tillsammans med mig kunde utveckla olika teman. Deltagarna har bekräftat att de kände sig fria att berätta om sina upplevelser. De har alla sagt att de tyckte om att delta i samtalsintervjuerna som de uppfattade som samtal där de blev lyssnade på av någon som intresserade sig för dem. Följande citat sammanfattar mitt förhållningssätt i samtalsintervjuerna:

Active interviewers do not merely coax their respondents into preferred responses to their questions. Rather, they converse with respondents in such a way that alternate possibilities and considerations come into play. (Holstein & Gubrium 2004:151)

Den andra och tredje samtalsintervjun utgick delvis från andraspråkstalarnas så kallade språkdagböcker (se nedan). Dagböckerna bidrog på två sätt. För det första fick samtalsintervjun en något mindre asymmetrisk karaktär, eftersom mina frågor om språkdagböckerna var genuina då de rörde förhållanden jag inte kände till. Deltagarna hade rollen av expert på sin kommunikativa vardag. För det andra utgjorde språkdagböckerna en konkretisering av de fenomen

som intervjuerna handlade om, fenomen som annars tenderar att bli abstrakta och allmänna.

Vid två av samtalsintervjutillfällena samtalade vi om delar av de videoinspelade vägledningssamtalen. Den delen av samtalet skapade reflektionsdata (se 7.2.2.3).

7.2.2.2. Språkdagbok

Inom avhandlingsprojektets ram har de fyra andraspråkstalarna skrivit en typ av *språkdagbok* under en vecka varje månad det första året. De har skrivit om hur, när och i vilka situationer de använder sina olika språk. Språkdagböcker har använts främst i etnografiska studier av litteracitet (Jones, Martin-Jones & Bhatt 2000, Peirce Norton 1995) där man strävat efter att dokumentera deltagarnas dagliga liv och språkvanor. Medan dagboken i dessa studier utgör det huvudsakliga materialet för analys, är dagböckerna i min studie komplementär material. Därför krävs inte samma detaljrikedom och lika stor mängd text, och dagböckerna behöver inte vara skrivna med samma frekvens som dagböckerna i de nämnda studierna. I Bilaga 2 finns två exempel på ifyllda språkdagböcker.

Syftet med språkdagböckerna är att skaffa information om vilka samtalssituationer andraspråkstalarna deltar i förutom vägledningssamtalen, hur de själva upplever sina styrkor och svagheter i samtal samt deras upplevelser av möten med majoritetssamhället. Liksom i de redovisade studierna av Jones et al. (2000) kan jag också spåra förändringar i deltagarnas kommunikativa vardag över tid genom språkdagböckerna. Värdet av språkdagböckerna ska ses i relation till studiens övriga material och metoder; de gör det möjligt att genomföra samtalsintervjuerna med något mindre styrning av mig och ta deltagarnas frågor och erfarenheter som utgångspunkt, vad Jones et al. (2000:322) kallar ”balans”. Min förståelse av huvudmaterialet fördjupas av samtalsintervjuerna. Språkdagböckerna stärker därmed studiens övergripande ambition att beskriva kommunikationen ur ett emiskt perspektiv.

Underlaget för dagboken varierade något under året, men bestod oftast av några fasta frågor samt en helt öppen fråga där deltagarna hade möjlighet att fritt välja kommunikationshändelser och reflektera över dessa. Jag provade först med ett mer öppet underlag, men deltagarna tyckte att det utgjorde en alltför krävande och tidsödande uppgift. Jag valde då att formulera frågor, vilket uppfattades leda till ett enklare, och många gånger intressant, skrivande. Språkdagböckerna skrevs på svenska. Att låta deltagarna skriva på sitt starkaste språk var inte möjligt inom projektets ram.

Skrivandet blev alltså delvis styrt av mina återkommande frågor (bland annat i vilka situationer de talat svenska i den gångna veckan, vad som upplevts

bra eller mindre bra och hur det de gjort i undervisningen underlättat deras språkanvändning, se Bilaga 2), men det fanns även möjlighet att skriva helt fritt. Deltagarna tog sig an skrivandet på olika sätt och det varierade mellan tillfallena. En av deltagarna har skrivit mycket varje gång, ofta i en form som liknar ett brev ställt till mig. Hon har beskrivit känslor och upplevelser och ibland ställt frågor till mig, så att språkdagboken kom att utgöra en pågående dialog som vi kunde återuppta när vi träffades. En annan deltagare har skrivit som om det vore en hemuppgift från en lärare, det vill säga svarat på frågorna och arbetat mycket med den språkliga formen, medan ytterligare en annan deltagare sett språkdagboken som en del av mitt forskningsmaterial och därför undvikit att berätta alltför subjektivt eller om sina åsikter.

Jag ansträngde mig för att förmedla att språkdagboken inte var en hemuppgift som skulle bedömas, utan att jag bara var intresserad av att veta mer om deltagarnas språkliga vardag. Det som deltagarna skrivit i språkdagboken utgjorde en viktig del av intervjutillfälle två och tre, då både jag och deltagaren tog upp nedskrivna händelser i samtalet. Sådana händelser var ofta en kommunikativ situation som upplevts som svår, ny, framgångsrik eller obegriplig.

7.2.2.3. Reflektionsdata

Vid tredje och fjärde intervjutillfället hade deltagarna möjlighet att se delar av de första två respektive tre samtalen och kommentera dessa. Dessa kommentarer, som är video- eller audioinspelade, kallar jag *reflektionsdata*. Idén har jag hämtat från metodiken med stimulerad hågkomst, så kallad *stimulated recall* (Söderlundh 2010:43), en metod som används framför allt inom pedagogisk forskning (Haglund 2003, Mackey & Gass 2005:78). Metoden används också av Bremer et al. (1996), men där tar man bara upp reflektioner från andraspråkstalarna. Jag menar dock att det finns risk att man ger en ofullständig bild av samtalen om man bara tar hänsyn till den ena partens reflektioner.

Avsikten med stimulerad hågkomst är att med hjälp av en bild eller en inspelning stimulera deltagaren att återkalla och berätta om sina tankar vid det dokumenterade tillfället. I min studie kunde det ha passerat lång tid mellan inspelnings- och intervjutillfället och det var inte möjligt att be deltagarna berätta i detalj om hur de tänkte under samtalets olika skeden. Syftet var att fånga deltagarnas uppfattning om samtalet i allmänhet och diskutera vad de mindes av svårigheter och få ta del av deras upplevelser av vissa utvalda sekvenser. Dels fick deltagarna kommentera inspelningarna fritt, dels fick de direkta frågor om dem.

Det visade sig att såväl vägledaren som de sökande i sina fria kommentarer mindes förvånansvärt mycket av samtalen, ibland hela sekvenser. De sökande

mindes också vad Benny hade berättat om en viss fråga, om de hade skämtat tillsammans och de kom ihåg svåra situationer då de hade varit tvungna att fråga något upprepade gånger. Inspelningarna utgjorde därmed en gemensam referenspunkt i samtalsintervjun, vilket i det avseendet liknar fotoelicitering (Rasmussen 2004:280). Jag ställde också frågor om avsnitt jag hade analyserat, och genom att deltagarna ”läste” sin egen icke-verbala kommunikation kunde de bekräfta eller avvisa detaljer i min analys. Därmed stärkte reflektionsdata analysens emiska perspektiv (se Erickson & Shultz 1982:56–57 om *viewing sessions*).

Att tillsammans se på inspelningarna gjorde det möjligt för mig att ställa relevanta frågor. Ett exempel på den typ av information metoden gav var när jag frågade Benny varför han lämnade ett samtalsämne när han och den sökande efter en lång, mödosam förhandling nått delad lokal förståelse om vad de talade om. Benny förklarade då att han ofta varvar mer krävande frågor med enklare när han samtalar med andraspråkstalare, och att han av erfarenhet vet att frågor om det förgångna brukar utgöra ett krävande samtalsämne. Den typen av information gör analysen säkrare.

Emellertid lyckades jag inte skaffa reflektionsdata för alla de samtalssekvenser jag skulle ha önskat. Materialet är begränsat eftersom deltagarna ibland inte trivdes med att se sig själva på film. En del av svårigheten utgjordes av den relation som utvecklats mellan deltagarna och mig under projektiden. När vi möttes vid det tredje och fjärde intervjutillfället var det i en närmast kamratlig anda. Det gjorde det omöjligt för mig att på något sätt pressa deltagarna att se mer på inspelningarna när det kändes olustigt för dem.

Sammantaget gav metoden värdefulla, om än mycket begränsade, reflektionsdata som kan stärka analysen. Att se på inspelningarna bidrog också till att både deltagarna och jag kunde ta upp relevanta ämnen i samtalsintervjuerna.

7.2.2.4. Samtalsanteckningar

Som kompletterande data finns också vägledarens *anteckningar* från de 16 samtalen. Vägledaren har använt och fortsatt på samma anteckningssida genom de fyra samtalen med varje sökande, så samtalsanteckningarna består av ungefär fyra A4-sidor. Anteckningarna har gett möjlighet att identifiera vad någon av de samtalande pekar på och hänvisar till i ett samtal. De kan också i viss mån tydliggöra vägledarens grund för sammanfattningar av och återkopplingar till tidigare samtal.

7.2.2.5. Muntlig uppgift

Vid sju tillfällen under de två åren genomförde de fyra andraspråkstalarna en *styrd muntlig uppgift* som videoinspelades. Förslagan hämtades från det nationella provet i sfi. Uppgiften gick ut på att ge råd till en annan i en fiktiv situation (Bilaga 3) och de samtalade med mig. Det fanns fem situationer att välja mellan (fyra av dem återfinns i bilagan). Samtalen varade mellan 5 och 25 minuter. Med den inspelade uppgiften som underlag har jag genomfört en bedömning av andraspråkstalarnas språkfärdighet på svenska (se 7.5.5).

7.2.2.6. Självvärdering

I samband med samtalsintervjuerna genomfördes en *självvärdering*. Jag bad deltagarna värdera sin egen andraspråksförmåga och språkutveckling. Dels fick de placera in sin egen färdighetsnivå på en enkel skala, dels samtalade vi om hur de uppfattade sina möjligheter och svårigheter när de kommunicerade på svenska. Utgångspunkten för samtalet om den egna språkförmågan var en samling fiktiva situationer (Bilaga 4). Min avsikt var att deltagarna skulle fylla i självvärderingen som en återkommande enkät, men den lämpade sig bättre som samtalsunderlag. Ibland var också inspelningar av vägledningssamtalen en bra utgångspunkt för samtalen om språkförmåga. Syftet var att kunna sätta deltagarnas andraspråksförmåga i relation till framgångar och motgångar i interaktionen i SYV-samtalen. Dessutom har självvärderingen utgjort ett underlag för bedömningen av andraspråkstalarnas färdighetsnivå i svenska (se 7.5.5).

7.3. Deltagare

I detta avsnitt presenteras studiens fem deltagare, först översiktligt och därefter i en fylligare text i avsnitten 7.3.1–7.3.5. Presentationerna baseras på de fyra samtalsintervjuerna med var och en samt ett antal informella möten.

TABELL 7:2 *Deltagarnas vistelsetid i Sverige, tid på sfi/i yrket, förstaspråk, utbildningsbakgrund och övriga språkkunskaper.*¹⁹

	Tid i Sverige	Tid på sfi/i yrket	Förstaspråk	Utb. bakgrund	Övriga språk
Ward	2 år	7 mån.	Keldanska	12 år	Arabiska, engelska
Marina	2 år	8 mån.	Arabiska	12 år	-
Mohammed	1 år	7 mån.	Arabiska	14 år	Engelska
Evin	3,5 år	7 mån.	Kurdiska	15 år	Arabiska, engelska
Benny	Född i Sv.	12 år	Svenska	16 år	Engelska (franska)

Tabell 7:2 visar de data som gällde för deltagarna vid det första inspelningstillfället i december 2008. Namnen är pseudonymer som deltagarna själva valt åt sig.

Vid tiden för den första inspelningen i december 2008 läste alla de sökande C-kursen på sfi. Under höstterminen 2008 hade jag videofilmade och observerat undervisningen vid flera tillfällen. Jag hade också deltagit i grupparbeten och andra klassrumsaktiviteter då och då samt pratat med de studerande på rasterna. När jag frågade om några ur gruppen ville delta i projektet var jag alltså inte en helt okänd person för dem. Sex personer förklarade sig intresserade och dessa träffade jag ett par dagar senare tillsammans med en språkstödare. Jag berättade vad projektet skulle gå ut på och på vilket sätt jag behövde deras medverkan (om etiska överväganden, se 7.4). Informationen fanns också i skrift på svenska och till den fanns ordlistor på arabiska. Dessa sex personer tackade ja till att medverka.

Efter några månader flyttade två av de medverkande från kommunen. De valde då att avbryta sin medverkan i projektet. De återstående fyra är de som nämns i tabell 7:2. Samtliga deltog hela projektiden. Den femte deltagaren är studie- och yrkesvägledaren Benny.

De personer som deltar i studien är inte utvalda för att representera något annat än sig själva.

¹⁹ Wards förstaspråk är en östaremeisk varietet som används av kaldéer, folk som tillhör den kaldeisk-katolska kyrkan (Knutsson 1982:6). I Ethnologue (Lewis 2009) benämns språket Chaldean Neo-Aramaic, och uppges där talas av drygt 200 000 människor världen runt. Det är brukligt att föra alla moderna arameiska talspråk i Irak till gruppen nyöstaremeiska språk (Isaksson 2012). För en diskussion om namnfrågan, se vidare Knutsson (1982) samt Azar (2008). Keldanska är den beteckning Ward använder och som allmänt brukas av tjänstemän i kommunen där hon bor. I avhandlingen väljer jag Wards beteckning keldanska.

Nedan följer presentationer av de fem deltagarna. Presentationerna av de fyra andraspråkstalarna²⁰ tar upp biografiska data, språkvanor, tidigare utbildning, utbildning och arbete i Sverige under inspelningsperioden samt framtidsplaner. Där beskrivs också något om deras inställning till och erfarenheter av vägledning, samtal, svenska språket samt något om deras inställning till att medverka i projektet. I de fall någon har berättat återkommande om något eller särskilt betonat något hos sig själv har jag tagit med också det. Presentationerna är relativt utförliga eftersom jag uppfattar att den sökandes vanor, kunskaper och erfarenheter har betydelse i mötet med vägledaren och för hur samtalen utvecklas. Presentationerna kan också ge läsaren en förståelse för de människor som finns bakom de korta utdragen från samtalen. Orden inom citattecken är deltagarnas egna.

7.3.1. Ward

Ward är född i början av 70-talet i en medelstor stad där hon bodde till dess hon lämnade landet. Hemma talade hon keldanska och utanför hemmet mest arabiska. Även Wards 12 år i skolan var på arabiska. Hon läste också engelska i skolan. Efter gymnasiet gifte hon sig, fick barn och var hemma med dem vilket hon trivdes bra med. Kanske skulle hon ha läst vidare på universitet om traditioner och omständigheter varit mer tillåtande, tror hon. Vintern 2006 kom Ward med sina barn till Sverige, och därefter kom maken. Hon säger efter ett par år i Sverige att båda länderna känns som ”borta och hemma” samtidigt, men att hon inte kan tänka sig att flytta tillbaka till ett samhälle där människor får utstå lidande och våld varje dag.

Ward säger i början av projekttiden att hon talar mest keldanska, därefter arabiska och minst svenska. Hon hoppas att svenskan ska bli nummer två i framtiden. I slutet av projekttiden tycker hon inte att fördelningen mellan språken har förändrats; möjligen pratar hon mindre svenska än tidigare eftersom hon inte studerar så mycket som hon gjorde på sfi. Ward säger att hon glömmet svenskan de perioder hon inte har undervisning och genom hela projekttiden tycker hon att hon har för lite kontakt med svenskar.²¹ Hon trivs

²⁰ Jag använder beteckningen *andraspråkstalare*, *sökande* eller *studerande* beroende på vilken roll som jag anser dominerar i det aktuella ögonblicket. Beteckningen andraspråkstalare är inte alldeles rättvisande, i den meningen att svenskan för Evin och Ward egentligen är deras tredje språk. Jag väljer dock att referera också till dem som andraspråkstalare eftersom det är vedertaget språkbruk och påminner om det faktum att det aktuella språket inte är deras starkaste. Benny betecknar jag omväxlande *vägledare* eller *förstaspråkstalare*.

²¹ ”Svensk” och ”svenskar” avser här ”förstaspråkstalare av svenska”. I avsnitten om deltagarna väljer jag att behålla deras ordval.

hemma och tycker om hushållssysslor och att vara tillsammans med familjen. Ibland går hon i kyrkan.

Ward börjar på sfi i april 2008 och efter ett par kortare uppehåll avslutar hon D-kursen våren 2010. Under hösten fortsätter hon på komvux med grundläggande svenska och söker en kortare utbildning inom butik och försäljning. I december 2010 spelades det fjärde vägledningssamtalet in. Ward råkar under vintern ut för problem med studiemedlet av orsaker som hon inte riktigt förstår. Hon känner sig lurad och tycker att hon bollas mellan kommunens försörjningsstödshandläggare och läraren på skolan. Det här ärendet har påverkat hela 2010 mycket, menar Ward, och det har haft negativ inverkan på hennes möjligheter att lära svenska och på hennes resultat.

Ward känner sig maktlös och upplever att kommunens försörjningsstödshandläggare styr mycket av hennes liv och möjligheter, och det påverkar också hennes koncentration på svenskstudierna. Först efter projekttidens slut under våren 2011 avslutar hon den grundläggande kursen i svenska, men bara efter ett par, som Ward uppfattar det, uppslitande möten med kommunens handläggare.

När Ward beskriver sfi-studierna, svenska språket och de språkliga möten hon deltar i, återkommer ordet ”svårt”. Hon upplever att språket är svårt, även om hon säger det mindre ofta under den senare delen av projekttiden, men jag uppfattar att hennes ”svårt” omfattar också andra aspekter av livet. Hon uttalar ofta att hon känner sig maktlös inför svårigheterna, och ger intrycket av att maktlösheten får henne att känna att det är onödigt eller omöjligt att ens försöka förändra en situation, vilket också ibland märks i vägledningssamtalen. Om upplevda svårigheter, som ofta har med svenska språket att göra, säger hon: ”Ibland tänker jag att det är ränta jag betalar för att få vara här.” Ordet ”snäll” återkommer också när hon beskriver vissa svenskar som hon möter. Det innebär, enligt Ward, att de har respekt för hennes tankar, förstår vad hon vill säga och lyssnar. Benny som samtalspartner är ”snäll”.

Ward är lite modfälld över den egna utvecklingen i svenska, även om hon tycker att hon klarar sig bättre i de senare samtalen när hon ser sig själv i inspelningarna. Hon skulle vilja ”restart”, programmera om sig som en dator. Ward berättar att hon märker sina egna språkfel och blir irriterad, tänker på dem efteråt och får ont i huvudet över fel som hon egentligen inte behövt göra. Dessutom tycker hon att språket i klassrummet skiljer sig från det hon möter ute; ”de vill inte prata grammatik”, de pratar bara vanligt och snabbt. Det är ofta svårt att uppfatta och förstå vad folk säger. Ward tittar på munnen och frågar om, men vill inte fråga alltför många gånger. När sonen frågar henne om svenska språket kan hon inte alltid svara och känner sig otillräcklig. Hon tycker att en mamma ska veta allt, men hon kan också skämta om det och säga att hon inte måste vara en ”supermamma”, utan får nöja sig med ”normal”.

Om sin medverkan i projektet säger Ward att det finns mycket som hon vill visa och prata om, men det kan missförstås. Jag uppfattar alltså att hon känner sig hindrad av svenskan. Men hon betonar att hon ”känner sig bra” när hon pratar med mig och kan förmedla många känslor, tankar och idéer. Hon ser samtalen som en möjlighet att uttrycka tankar och åsikter högt till någon som hör henne och försöker förstå henne som människa.

SYV-samtalen, menar Ward, hjälper henne att tänka och att välja rätt väg. Hon betonar att hon upplever att Benny verkligen vill hjälpa människor, från hjärtat, att han förstår folk och deras behov. Ward är övervägande positiv och till och med entusiastisk över samtalsvärdet, och hon har tagit kontakt med Benny minst en gång efter projektens slut. Ward tycker att hon förstår honom ganska bra, men att det blir svårt när han använder ”vardagsord”, medan hon har lärt sig ”grammatik”. Ward tror att Benny förstår allt hon säger, och hon tror att han ”kan läsa vad jag tänker på”. Hon anser att det beror på att han har träffat många människor som är ”en typ av arabiska”.

Om framtiden säger Ward att hon ska fortsätta ”kämpa” för att förbättra sitt och familjens liv. Hon känner sig stark ”inuti” och tänker inte bli lämnad ”i hörnet”. Den egna framtiden planerar hon inte för, utan sitt intresse och sin energi lägger hon på barnens framtid, vilket blir tydligare ju längre projektiden går.

7.3.2. Marina

Marina är född i början av 70-talet. Hon är uppvuxen i en storstad. Under hela sin uppväxt har hon pratat arabiska och hela skoltiden, 12 år, var på arabiska. Hon kan inga ytterligare språk. Strax efter gymnasiet gifte hon sig och fick barn. Marina hade då ingen önskan att studera vidare och hon har aldrig yrkesarbetat.

Efter att ha bott några år i ett grannland flydde Marina till Sverige med sina fyra barn där maken senare anslöt. Vid tiden för den första inspelningen har Marina varit i Sverige i drygt två år. Marina och hennes man läser svenska på sfi och Marina planerar att läsa vidare till barnskötare, förskollärare eller undersköterska. Något år senare nämner hon också andra yrken som intresserar henne, helst arbeten där man träffar folk. Det övergripande målet för Marina är att bli ”fri från kommunen”. Det innebär att svenskstudierna för henne är ett steg mot målet att få arbete och slippa ta emot kommunens försörjningsstöd, som gör henne ofri. Hon och hennes man återkommer till sin starka önskan att få arbeta och skojar om kommunen som ”pappa” som ger dem pengar, en ”pappa” som de gärna vill lämna bakom sig. Marina tycker också att hon har varit hemmafru tillräckligt länge, och känner stor lust att arbeta, men är lite

betänksam om sina framtidsplaner. Hon tror att det kan ”bli svårt” i familjen om hon arbetar utanför hemmet, men tycker ändå att det är viktigt både för henne och för familjen att hon börjar jobba.

På sin lediga tid tycker Marina om att prova nytt i köket och se på matlagningsprogram, att skriva och se på TV. Hon ägnar en hel del tid åt hushållsarbete. Hon läser mycket, helst böcker om kristendomen. Marina har lärt känna två svenska familjer som de umgås med, och skulle vilja träffa ännu fler svensktalande. Hon beklagar att det inte finns svenskar i deras bostadsområde. Marina och hennes familj undviker alltför mycket kontakter med arabisktalande familjer, dels därför att de vill bli en del av det svenska samhället genom att skaffa sig ett svenskt nätverk, men också därför att hon upplever att många ”arabiska familjer” är alltför passiva och mest skvallrar om andra. Marina är stolt över sin familj och pratar ofta om barnen. Hemma hos Marina finns spår av hur mycket kraft Marina och familjen lägger ner på skola, studier och arbete med det svenska språket. Det pågår ständigt samtal om ords betydelse, användning, uttal osv. På matbordet ligger lexikon, barnen ser svenska barnprogram, post-it-lappar sitter runtom i lägenheten. ”Språket finns överallt hemma”, säger Marina.

Hösten 2009, då samtal 3 spelades in, hade Marina avslutat sfi:s D-kurs. Hon har trivts bra med sfi-studierna, främst tack vare lärarna, som hon menar är en förutsättning för att man ska lära sig något alls. Marina tycker att språket är ”som havet”, utan slut, men känner att hon är för gammal för att kunna lära sig bra eller snabbt. Hon fortsätter med den grundläggande kursen i svenska på komvux som hon hoppas ska vara tillräcklig när hon söker jobb, och avslutar den i november 2010, strax innan samtal 4 spelades in. Under de följande månaderna är hon upptagen med äldsta barnets förlovning, bröllop och flytt, och söker inte arbete aktivt. (När jag träffar Marina våren 2012, efter projektidens slut, har både hon och hennes man arbete, om än tidsbegränsat, och är mycket glada för det.)

Om SYV-samtalen säger Marina att Benny och hon förstår varandra tillräckligt bra. Om det hade funnits en tolk med, skulle de ha förstått varandra bättre, men med tolk skulle samtalen inte ha inneburit språkträning för henne. Hon tycker att hon har fått vägledning men att Benny egentligen inte kan hjälpa henne att välja väg, utan det är någonting hon måste göra själv tillsammans med sin man. Jag har uppfattningen att hon uppskattar samtalen mer som språkträning än som vägledning. Efter projektidens slut har hon sökt vägledning hos Benny vid minst ett tillfälle.

Marina berättar i början av de två åren att hon är ”nervös men stolt” när hon pratar svenska, nervös för att hon inte ska kunna uttrycka just det hon vill. Hon tycker mycket om att träffas i samtalsintervjuer och mer informella möten och prata svenska. Hon tycker att svenskan utvecklas, mest genom ett större

ordförråd, och kommenterar det när hon ser sina gamla inspelningar. Marina menar att hon lär sig genom att gå i skolan och de perioder hon varit utan undervisning har hon tappat kunskaper. I slutet av inspelningsperioden säger hon att hon i allmänhet känner sig bekväm när hon pratar svenska och känner sig inte annorlunda eller främmande jämfört med när hon pratar arabiska.

Tio år framåt i tiden hoppas hon att hon lärt sig bra svenska och har ett yrke och ett jobb. Hon ser sin framtid i Sverige, och hon varken vill eller kan åka tillbaka.

7.3.3. Mohammed

Mohammed är född i mitten av 80-talet och uppvuxen i en storstad där han bodde till dess han lämnade landet. Hemma och i skolan pratade han arabiska och från 12-årsåldern läste han engelska i skolan. Efter gymnasiet läste han två år av fyra på en ingenjörsutbildning innan han blev tvungen att avbryta.

Vid det första inspelningstillfället hade Mohammed varit i Sverige ett år och läst svenska på sfi i knappt sju månader. Han lever ensam. Våren 2009, vid tidpunkten för det andra vägledningssamtalet, avslutar han studierna där och fortsätter med svenska på komvux. Studierna där går snabbt; han läser den grundläggande kursen i svenska som andraspråk och därefter gymnasiekurserna A och B och avslutar dem med godkänt betyg efter ett år. Därefter fortsätter han med ytterligare gymnasiekurser för att komplettera till ett fullt gymnasiebetyg. Hösten 2011 börjar han på ett program på högskolan. Mohammed har arbetat extra på flera ställen, bland annat på ett bemanningsföretag, under studietiden. Under de två åren har han många framtidsplaner, där ett arbete inom flygsektorn är hans ”dröm”. Mohammed tror dock inte tillräckligt på arbetsmarknaden för att välja den inriktningen. Han vill försäkra sig om att hitta arbete efter sin utbildning.

Som barn och tonåring hade Mohammed många fritidsaktiviteter i hemlandet. Under sfi-tiden tränar han, spelar teater och träffar vänner. När komvuxstudierna tar mer tid, liksom extraarbetet, blir det färre fritidsaktiviteter.

I början av projekttiden säger Mohammed att han använder mest arabiska, därefter svenska och minst engelska. Engelskan använder han mest på nätet med vänner, men det händer också att personer han möter i samhället pratar engelska med honom. Då brukar han i allmänhet be dem prata svenska. Under projekttidens gång pratar han mer och mer svenska, i stället för engelska. I januari 2011, vid tiden för det fjärde vägledningssamtalet, säger han att svenskan är det mest talade språket för honom eftersom han mest umgås med svenskar och har svensk flickvän.

Under projekttidens gång har Mohammeds inställning till att prata svenska förändrats. I början säger han att han alltid känner sig nervös, i olika grad, när han ska prata. Han hittar inte de ord han behöver och han kan höra sina egna fel och rätta dem i huvudet. Språkinläring, enligt Mohammed, är när man kan rätta sig själv. Han är noga med uttalet och tycker att det går bra att härma. Han berättar att det händer att någon tror att han är svensk. Han känner många svensktalande och saknar aldrig tillfällen att prata och tycker att han lär sig både i och utanför undervisningen. I början av projekttiden tycker han att svenskar i allmänhet är ”snälla”, dvs. tillmötesgående mot honom som andraspråkstalarare genom att de talar sakta och lyssnar utan att tröttna. I slutet av projekttiden är han inte längre nervös för att prata. Det finns bara enstaka situationer som han tycker sig klara mindre bra, till exempel när han blir arg och ”orden fastnar i halsen”.

Om sin medverkan i projektet säger Mohammed i början av projekttiden att det inte har någon betydelse; han gick med bara av nyfikenhet. Men senare tycker han att de många samtalen, med vägledaren och med mig, gett honom möjlighet att öva svenska och dessutom att reflektera över sin språkinläring. Han tycker att kamerans närvaro ibland har satt extra press på honom, vilket han uppskattar. Vägledningssamtalen tycker han inte att han haft konkret nytta av, eftersom han menar att Benny inte ger råd eller kommer med förslag. Mohammed tror att det beror på att han inte vill tvinga någon att göra något, men själv saknade han tydligare råd. Mohammed ser ändå studievägledaren som en viktig person, ”en nyckel”, för människor i hans situation, och tycker att Benny varit en kunnig samtalspartner mer än en rådgivare. Mohammed har sökt upp Benny för vägledning efter projekttidens slut.

På min återkommande fråga vad han gör om tio år har Mohammed lämnat olika svar under projekttidens gång. I början menade han att framtiden måste vara i Sverige, eftersom han omöjligtvis kunde se sig själv börja ett nytt liv igen någon annanstans. Han tyckte det var onödigt att ens försöka planera för framtiden. Något år senare hoppas han i stället på arbete och ett ”lugnt liv”. Jag får intrycket av att han nu känner större tillförsikt inför framtiden och att han trivs med att i någon mån kunna forma den.

7.3.4. Evin

Evin är född i mitten av 70-talet. I föräldrahemmet pratade hon kurdiska, men hela skoltiden var på arabiska. Efter gymnasiet fortsatte hon till universitet och läste till kurator. Universitetsutbildningen var huvudsakligen på engelska. Efter universitetsstudierna gifte hon sig. Hon arbetade som kurator på en elitskola för ungdomar i 12–18-årsåldern. Hon mötte elever och ibland deras familjer

för att prata om elevernas problem, exempelvis med relationer, studier eller deras rädslor. Evin trivdes mycket bra med sitt arbete.

Vid första inspelningstillfället hade hon bott i Sverige i tre och ett halvt år. Maken har sedan flera år en egen rörelse som försörjer familjen, men som kräver långa arbetsdagar. Deras barn är i förskoleåldern. Evin har sju månaders sfi-studier bakom sig. Till vardags pratar Evin mest kurdiska, därefter arabiska och minst svenska. Det här förhållandet förändras inte nämnvärt under de två åren. Hon pratar mer arabiska än svenska när hon är på sfi, eftersom de flesta studerande är arabisktalande och lektionerna är inte tillräckliga för att alla ska hinna prata svenska, tycker Evin. Om hon fick välja, skulle hon förbjuda arabiska på sfi. Det är viktigt för henne att lära sig ”bra svenska” innan hon går vidare med ytterligare utbildning eller arbete. Hon trivs med att studera, men tycker att hon lär sig svenska för långsamt, särskilt som hennes längre planer innebär att arbeta som kurator. För att nå det målet menar hon att hon behöver göra om hela eller delar av sin universitetsutbildning. Å andra sidan låter hon sig inte stressas av det, eftersom hon vet att hon, till skillnad från de flesta sfi-studerande, kan fortsätta studera svenska i en eller annan form, eftersom hon har sin försörjning tryggad.

Evin är intresserad av människor, av sitt hem och av att resa till främmande länder. Hon tycker om att hålla sig i form och brukar gå på gymnastik och promenader, senare också på gym. Hon tycker om att möta nya människor och pröva nya saker. Hon ger intryck av att vara nyfiken på livet.

Sommaren 2009, vid tiden för det andra vägledningssamtalet, avslutar Evin sfi:s D-kurs. Under semestern gör hon flera kortare resor för att träffa släkt och vänner. Hon pratar inte så mycket svenska, bara korta möten på bussen, i affärer och liknande. Evin skulle vilja prata mer och lära känna fler svensktalande, men är osäker på hur hon ska gå tillväga. Hon nämner en kvinna hon träffat på sjukhuset några gånger, men som hon tvekar att bjuda hem. På hösten fortsätter Evin läsa svenska på den grundläggande kursen på komvux och hennes mål då är att söka jobb efter avslutad kurs. Hon trivs bra på komvux och jobbar hårt med studierna och säger att hon vill ”fortsätta kämpa för att kunna leva i svenska samhället”. Samtal 3 spelas in i december. Under våren hjälper hon maken med hans rörelse en del och tycker att situationen är lite jobbig, dels därför att hon inte hinner läsa så mycket, dels därför att hon och hennes man sällan ses när företaget tar så mycket tid. I maj 2010 avslutar hon den grundläggande kursen i svenska och tar ledigt över sommaren. Hon åker med familjen en vecka utomlands på semester. Evin planerar fortsätta läsa gymnasiekurserna i svenska till höstterminen med det långsiktiga målet att bygga vidare med studier inom sitt yrke. Hennes planer ändras då en släkting bli allvarligt sjuk. Evin åker då utomlands med sitt barn för att stötta släktingen.

Hon åker också till sitt hemland. När det fjärde samtalet spelas in i januari 2011 har Evin just kommit tillbaka till Sverige.

Evin säger ofta att hon tycker att hon lär sig svenska för långsamt och säger att det beror på att hon inte har tillräckliga möjligheter att öva. Hon tycker ändå att det är förväntat, eftersom det tar mer tid för vuxna att lära sig språk än för barn som inte har ansvar eller bekymmer. Hon skulle gärna prata med fler svenskar, men vet inte hur hon skulle gå tillväga. Hon tycker ändå, under de två åren, att hon klarar sig i samhället och att svenskar är tillmötesgående och vänliga. Det kan bli svårt när någon pratar snabbt och då försöker hon bara lyssna. Om sina styrkor och svagheter säger hon att hon är säker på grammatiken, men nämner ofta under de två första åren att hon pratar för långsamt. Hon känner sig inte riktigt som sig själv när hon pratar svenska så sakta och hon är också rädd för att folk ska tröttna, sluta lyssna och gå därifrån om hon pratar alltför sakta, och hon brukar skoja om det. Hon tycker ändå att svenskan utvecklas, och hon har också kommenterat detta när hon ser sig själv på video från tidigare tillfällen. Hon tycker att hon lärt sig tala snabbare, att hon har bättre uttal, förstår mer och kan förklara mer. Under alla de gånger jag möter Evin i intervjuer och mer informella möten har hon en mycket positiv inställning till sin framtid och sina möjligheter här.

Vad gäller hennes medverkan i projektet uttrycker hon vid flera tillfällen att det ”hjälper henne” genom att det blir extra möjligheter att prata svenska. Hon är intresserad av forskning i allmänhet och tycker att det är roligt att vara del av en undersökning. En bit in i projektet säger hon att också samtalen med Benny gett henne ny förståelse. Hon tycker att Benny är en god samtalspartner. Han leder samtalet, menar Evin, och det är i sin ordning och hon skojar om att hon är en god lyssnare i sin yrkesroll. Hon upplever att han förstår henne bra, och hon tycker att hon kan se på hans ansikte om han förstår.

På frågan om vad hon gör om tio år svarar hon att hon inte planerar så långt fram i tiden, men att hon hoppas att hon bor kvar i Sverige och att hon har ett jobb.

7.3.5. Benny

Tidigare arbetade Benny bland annat som lärare, men skaffade sig sedan en studie- och yrkesvägledarexamen. Vid det första inspelningstillfället har han arbetat 12 år i yrket. Han är född i början av 50-talet och uppvuxen i den mellansvenska kommun där han verkar. Benny pratar närmast ett regionalt standardspråk.

Benny trivs bra med sitt arbete som vägledare, inte minst med samtalen, som han ser som den huvudsakliga och viktiga delen av sitt jobb. Han har mött

personer med svenska som andraspråk i samtal under många år och tycker sig ha en säker erfarenhetsgrund att stå på. Språkligt kan det vara utmanande men aldrig omöjligt, enligt Benny. Hans erfarenheter av att använda tolk är dåliga eftersom den dynamik som vägledningsprocessen bygger på ofta försvinner när man samtalar genom en tredje person. Dessutom kräver god tolkning att tolken kan i princip lika mycket om vägledningsprofessionen som vägledaren, vilket förstås är näst intill omöjligt. Benny försöker alltid anpassa sig språkligt genom att tala sakta, ta om saker flera gånger och genom att alltid ställa frågor för att kontrollera hur den sökande förstår. Benny undviker dock ett alltför enkelt språk eftersom det kan "förminska en person och förminska utrymmet i samtalet". Ibland tycker han sig ha ett ansvar för att en sökande med svenska som andraspråk får möjlighet att lära sig något språkligt av samtalet med honom. Trots det upplever han att hans språkbruk ofta ligger över den sökandes språkliga nivå eftersom det är svårt att förenkla. Om han vet att den sökande har läst svenska länge tar han ingen särskild språklig hänsyn. Att rita och beskriva på papper är ett gott stöd i samtalet.

Benny är medveten om de skillnader i makt eller status som finns mellan honom och en sökande, i synnerhet om den sökande inte är högutbildad. Dessa skillnader skapar problem att föra ett samtal som jämlikar, vilket vore det optimala för ett vägledningssamtal. Det kan vara svårt för den studerande att argumentera emot eller ens se alternativa möjligheter till dem som diskuteras. Benny ser sig dock inte som en person med makt. Han har inte rätt att besluta något för de sökande och han reglerar inga ekonomiska resurser.

Redan från början var Benny intresserad av att medverka i projektet och är fortsatt positiv under projekttiden. De inspelade samtalen är "genuina", menar Benny, och han tycker inte att kameran stör honom själv. Han välkomnar tillfällen att granska sitt eget beteende som yrkesperson och uppskattar den möjlighet till reflektion som samtalen med mig har erbjudit. När han har sett delar av de inspelade samtalen har han reflekterat över språkets roll. Hans åsikt är att språkanvändningen avgör "hur framgångsrika vi är i vår profession". Han reflekterar över hur språket kan utnyttjas som maktutövning och tycker att förvånansvärt mycket av hans egna samtalshandlingar tycks automatiserade och ibland omedvetna. I de första inspelningarna ville han vara "som vanligt", eftersom han trodde att det var vad jag önskade. Men efter att ha sett sig själv på film och samtalat om inspelningarna, tycker Benny att han har ändrat sitt beteende i samtalen och blivit mer lyssnande och försiktig.

Det är viktigt att verkligen lyssna efter den sökandes egen vilja, problem eller planer för att släppa alla föreställningar som kan följa med en stereotyp bild av en sökande, exempelvis "en sfi-studerande kvinna från Mellanöstern". Annars finns risk att man som vägledare "påbörjar ett eget projekt" baserat på förutfattade meningar om den sökande. Benny lägger sig vinn om att förstå

mer än vad som för ögonblicket krävs om den sökande och hennes livssituation som en ”investering inför kommande samtal”.

I framtiden vill Benny arbeta vidare inom vägledningsyrket, även om arbetssituationen är pressad. Han menar att det behövs fler vägledare om vägledningen ska bli en verklig resurs så att det skapas tid för fler träffar och för eftertanke.

7.4. Etiska överväganden

Vetenskapsrådet slår fast att ”forskarens eget etiska ansvar i en mening utgör grunden för all forskningsetik” (Codex 2011). Detta ansvar har jag tagit fasta på med hjälp av Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (1990). Här formuleras fyra huvudkrav på forskning, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.²² Här beskriver jag hur undersökningen svarar mot dessa krav.

Under hösten 2008 besökte jag deltagarna upprepade gånger i sfi-undervisningen för att bli bekant med dem och med undervisningen och för att ge deltagarna en möjlighet att bli bekanta med mig. När jag så småningom frågade om deras deltagande i undersökningen försågs informationsblad och samtyckesintyg med ordlistor eftersom deltagarna då hade mycket begränsade kunskaper i svenska. En språkstödare var med vid några tillfällen då vi diskuterade undersökningen och deltagandet.

Under undersökningens gång hände det enstaka gånger att en deltagare bad mig stänga av kameran under en intervju eller bad mig att inte skriva om något som hon berättat om. Detta tog jag hänsyn till. För att skydda deltagarnas identitet är namn på platser och egennamn utbytta liksom vissa faktauppgifter kring deltagarnas livssituation.

I en känd artikel från 1993 diskuterar Cameron, Frazer, Harvey, Rampton & Richardson förhållandet mellan forskare och forskningsobjekt. De argumenterar för att forskning inte bör genomföras *på* människor, utan hellre *för* och *med* dem. Grovt sammanfattat innebär det att forskningen bör genomföras med hjälp av interaktiva metoder som inkluderar forskningssubjekten

²² Vetenskapsrådet rekommenderar rapporten *God forskningssed* (2011) i stället för den äldre *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (1990). Efter att ha läst den nyare rapporten utgår jag dock från den äldre därför att de fyra kraven konkretiserar min syn på etiskt ansvar. Innehållet i den äldre rapporten motsäger inte på något sätt innehållet i *God forskningssed*.

och att den kunskap som genereras ska göras tillgänglig för dem. I min studie har jag strävat mot detta förhållningssätt. Det var i undersökningens början inte ett medvetet, och därför inte systematiskt arbetssätt. Av den anledningen har jag inte planerat studien och dess frågor tillsammans med deltagarna. Senare har jag försökt att kontinuerligt samtala med de medverkande och betonat att de är experter på sig själva och sin språkanvändning och att deras expertkunskap behövs.

I samtal med deltagarna har jag betonat att de gör mig en stor tjänst genom att delta. I den mån det har varit möjligt har jag återgäldat den tjänsten genom att hjälpa till med sådant som varit aktuellt, t.ex. studieuppgifter, utbildningsfrågor eller myndighetsärenden. Också beteckningen *deltagare*, snarare än informant, speglar min uppfattning om dessa fem personer som subjekt som tillsammans med mig konstruerar material och till viss del analys av materialet.

7.5. Metoder för analys

Förståelse kan som undersökningsobjekt vara undflyende. Samtalsmaterialet är rikt och erbjuder en mängd tolkningsmöjligheter. En enda analysmetod kan svårligen täcka frågorna och fånga komplexiteten i materialet. Därför finns tre analyser i avhandlingsarbetet vilka styrs av forskningsfrågorna (se 1.1). Analysmetoderna beskrivs i 7.5.1–7.5.3 och analyserna återfinns i kapitel 8, 9 och 10.

Valet av analysmetoder var, som tidigare nämnts, inte gjort på förhand. Genomlysningar, transkription, seminarier, litteraturstudier, samtal med deltagarna och preliminär analys av materialet har varvats och under den processen har forskningsfrågorna och analysmetoderna utformats (se Shea 1994:365, se även 7.1). Analysprocessen är cyklisk, en ”iterative process”, vilket kan sägas vara ett kännetecken för undersökningar med kvalitativa data (Dörnyei 2007:243).

Samtalsinspelningarna utgör data som med fördel kan tolkas kvalitativt, vilket två av analyserna huvudsakligen gör (kapitel 9 och 10). Men det kan också vara fruktbart att göra vissa kvantifieringar för att se mönster i materialet. Analysen Samarbete i interaktion kompletteras med vissa beräkningar av förekomster och fördelning (kapitel 9). Delstudien som belyser förstaspråkstälarens roll i kapitel 8 utgår från en hypotes härledd ur tidigare kvantitativt inriktad forskning. Hypotesprövande forskning förknippas främst med kvantitativa metoder vilket motiverar en kvantitativ bas för delstudien.

Transkriberingen av det videoinspelade materialet utgjorde ett första analyssteg. Därför beskriver jag i anslutning till analysmetoder också överväganden och tillvägagångssätt avseende transkriptionen.

Som ett stöd främst för analysen av förstaspråkstalarens roll har jag gjort en bedömning av de fyra andraspråkstalarnas färdighetsnivå i svenska. Den beskrivs i 7.5.5.

7.5.1. Förstaspråkstalarens roll för delad förståelse

I detta avsnitt och de två följande redogör jag för de teoretiska och metodiska val som ligger till grund för analyserna i de tre delstudierna i avhandlingens kapitel 8-10.

Medan två av analyserna visar hur första- och andraspråkstalaren tillsammans bidrar till delad förståelse, sätter den första delstudien fokus på förstaspråkstalarens insats i samtalet. I analysen undersöks på vilka sätt hans val av samtalshandlingar kan tänkas främja den delade förståelsen. Analysen återfinns i kapitel 8 och tar sin utgångspunkt i forskningsfråga 1: I hur hög grad och på vilket sätt använder sig förstaspråkstalaren av stöttande kommunikativa handlingar?

Analysens teoretiska bas hämtas från forskningsfältet anpassad interaktion (se 3.1.) I min undersökning väljer jag dock bort beteckningen anpassning (se 3.1.1.3). I analysen tar jag fasta på den potentiellt stöttande funktionen hos de studerade samtalshandlingarna. Stötning kan förekomma i alla samtal där parterna har rollerna av novis och expert. Den kan utgöras av tolkningar, rättelser, ifyllnader, omformuleringar och utvecklingar av det sagda (Hammarberg 2004:65), det vill säga sådana samtalsdrag som studerats som anpassningar. Jag kallar dem här *stöttande samtalshandlingar*. Beteckningen "stöttande" i högre grad än "anpassad" betonar samarbetet mellan två aktiva samtalsdeltagare.

Resultat från forskningen om anpassad interaktion visar bland annat att yttranden riktade till andraspråksbrukare är anpassade eller förenklade på så sätt att de är syntaktiskt mindre komplexa än yttranden riktade till förstaspråksbrukare. Det visar sig också att förstaspråkstalare i samtal med andraspråkstalare gör interaktionella anpassningar som upprepningar, förståelsekontroller och omformuleringar (se exempelvis Hatch et al. 1978, Long 1983a, se vidare 3.1). De flesta studier länkar samman förstaspråkstalarens stöttande handlingar med andraspråkstalarens språkfärdighet: förstaspråkstalaren anpassar språk och interaktion mer i samtal med nybörjare än med avancerade andraspråkstalare.

Utifrån denna bakgrund formuleras en hypotes som prövas i delundersökningen: Förstaspråkstalaren anpassar mängden stötning till

samtalspartners språkförmåga. Med utgångspunkt i hypotesen gör jag två antaganden om mitt material, för det första att *antalet stöttande handlingar minskar genom samtalsserien allteftersom andraspråkstalarnas språkförmåga utvecklas*, och för det andra att förstaspråkstalaren gör *färre stöttande samtalshandlingar med en mer avancerad andraspråktalare än med en mindre avancerad*.

Antalet stöttande handlingar jämförs med de fyra sökandes andraspråksnivå så som den har bedömts vid tre tillfällen under datainsamlingen (se 7.5.5).

För att välja ut stöttande samtalshandlingar sökte jag i samtalsmaterialet ut de av förstaspråkstalarens samtalshandlingar som kan tänkas stötta andraspråkstalarens möjligheter att uttrycka sig, samt sådana som ökar hennes möjligheter att förstå. Samtalssituationen i mitt material, deltagarnas andraspråksfärdigheter och undersökningens frågeställningar, liknar de hos Bremer et al. (1996). Därför valde jag deras studie för att söka stöd för mitt urval och för att formulera definitioner av de utvalda samtalshandlingarna.

Genomgången av samtalsmaterialet tydde på att de stöttande samtalshandlingarna förekommer gruppvis. För att bekräfta detta gjordes en plottning av samtliga 16 samtal (Bilaga 5).

Sålunda har åtta samtalshandlingar valts ut och dessa beskrivs nedan. De tre första rör förstaspråkstalarens eget yttrande (och därmed andraspråkstalarens förståelse), de fyra följande påverkar andraspråkstalarens yttrande (och därmed hennes möjligheter att göra sig förstådd) och det sista rör den gemensamma interaktionen. Definitioner och illustrationer från samtalen återfinns i samband med redovisningen av samtalsdragets förekomst (se analyskapitlets 8.2).

Stöttande handlingar som rör det egna yttrandet

- **Omstöpning** (*reformulation* Bremer & Simonot 1996b:189ff.) innebär att talaren formulerar om sitt eget yttrande.
- **Begränsande fråga** (*narrow question* Bremer & Simonot 1996a:164-165) är en typ av omstöpning då förstaspråkstalaren ställer sin fråga en gång till, den andra gången med ett smalare innehåll som kräver bara ett ja- eller nej-svar.
- **Dubbelt satsled** (*left topic dislocation* Bremer & Simonot 1996a:172) innebär att det mest innehållstunga ordet eller frasen lyfts fram till yttrandets början och dubbleras med hjälp av ett pronomen senare i yttrandet. Konstruktionen betecknas i SAG (1999, 4:440) som initial dislokation med pronominell kopia. Hos Lindström (2008:215) kallas konstruktionen referentförhandling och den beskrivs som en allmän interaktionell praktik för hur nya referenter etableras.

Stöttande handlingar som rör andraspråkstalarens yttrande

- **Yttrandeinledning** Förstaspråkstalaren erbjuder ett eller några ord som kan inleda andraspråkstalarens kommande yttrande.
- **Yttrandeavslutning** Förstaspråkstalaren erbjuder ett eller några ord som kan fullborda andraspråkstalarens pågående yttrande.
- **Modifierad upprepning** Förstaspråkstalaren tar upp ett ofullständigt eller fragmentariskt yttrande och upprepar det i en mer fullständig form.
- **Ordagrann upprepning** är en ordagrann omtagning av andraspråkstalarens yttrande uttalad med fallande intonation.

Stöttande handlingar som rör den gemensamma interaktionen

- **Metakommentarer** rör själva interaktionen eller yttrandet snarare än samtalsämnet och utgör en stor och heterogen grupp av yttranden. De omfattar de typer av yttranden som hos Bremer et al. (1996) kallas *metadiscursive comments* och *metalinguistic comments*.

Hypotesen prövas genom att de ovanstående samtalshandlingarna i samtliga samtal räknas. Därefter jämförs antalet stöttande handlingar mellan samtals-tillfällena respektive med andraspråksnivån hos den enskilda andraspråkstalaren (se 7.5.5).

För att förstå om eller hur de stöttar den delade förståelsen granskas också vilken eller vilka funktioner de olika handlingarna har i sina respektive samtalskontexter.

7.5.2. Samarbete i interaktion

I delstudie två vidgas perspektivet till att omfatta båda samtalsdeltagarnas bidrag i samarbetet mot delad förståelse på lokal nivå. För att undersöka detta använder jag främst tekniker lånade från CA. Jag vill undersöka vilka gemensamma interaktionella resurser samtalsdeltagarna drar nytta av i sitt arbete för att uppnå delad förståelse. Analysen återfinns i kapitel 9.

I delstudien undersöks *omformuleringarnas* roll i interaktionen. Valet av analysobjekt i ett samtalsmaterial är emellertid långt ifrån självklart. Därför vill jag redogöra något för vilka möjligheter det första arbetet med materialet gav, samt hur detta arbete ledde fram till mitt val av analysobjekt.

Inledningsvis har jag lyssnat och läst igenom samtalen åtskilliga gånger utan att vara bunden av teoretiskt grundade antaganden och utan att söka något specifikt. Jag har inriktat mig på det lokala samarbetet de samtalande emellan och hur de tur för tur i sina yttranden visar att de förstår varandra. En

förutsättningslös närgranskning av samtalsinspelningarna (Hutchby & Wooffitt 2008:20) pekade på flera möjliga ingångar till frågan om gemensamma interaktionella resurser.

Exempelvis var det slående att vissa stycken av samtalen påminde om klassrumsinteraktion eftersom de är uppbyggd av typiska IRE-sekvenser (Evaldsson, Lindbladh, Sahlström & Bergqvist 2001:19f.).²³ En annan möjlighet var att undersöka hur båda samtalsdeltagarna explicit hänvisade till händelser som man redan talat om för att antingen visa upp förståelse eller kontextualisera nya ämnen. En tredje intressant aspekt av den gemensamma interaktionen var hur deltagarna ofta samtalar runt en ”tredje part” i form av en blankett, mötesanteckningarna eller datorskärmen. Det föreföll som man nyttjade objektet både till att visa upp förståelse och till att leda den andras tolkning i en viss riktning.

Ett fjärde möjligt fokus för analysen av gemensamma interaktionella resurser var det rent språkliga. Redan den första genomgången visade att aspekter av tid och språkliga uttryck för tid ofta orsakar förståelseproblem. Även tal om det icke närvarande, liksom idiomatiskt språkbruk utgöra svårigheter för andraspråkstälaren. En möjlighet var att i analysen utgå från dessa problematiska sekvenser och utforska hur man med gemensamma resurser löste problemen.

Som en femte möjlighet framstod de samtalandes återkopplingssignaler som uppvisade olika styrka och kvalitet. En analys skulle kunna visa hur de för-
mår visa upp den egna förståelsen.

För det sjätte föreföll de samtalandes gemensamma insatser för att kompensera för de delar av svenskan som inte delades intressanta.

Samtalsmaterialet öppnade sålunda för en mängd analysmöjligheter. Slutligen föll valet på *omformuleringar*. De uppträder i samtliga samtal och tycktes dessutom förekomma vid kritiska punkter i samtalen. Till stöd för detta val finns också flera studier som granskat omformuleringar i institutionella samtal (framför allt Drew 1998, vidare Heritage & Watson 1979, Sundberg 2004a, Svennevig 2005, Kurhila 2006).

Som grund för analysen skapade jag en samling bestående av alla omformuleringar i de 16 samtalen (se exempelvis Hutchby & Wooffitt 2008:88ff. om *building collections*).

Omformuleringssekvenserna närgranskas tur för tur för att undersöka deras funktioner och hur de relaterar till förståelse (Hutchby & Wooffitt 2008:14 om *next turn proof procedure*). Omformuleringarna analyseras i termer av närhetspar och prefererad respons (Hutchby & Wooffitt 2008:42), det vill säga ett mönster

²³ En IRE-sekvens utgör ett kommunikationsmönster som består av lärarens initiativ följt av elevens respons och därefter lärarens evaluerande svar.

där en specifik typ av yttrande oftast följs av en annan specifik typ av yttrande, till exempel en hälsning av en svarshälsning eller en fråga av ett svar.

Inom CA arbetar man med ett kontextbegrepp som omfattar bara själva samtalet (se 3.3.2). Men för att kunna avgöra vilken roll omformuleringarna spelar i relation till den delade förståelsen i ett *större* perspektiv (se kapitel 5) behöver man i analysen ta med en yttre kontext (Norrby 2004:41, se även Peräkylä & Vehviläinen 2003:747). Den kan omfatta bland annat deltagarnas språkbehärskning, vanor och erfarenheter, deras framtidsplaner eller vägledningssamtalets uttalade regler.

Sammanfattningsvis syftar analysen till att undersöka hur omformuleringar kan tjäna till att explicitgöra de samtalandes förståelse av delar av samtalet. Vidare vill jag utforska vilka ytterligare funktioner omformuleringarna har som gemensam kommunikativ resurs.

7.5.3. Delad förståelse över tid

De två första delstudierna inriktas i första hand mot förhandlingen om delad förståelse i enstaka samtalssekvenser. I den tredje delundersökningen utforskas i stället hur delad förståelse byggs över lång tid. Fokus i analysen ligger på institutionellt orienterade frågor och hur dessa initieras, utvecklas och avslutas genom de fyra samtalen. Analysen återfinns i kapitel 10.

Från ett av samtalsparen, Benny och Marina, har ett samtalsämne valts ut. Ämnet är Marinas önskningsplaner inför hennes kommande yrkesliv. Ämnet har valts ut eftersom det är en typisk studie- och yrkesvägledningsfråga och för att den åtminstone delvis drivs av Marinas intresse. Ämnet förekommer i Marinas alla fyra samtal, och liknande frågor avhandlas i de övriga tre sökandes samtal. Jag har sökt ut de sekvenser där man samtalar om det ämnet och valt ut vissa som återges i analysen (se vidare 10.1).

Basen för analysen är interaktionell sociolingvistik. Här intresserar man sig för hur människor samtalar för att uppnå sina ”communicative goals in real life situations” (Gumperz 1999:454). Studiet fokuserar meningsskapande processer. För att beskriva hur de samtalande tolkar varandras samtalsbidrag väljer jag Gumperz (1982b, 1992) begrepp kontextualiseringssignal (se vidare 3.3.1.1). Kontextualiseringssignaler är alla de icke-verbala signaler som ackompanjerar ett ord och ger det dess situerade betydelse. De kan också utgöras av själva ordvalet eller val av kod/språk. Med hjälp av kontextualiseringssignaler gör samtalsdeltagarna såväl lokala inferenser (för att tolka ett ord eller ett yttrande) som globala inferenser (för att förstå vilken typ av samtalsaktivitet man för tillfället ägnar sig åt och vilka rättigheter och

skyldigheter den medför). En analys av kontextualiseringssignalerna kan därför ge en bild av hur tolkningsarbetet mot delad förståelse går till.

Kontextualiseringssignaler säger oss alltså vilken kontext det sagda ska tolkas i. Dessa kontexter beskriver jag med hjälp av Adelswärds rambegrepp (1995). Analysen bygger på antagandet att det i ett institutionellt samtal förekommer delvis skilda förståelseramar. Den ena är en institutionell ram, ”ett för den aktuella institutionen speciellt sätt att se världen som innefattar vissa bestämda fokuseringar och sätt att klassificera klienter och deras problem” (Adelswärd 1995:115). Den andra är den sökandes ram, som jag kallar privatram. Förståelseramarna för med sig förväntningar om vilka roller man kommer att ha i samtalet och därmed hur man förväntas agera, vad som ska sägas, hur det ska sägas och hur den andras yttranden ska tolkas. Dessa ofta omedvetna förväntningar förmedlas och tolkas genom kontextualiseringssignaler.

I analysen söker jag interaktionella spår av de olika samtalsramarna i form av samtalsstilar. Med vägledarens yrkesroll följer en institutionell samtalsstil där vägledaren i egenskap av samtalsledare har kontroll över samtalsämnen. Mot den kan ställas en vardaglig samtalsstil då man interagerar på mer jämlika villkor.

För att följa och beskriva frågan om Marinas yrkesliv över tid använder jag Linells (2011a) begrepp *kommunikativt projekt* (se vidare 3.3.3). Det är en analysenhet som gör det möjligt att studera hur de samtalandes kommunikativa mål tar form, omformas och drivs framåt i interaktionen. Valet av analysenhet bidrar också till ett stärkt deltagarperspektiv, eftersom deltagarna orienterar sig mot det pågående projektet i sin interaktion genom sina respektive bidrag till projektet (Ottesjö 2007).

Analysen skiljer sig i ett viktigt avseende från Gumperz utgångspunkt: analysens syfte är att förutsättningslöst undersöka hur förståelse skapas om vägledningsfrågor, inte att ta reda på om en samtalsdeltagare tolkar ett yttrande som det var avsett enligt primärtalarens intentioner. Det är mycket troligt att de två samtalande i ögonblicket försöker förstå den andras intention, men för en utomstående är det svårt eller omöjligt att veta vilken talarens avsikt i ett visst ögonblick var och därmed om samtalspartnern förstått ”rätt”. Detta skulle alltså ge en alltför osäker grund för analysen. I stället undersöker jag vad som sker i inspelningarna med kontextualiseringssignalerna och ramarna som grund och med data från samtalsintervjuer och min kännedom om förhållandena som stöd. Målet är att på så säker grund som möjligt analysera hur delad förståelse av det kommunikativa projektet byggs steg för steg.

Sammanfattningsvis syftar analysen till att undersöka hur ett kommunikativt projekt utvecklas över lång tid i interaktionen mellan vägledare och sökande. I analysen kartläggs vilka resurser och hinder som finns i förståelsearbetet.

7.5.4. Transkription

Ett samtal genomförs med människans alla fem sinnen. En transkription kan aldrig återge ett samtals rikedom av ord, ljud, närhet och avstånd, blickar, dofter, känslor och medverkande artefakter så som det faktiskt upplevs av samtalsdeltagarna, utan den kan bara ge en förenklad bild. Transkriptionen måste vara selektiv (Linell 1994:3, Ochs 1979:44). Vad man ska välja bort avgörs av syftet med transkriptionen. I mitt fall har undersökningens syfte växt fram i växelverkan mellan transkription, intervjuer och litteraturläsning, och transkriptionen i sig har därmed inneburit ett första steg i analysprocessen. Att transkriptionen innebär en analys av materialet brukar framhållas i CA-inriktad forskning (Forsblom-Nyberg 1995).

Jag har transkriberat i två steg, där det första utgörs av en bastranskription (Linell 1994:14). Bastranskription är ett arbetsredskap och i avhandlingstexten återfinns inga bastranskriptioner. Syftet med denna första transkription var att skapa en skriftbild av samtalen som skulle göra det möjligt att orientera sig i samtalen och kunna följa hur samtalsämnen togs upp, utvecklades och återkom, samt att kunna identifiera vissa samtalsdrag så som upprepningar och omformuleringar. Jag har dock alltid använt transkription och inspelning parallellt för att välja sekvenser för analys.

Utgångspunkten för mina analyser är alltid videoinspelningen, inte transkriptionen. Trots det finns det ett värde i en detaljerad transkription, både för forskaren som genom transkriberingsarbetet lär känna materialets alla enskildheter, och naturligtvis för läsaren. I samtalssekvenserna som återfinns i avhandlingen har jag eftersträvat en balans mellan å ena sidan tillräcklig detaljrikedom för att läsaren ska ges möjlighet att förstå vad analyserna vilar på, å andra sidan en transkription som inte är så tyngd av detaljer att den blir svårläst. Här beskriver jag de val som gjorts med avseende på transkriptionen och avsnittet avslutas med en sammanfattande transkriptionsnyckel.

Transkriptionen har en dramadialogisk layout (Linell 1994:14, Forsblom-Nyberg 1995:58). Den återger det faktiska uttalet av ändelser (t.ex. *sutti* i stället för *suttit*, *live* i stället för *livet*), pronomen (t.ex. *ja* i stället för *jag*) samt av vissa småord (t.ex. *å* i stället för *och/att*). *Mig*, *dig* osv. skrivs dock stavningsnormerat, eftersom skriftbilderna i sig frammanar *mej*, *dej* osv. hos läsaren. I transkriptionen används enbart gemener.

Jag skiljer inte mellan turers status som självständiga respektive uppbackningar (se diskussion i Norrby 2004:91–92), eftersom det enligt min mening innebär ett analytiskt ställningstagande som man inte bör göra redan under transkriberingen. I stället skriver jag varje yttrande på en ny rad och samtidigt tal markeras med en hakparentes.

Icke-verbala handlingar och ljud återges inom dubbla parenteser. Icke-verbala händelser återges, som allt annat, selektivt. Att försöka återge allt skulle göra transkriptionen i det närmaste oläsbar och jag har valt ut de icke-verbala signaler som jag bedömer har betydelse för den aktuella interaktionen med avseende på undersökningens frågor om hur förståelse skapas. På samma sätt återges mina kommentarer till interaktionen, till exempel röstkvalitet eller röststyrka. Vidare markeras emfas och tydliga stig- eller sjunktoner.

Ibland blir det svårt att uppfatta ord eller yttranden när samtalsdeltagarna talar samtidigt. Eftersom det är troligt att också deltagarna kan ha svårt att uppfatta varandras tal i dessa situationer, vilket förstås påverkar samarbetet mot förståelse, är det viktigt att markera sådana förekomster i transkriptionen. Ett "X" står för vad jag förstår som ett ohörbart ord och "XX" för det jag uppfattar som två ord.

Pauserna markeras, de korta med en punkt och de som är längre än en sekund i sekunder och tiondels sekunder. Om en paus uppfattas av samtalsdeltagare som lång eller kort beror mycket på dess placering. Vid så kallade turbytesplatser, det vill säga då en talare avslutat ett yttrande och nästa förväntas ta vid (Lindström 2008:54), tolererar man normalt en liten paus. Därför har jag bara noterat pauser längre än en sekund vid turbytesplatser (se Forsblom-Nyberg 1995:65).

Namn på personer och platser har ersatts med fiktiva namn. Raderna har nummerats. Nedan sammanfattas transkriptionstecknen.

TABELL 7:3 *Transkriptionsnyckel.*

((ler))	icke-verbala händelser	↑	markant stigande intonation
<i>kursiv</i>	ord på annat språk än svenska	↓	markant sjunkande intonation
<u>varje</u>	betonat; med stark röst	→	fortsättningston
kurato-	talaren avbryter sig	(1.2)	paus i sekunder
X	ohörbart tal	(.)	paus kortare än en sekund
[samtidigt tal/handling börjar	[...]	borttaget

Min ambition har varit att transkribera yttranden så nära deras uttalsform som möjligt, men med två undantag. Ordsammandragningar av typen "haru frågat henne? va sa hon *dåra*" har jag transkriberat med skriftspråksstavning, eftersom jag bedömer att mer talspråksnära återgivningar stör läsningen.

Det andra gäller andraspråksbrukarnas tal som jag inte alltid transkriberat med det exakta uttalet, av tre skäl. Det är svårt, för det första, att transkribera tal som avviker från uttalsnormen på ett rättvisande sätt utan det fonetiska

alfabetet. För det andra skulle en ungefärlig återgivning med vanliga bokstäver också bli svårläst.

Det tredje skälet rör hur en läsare uppfattar yttranden som är icke normenligt stavade och hur man som följd uppfattar andraspråkstalaren bakom yttrandet. Det finns två uppfattningar om hur man bör återge andraspråkstälares uttal. Den ena förespråkar stavning som liknar det verkliga uttalet eftersom det gör transkriptionen tillgänglig och rättvisande. Inom det andra synsättet ser man detta bruk som ”unscientific and politically questionable” (Bucholz 2007:796). Roberts (1996a:35–36) delar den senare ståndpunkten och väljer en standardiserad stavning som inte speglar avvikande uttal i transkriptionen, men väljer däremot att behålla andra andraspråksdrag som avvikande ordföljd. Roberts motiverar detta med att en transkription med ”brytning” kan förstärka stereotypiska uppfattningar om andraspråkstal och andraspråkstalare. Dessutom finns risken att en sådan transkription leder läsaren att uppfatta deltagaren enbart som en andraspråkstalare utan hennes verkliga sociala sammanhang.²⁴

Här följer jag alltså Roberts (1996a) modell. Min avsikt är att framställa de fyra andraspråkstalarna i undersökningen som mer än just bara andraspråkstalare, varför jag alltså väljer att inte försöka efterlikna avvikande uttal i transkriptionen. Dessutom ger detta tillvägagångssätt en betydligt mer lättläst transkription. I de fall ett avvikande uttal tydligt påverkar den delade förståelsen har jag dock uppmärksammat det i transkription och text.

7.5.5. Andraspråkstalarnas språkfärdighet på svenska

I delundersökningen i kapitel 8 ställs frekvensen av förstaspråkstälarens stöttande samtalshandlingar mot andraspråkstalarnas språkförmåga (se även 7.5.1). I detta avsnitt beskrivs hur bedömningen av deltagarnas andraspråksförmåga har gått till.

Bedömningen bygger till stor del på en muntlig samtalsuppgift som deltagarna genomfört återkommande under materialinsamlingens två år (se 7.2.2.5). Med denna som underlag har jag mätt deras språkfärdighet

²⁴ Man kan dock tänka sig att också en transkription som *inte* uppmärksammar avvikelser i uttalet kan förstärka stereotyper. Gail Jefferson (1996) varnar för transkriptionens kraft och hur den skapar (stereotypiska) uppfattningar om de medverkande. Hon diskuterar hur ett enda engelskt ord, *off*, representeras i en transkription av ett samtal mellan en dansk och tysk. Hon argumenterar för största noggrannhet i återgivningen av deras respektive uttal för att undvika att transkriptionen fungerar som en illustration till fördomen ”all foreigners sound alike” (s. 169).

kvantitativt. Dessutom har jag gjort en kvalitativ bedömning på grundval av deltagarnas självvärdering (se 7.2.2.6), deras egna resonemang om olika aspekter av kommunikationsförmågan på andraspråket samt mina egna intryck av deras förmågor från samtalsintervjuerna. Den sammantagna bedömningen syftar till att skapa en bild av språkfärdigheten vid en viss tidpunkt. Detta gör det möjligt att jämföra färdighetsnivån hos en deltagare vid olika tidpunkter och följa utvecklingen av språkförmågan över tiden. Det är också möjligt att jämföra deltagarna med varandra avseende andraspråksfärdighet och andraspråksutveckling.

Deltagarna har genomfört en muntlig samtalsuppgift sju gånger under undersökningstidens två år. Tillfällena är videoinspelade. Bedömningarna har skett tre gånger med ett års mellanrum och jag har utnyttjat tre av dessa inspelningar: i början av materialinsamlingen, i mitten och i slutet. Dessa tre är inspelade vid ungefär samma tidpunkter som SYV-samtal 1, 3 och 4. Tabell 7:4 ger en översikt av bedömningstillfällena, tidpunkter och material.

TABELL 7:4 *Bedömningstillfällena, tidpunkter och bedömningsunderlag.*

Bedömnings- tillfälle 1				Bedömnings- tillfälle 2		Bedömnings- tillfälle 3
Dec-08	Feb-09	April-09	Juni-09	Sep-09	Nov-09	Dec-10
Muntlig uppgift 1	Muntlig uppgift 2	Muntlig uppgift 3	Muntlig uppgift 4	Muntlig uppgift 5	Muntlig uppgift 6	Muntlig uppgift 7
Själv- värdering 1			Själv- värdering 2		Själv- värdering 3	Själv- värdering 4
SYV- samtal 1			SYV- samtal 2		SYV- samtal 3	SYV- samtal 4

Inspelningarna har jag efter transkription använt för att mäta talets flyt, komplexitet och korrekthet. Transkriptionsutdragen har standardiserats i längd i enlighet med det kortaste för varje talare för säkrare jämförelser. Varje utdrag omfattar drygt 200 ord.

För att beskriva talets flyt har jag mätt talhastighet som antal ord per minut (jfr Green-Väntinen & Lehti-Eklund 2004:30). Talets komplexitet beskrivs som dels lexikal komplexitet, dels innehållslig komplexitet. Jag har räknat ut type/token-värdet, det vill säga relationen mellan antalet unika och upprepade ord (Williamson 2009). Type/token-värdet beskriver därför lexikal komplexitet som ordvariation. Ordvariation har visat sig vara en god indikation på andraspråksnivån överhuvudtaget (Daller, Van Hout & Treffers-Daller

2003, Yu 2009). För att fånga innehållslig komplexitet har jag räknat hur många unika verb utdragen innehåller (Lu 2012).

Talets korrekthet har jag undersökt genom att notera i hur hög grad talaren följer regeln för inversion i påståendesatser inledda av annat än subjekt (Ekerot 2011:80ff.).

I bedömningen ingår även deltagarnas självvärdering av den egna språkförmågan vid samma tidpunkter. Självvärderingen är visserligen inriktad på kommunikation i ett vidare perspektiv, men deltagarna har utifrån den resonerat om sina upplevda styrkor och svagheter på svenska.

Vid tidpunkten för det första bedömningstillfället deltog alla fyra andraspråkstalarna i sfi-utbildningens C-kurs. Därefter har de avancerat genom sfi-kurserna och de kurser som följer med varierande hastighet. Deras respektive progression genom utbildningssystemet har varit en viktig indikation på deras respektive andraspråksutveckling.

Dessa olika delar har jag med min erfarenhet av undervisning och bedömning i svenska som andraspråk sammanfört till en bedömning av deltagarnas andraspråksutveckling.

Resultaten av bedömningen redogörs för i 8.1.2. Samtliga kvantitativa resultat återfinns i Bilaga 6.

7.6. Tillförlitlighet och överförbarhet

Inom kvantitativa studier brukar man tala om kvalitet i termer av validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Många är överens om att kvalitativa studier behöver bedömas efter andra kriterier även om de grundläggande principerna om korrekthet och säkerhet är desamma (se t.ex. Hjerm & Lindgren 2010, Silverman 2006, Dörnyei 2007). *Tillförlitlighet* (Hjerm & Lindgren 2010:134; även *pålitlighet*) är ett begrepp som kan motsvara validitet och det tar sig flera uttryck i min studie.

Hög tillförlitlighet betyder för det första att min tolkning av deltagarnas verklighet, det vill säga vad som sker i samtalen, överensstämmer med deltagarnas uppfattningar. Det har jag försökt åstadkomma genom så kallad respondentvalidering (Bryman 2011:353, Silverman 2006:292) som innebär att jag återkommande kontrollerar mina tolkningar genom diskussion med deltagarna. Fortlöpande har jag också diskuterat material, frågor och analyser med kolleger och presenterat dem i seminarier för att få synpunkter, vilket ökar trovärdigheten. I slutskedet har studie- och yrkesvägledaren i min studie läst och kommenterat delar av texten. För de fyra andraspråkstalarna är avhandlingstexten till stor del svårtillgänglig. De har erbjudits läsa analyserna under

skrivandets gång, men bara en av dem har gjort det. De fyra sökande och vägledaren har granskat presentationerna av dem i 7.3 och jag har reviderat texterna i enlighet med deras synpunkter.

Under avhandlingsarbetets gång har jag alltså försökt åstadkomma samarbete mellan deltagarna och mig. Vi har också träffats åtskilliga gånger under materialinsamlingens två år i både formella och informella sammanhang (se 7.2.2.1). Med tiden har vi lärt känna varandra och, som bekanta gör, fått visst förtroende och tillit till varandra. Det gäller förstås i olika grad för de fem deltagarna. Jag vill nämna några aspekter av detta som har relevans för studiens tillförlitlighet.

Intervjuerna har varit lediga och deltagarna har jag uppfattat som frispråkiga och ärliga. Vår relation som allt mer bekanta har troligen inte påverkat inspelningarna av vägledningssamtalen. Min uppfattning är att en tolkande, kvalitativ analys troligen kan få större djup och trovärdighet om forskaren har god (personlig) kännedom om de medverkande.

En relation kan icke desto mindre utgöra ett hinder i forskningssammanhang. Att vara "bekant" i stället för "forskare" innebär att man tar hänsyn till samtalspartnerns känslor och upplevelser i högre grad, vilket exempelvis försvårade insamlandet av reflektionsdata (7.2.2.3). En annan möjlig risk är att en deltagare undviker att fälla negativa omdömen om samtalsituationen, sin samtalspartner eller något annat som har betydelse för undersökningsmaterialets kvalitet, om hon misstänker att jag ska reagera negativt på ett sådant omdöme. Det är också tänkbart att jag skulle undvika att ställa vissa frågor till en deltagare, om jag anade att de kunde vara känsliga.

Relationen mellan forskare och deltagare kan således ha både positiva och negativa effekter på trovärdigheten hos en undersökning. I mitt fall har jag inte funnit tecken på att deltagarna skulle tveka att vara ärliga. Min slutsats är därför att relationen oss emellan har en övervägande positiv inverkan på undersökningens tillförlitlighet.

För att stärka tillförlitligheten i urval och analys är jag angelägen om att ge ett sammanhang åt samtalsutdragen i avhandlingen. Det innebär att jag beskriver samtalslets förlopp före och efter det korta utdraget. Dessutom väljer jag ut sekvenser som är såväl typiska som ovanliga för den aspekt av interaktionen jag beskriver.

Att jag tillämpat triangulering och använt flera typer av data och olika analysmetoder ökar resultatens tillförlitlighet (stärker validiteten enligt Dörnyei 2007:45, se vidare 7.2).

Slutligen har detta kapitel som ambition att öka tillförlitligheten genom att ge en detaljerad och fullständig beskrivning av materialinsamling och analys.

Överförbarhet (Johannessen & Tufte 2003), det vill säga om resultaten är överförbara till en annan situation, kan jämföras med den kvantitativt

orienterade forskningens generaliserbarhet. Överförbarhet innebär inte en statistisk generaliserbarhet som ofta i kvantitativa studier. Termen ska i stället förstås som ”huruvida man lyckas etablera beskrivningar, begrepp, tolkningar och förklaringar som är användbara i andra sammanhang” (Johannessen & Tuft 2003:125). Resultaten, liksom de samtal de speglar, är knutna till den situation de uppkom i. Likväl representerar samtalen en genre av institutionella samtalssituationer (se 3.2.1). Det är därför troligt att vissa aspekter av förståelsearbetet i SYV-samtalen förekommer också i andra samtal mellan institutionsrepresentanter och andraspråkstalare.

I grunden kan överförbarheten ses som en bedömningsfråga. I studien beskriver jag miljön för samtalen, de medverkande, analysmetoder och alla andra faktorer som påverkar resultaten, en så kallad rik beskrivning (se 7.1). Det är därmed möjligt för läsaren att med den vetskapen avgöra i vilken mån tolkningar och resultat är relevanta i ett annat sammanhang, så kallad analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann 2009:285).

Sammantaget anser jag att jag har vidtagit rimliga mått och steg för att göra undersökningen tillförlitlig och att läsaren ges en så fyllig redovisning att hon har goda möjligheter att bedöma överförbarheten hos mina resultat.

8. Förstaspråkstalarens roll: Möjligheter till stöttning i samarbetet mot delad förståelse

I det här kapitlet står förstaspråkstalarens roll för samarbetet mot delad förståelse i centrum. I analysen provas om frekvensen av förstaspråkstalarens potentiellt förståelsefrämjande samtalshandlingar står i proportion till samtalspartnerns andraspråksförmåga. Dessutom undersöks i vilken mån dessa samtalshandlingar faktiskt tycks stötta andraspråkstalarnas interaktion och främja den delade förståelsen.

Kapitlet består av sex avsnitt. I 8.1 presenteras delundersökningen och dess förutsättningar. I 8.2 redovisas förekomsten av de stöttande handlingarna i SYV-samtalen i form av tabeller med kommentarer. I tabellerna anges antalet belägg och ett jämförelsetal för samtalstillfällena respektive samtalsparen. Här finns också definitioner och exempel på samtalshandlingarna. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av de kvantitativa resultaten (8.2.4). Tabell 8:1 nedan visar dispositionen för redovisningsdelen.

I avsnitt 8.3 diskuteras möjliga förklaringar till de kvantitativa resultaten. Avsnitt 8.4 innehåller resonemang om de undersökta samtalshandlingarnas potential att stötta interaktionen och främja delad lokal förståelse.

8.5 består av en analys av en längre samtalssekvens. I sekvensen förekommer en mängd stöttande samtalshandlingar i samband med ett missförstånd. Här diskuteras samtalshandlingarnas potential att bidra till delad global förståelse.

Kapitlet avslutas med en sammanfattning i 8.6.

8.1. Inledning

Forskning har visat att förstaspråkstalare anpassar sitt sätt att samtala med andraspråkstalare genom vissa modifieringar och förenklingar (se 3.1). Man har funnit att sådan anpassning främjar andraspråkstalarens deltagande och underlättar för andraspråkstalarens förståelse, i synnerhet för de minst avancerade. Eftersom förstaspråkstalarens interaktionella anpassningar antas stödja andraspråkstalarens deltagande och förståelse kallas dessa i min undersökning *stöttande samtalshandlingar*.

8.1.1. Hypotes och antaganden

I undersökningen prövas en hypotes härledd från andraspråksforskningen (se 3.1): Förstaspråkstalaren *anpassar mängden stöttning till andraspråkstalarens språkliga färdighetsnivå*. I förhållande till mitt material gör jag därför två antaganden: För det första kan man förvänta sig att *antalet stöttande samtalshandlingar kommer att minska genom samtalsserien allteftersom andraspråkstalarnas språkförmåga utvecklas*. För det andra kan man förvänta sig att förstaspråkstalaren gör *färre stöttande samtalshandlingar med en avancerad andraspråkstalare än med en mindre avancerad*.

8.1.2. Andraspråkstalarnas språkfärdighet

En bedömning av andraspråkstalarnas språkförmåga har gjorts för att kunna sätta denna i relation till frekvensen stöttande samtalshandlingar (se 7.5.5). Vid det första samtalstillfället deltog alla fyra i sfi-utbildningens C-kurs. Under de följande två åren, då SYV-samtalen spelades in, utvecklades deras andraspråksförmåga, men i olika takt. Nedan återfinns en kort beskrivning av de fyra sökandes andraspråksfärdighet och språkutveckling. Utgångspunkten är deras progression genom utbildningssystemet.

Ward har vid tidpunkten för det sista SYV-samtalet nyss avslutat sfi-utbildningens D-kurs och börjat med den grundläggande kursen i svenska som andraspråk. Det innebär att hon har behövt mest tid av de fyra deltagarna för att avsluta sfi-utbildningen. Wards språk utvecklas i innehållslig komplexitet, framför allt mellan SYV-samtal 3 och 4, medan den grammatiska korrektheten är den svagaste sidan. Hennes uttryckssätt är mer sällan än hos de andra tre deltagarna satsformat utan består oftare av ord som inte är syntaktiskt bundna till varandra. Detta syns i språkfärdighetsbedömningen som ett påfallande litet

antal påståendesatser. Ett fragmenterat uttrycksätt tillsammans med relativt lågt taltempo bidrar till att Wards tal kan vara svårt att uppfatta.

Mohammed är den av de fyra andraspråkstalarna vars progression genom utbildningssystemet varit snabbast. Vid tidpunkten för SYV-samtal 1 ligger Mohammed på ungefär samma färdighetsnivå som de tre andra deltagarna, men utvecklas därefter i snabbare takt än de övriga. När Mohammed deltar i SYV-samtal 4 har han avslutat gymnasiekurserna i svenska som andraspråk och står i begrepp att söka högskoleutbildning.

Utifrån intervju samtalen med Mohammed och hans självvärdering har jag bedömt Mohammed som den mest avancerade andraspråkstalaren i förhållande till de andra tre vid samtliga bedömningstillfällen. Emellertid stöder de kvantitativa måtten denna bedömning bara vid tidpunkterna för SYV-samtal 3 och 4. Det tyder på att mina intryck bygger delvis på drag som inte finns med i bedömningen. En rimlig gissning är att Mohammeds täta interaktion och icke-verbala kommunikation bidrar till att han framstår som en mer avancerad andraspråksbrukare än vad mätvärdena antyder vid det första tillfället.

Mohammeds starkaste sida är ordvariation och innehållslig komplexitet. Vid de två sista bedömningstillfällena var också flytet mycket gott i form av påfallande högt taltempo.

Marinas och Evins andraspråksnivå ligger mellan Wards och Mohammeds. Marina avancerar med jämn fart genom kurssystemet och har före det sista inspelningstillfället avslutat den grundläggande kursen i svenska. Marinas starkaste sida är innehållslig komplexitet där de kvantitativa måtten visar stadigt stigande värden. Andelen korrekta påståendesatser, grammatisk korrekthet, är låg.

Evin har vid det sista tillfället avslutat den grundläggande kursen i svenska som andraspråk. Hennes utveckling skiljer sig dock lite från de andras på så sätt att hon vid det sista mättillfället visar samma eller lägre värden för komplexitet och korrekthet än vid det näst sista. Detta överensstämmer med hennes egen uppfattning om den egna andraspråksförmågan vid detta tillfälle, och kan förklaras med en flera månader lång vistelse utanför Sverige. Hennes starkaste sida vid alla bedömningstillfällen är språkets korrekthet. Enligt min bedömning av Evins förmågor vid samtalsintervjuerna är flytet hennes svagaste sida. Mitt intryck bygger på att Evin ofta gör långa pauser. Evin uppger också själv att hon är besvärad av sitt långsamma sätt att tala. I den kvantitativa bedömningen har jag dock operationaliserat flyt som ord per minut, och pauserna påverkar inte detta mått nämnvärt.

8.1.3. Stöttande samtalshandlingar

Urvalet samtalshandlingar har gjorts på grundval av dels en granskning av samtalsmaterialet, dels litteraturstudier (se vidare 7.5.1).²⁵ Tabell 8:1 visar de åtta utvalda samtalshandlingarna tillsammans med en kort förklaring och en hänvisning till vilket avsnitt de redovisas i. Samtalshandlingarna beskrivs ytterligare i metodkapitlets avsnitt 7.5.1, medan definitioner och exempel finns under 8.2 i detta kapitel.

TABELL 8:1 *Förstaspråkstalarens stöttande samtalshandlingar och kapitlets disposition.*

Typ av samtalshandling	Samtalshandlingens beteckning	Förklaring	Avsnitt
Samtalshandlingar som rör det egna yttrandet	Omstötning	En omformulering av det egna yttrandet	8.2.1
	Begränsande fråga	En öppen fråga omformuleras som sluten	
	Dubbelt satsled	Kärnordet/kärnledet spetsställs och dubblas genom pronominalisering	
Samtalshandlingar som rör andraspråkstalarens yttrande	Yttrandeinledning	En inledning till andraspråkstalarens kommande yttrande	8.2.2
	Yttrandeavslutning	En avslutning av andraspråkstalarens föregående yttrande	
	Modifierad upprepning	En upprepning av andraspråkstalarens yttrande i förändrad eller utbyggd form	
	Ordagrann upprepning	En ordagrann omtagning av andraspråkstalarens yttrande	
Samtalshandlingar som rör interaktionen	Metakommentarer	Ett yttrande som rör samtalsformens innehåll	8.2.3
Sammanfattning av fördelningen			8.2.4

²⁵ I forskningen om anpassad interaktion (se 3.1) samt i Bremer et al. (1996) har man inte studerat icke-verbala handlingar systematiskt. Av den anledningen inkluderar jag inte heller här icke-verbala stöttande samtalshandlingar. Däremot lyfter jag fram de icke-verbala handlingar som har betydelse för tolkningen i de utvalda samtalssekvenserna.

De utvalda samtalshandlingarna har identifierats och räknats i samtliga 16 samtal. Samtalen är olika långa (se tabell 7:1). För att kunna jämföra samtalshandlingarnas förekomster mellan olika långa samtal har jag dividerat antalet belägg med samtalets längd i minuter. Kvoten blir ett jämförelsetal. Ett alternativt sätt är att jämföra antalet belägg med antalet löpord. Ofta är det dock i samtalen svårt att avgöra vad som utgör ett ”ord”. Ett sådant mått skulle därför vila på så osäker grund att samtalstid ger en mer rättvisande bild.

8.2. Förekomst och frekvens av förstaspråkstalarens stöttande handlingar

I detta avsnitt kartläggs förekomsten av de åtta undersökta stöttande samtalshandlingarna. En översiktstabell över samtliga belägg inleder avsnittet (tabell 8:2). I 8.2.1–8.2.3 redovisas samtalshandlingarna först gruppvis och sedan var för sig. Här återfinns definitioner och deras förekomst i materialet med avseende på samtalstillfällena och deltagare redovisas. Hypotesen kommenteras utifrån frekvensen hos varje samtalshandling.

Tabell 8:2 visar de stöttande handlingarnas fördelning över de fyra samtalstillfällena och samtalsparen. I tabellerna anges antalet belägg med kursiv stil. Jämförelsetalet är baserat på antalet belägg dividerat med samtalets längd i minuter. Ett högre jämförelsetal innebär fler belägg per minut.

TABELL 8:2 *Stöttande handlingar per samtalstillfälle och samtalspar: antal och frekvens.*

Samtalshandling	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4						
Omstöpning	51	0,26	34	0,22	28	0,21	17	0,12	130	0,21
Begränsande fråga	22	0,11	8	0,05	5	0,04	12	0,08	47	0,08
Dubbelt satsled	15	0,07	12	0,08	7	0,05	2	0,01	36	0,06
Yttrandeinledning	8	0,04	1	0,01	1	0,04	6	0,04	16	0,03
Yttrandeavslutning	11	0,06	9	0,06	4	0,03	3	0,02	27	0,04
Modifierad upprepning	38	0,19	11	0,07	13	0,10	20	0,14	82	0,13
Ordagrann upprepning	34	0,17	18	0,12	19	0,15	41	0,28	112	0,18
Metakommentarer	99	0,51	48	0,33	65	0,50	53	0,37	265	0,43
Totalt	278	1,42	141	0,95	142	1,08	154	1,07	715	1,15

	Samtalspartner								Totalt	
	Ward	Marina	Mohammed	Evin						
Omstöpning	46	0,28	31	0,21	23	0,14	30	0,21	130	0,21
Begränsande fråga	11	0,07	14	0,09	15	0,09	7	0,05	47	0,08
Dubbelt satsled	18	0,11	8	0,05	8	0,05	2	0,01	36	0,06
Yttrandeinledning	4	0,02	2	0,01	8	0,05	2	0,01	16	0,03
Yttrandeavslutning	8	0,05	5	0,03	11	0,07	3	0,02	27	0,04
Modifierad upprepning	22	0,13	33	0,22	14	0,09	13	0,09	82	0,13
Ordagrann upprepning	20	0,12	38	0,26	22	0,13	32	0,23	112	0,18
Metakommentarer	69	0,41	66	0,44	62	0,38	68	0,48	265	0,43
Totalt	198	1,19	197	1,32	163	1	157	1,11	715	1,15

Tabellen visar att de stöttande handlingarna är flest vid det första samtalstillfället, vilket är ett förväntat resultat enligt det första antagandet. Likaså är det stöttande handlingarna mest frekventa i samtalen med Ward, vilket bekräftar det andra antagandet. I övrigt visar beläggen inte ett tydligt mönster och det är därmed tveksamt om resultaten i tabell 8:2 ger stöd åt hypotesen. För att visa om fördelningen av de stöttande samtalshandlingarna avvisar eller bekräftar

antagandena med avseende på de enskilda samtalstillfällena och individerna presenteras nedan separata tabeller över de åtta typerna.

8.2.1. Handlingar som rör det egna yttrandet

I detta avsnitt redovisas de av förstaspråkstalarans handlingar som berör hans eget yttrande, nämligen *omstöpningar*, *begränsande frågor* och *dubbelt satsled*. Förstaspråkstalarans yttrande ges genom de stöttande handlingarna en mer lättillgänglig form och har därför potentialen att underlätta andraspråkstalarans förståelse. Tabell 8:3 visar förekomsten av dessa tre typer av stöttande handlingar i samtliga samtal. Förekomsten av dessa tre samtalshandlingar var för sig redovisas under 8.2.1.1–8.2.1.3.

TABELL 8:3 *Handlingar som rör det egna yttrandet: antal och frekvens.*

Samtals-partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	27	0,48	20	0,62	18	0,42	10	0,27	75	0,45
Marina	29	0,54	8	0,25	10	0,42	6	0,15	53	0,36
Mohammed	19	0,40	14	0,29	5	0,17	8	0,22	46	0,28
Evin	13	0,34	12	0,32	7	0,21	7	0,23	39	0,28
Totalt	88	0,44	54	0,37	40	0,30	31	0,22	213	0,34

Av tabellen framgår att de stöttande samtalshandlingarna som rör det egna yttrandet i materialet som helhet följer det förväntade mönstret avseende samtalstillfällena: de blir färre i antal för varje samtal, vilket såväl de absoluta talen som jämförelsetalen över antalet stöttande handlingar per minut visar. Fördelningen av denna grupp av samtalshandlingar skiljer sig alltså från materialet som helhet (Tabell 8:2).

De stöttande handlingarna är mest frekventa i samtalen med Ward. Det är ett förväntat resultat eftersom hon har minst kunskaper i svenska av de fyra. Baserat på bedömningen av deltagarnas andraspråksförmåga kunde man förvänta sig att samtalen skulle uppvisa ungefär samma frekvens av stöttande handlingar för Marina och Evin och att Mohammeds skulle uppvisa betydligt lägre frekvens. Siffrorna ovan visar dock inte detta. Exempelvis är de stöttande handlingar som rör det egna yttrandet lika frekventa i samtalen med

Mohammed som de är i samtalen med Evin, och de är ungefär lika frekventa i allas fjärde samtal.

Medan frekvensen av stöttande handlingar av denna typ alltså tycks minska över tid med ökande språkförmåga hos andraspråkstalarna, uppvisar resultaten på individnivå variation. Möjliga orsaker till detta diskuteras i 8.3.

Nedan redovisas förekomsten av de tre samtalshandlingar som rör förstaspråkstalarens eget yttrande var för sig.

8.2.1.1. Omstöpning

Förstaspråkstalarens omformulering av det egna yttrandet benämns *omstöpning*. Utdrag 8:1 visar en omstöpning. De stöttande handlingarna markeras med gråskugga.

Utdrag 8:1 Omstöpning

1 B: va tänkte du (.) göra då om du hade bott kvar i irak (1) va hade du för planer

I Bennys yttrande finns två frågor. Båda har ungefär samma betydelse och den andra är därför en omstöpning av den första. En omstöpning finns också i utdrag 8:23a, rad 22, i avsnitt 8.5.

Tabell 8:4 visar omstöpningarnas förekomst i samtliga samtal.

TABELL 8:4 *Omstöpningar: antal och frekvens.*

Samtals- partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	15	0,27	12	0,31	13	0,30	6	0,16	46	0,28
Marina	18	0,34	6	0,19	5	0,21	2	0,05	31	0,21
Mohammed	9	0,19	7	0,15	4	0,13	3	0,08	23	0,14
Evin	9	0,24	9	0,24	6	0,18	6	0,19	30	0,21
Totalt	51	0,26	34	0,22	28	0,21	17	0,12	130	0,21

Omstöpningarnas fördelning och frekvens är i linje med det förväntade resultatet både vad gäller samtalstillfällena och individer. Resultatet bekräftar båda antagandena. Omstöpningarna är mest frekventa i det första samtalet och minst frekventa i det sista. Benny gör flest omstöpningar i samtalen med Ward och först i samtalen med Mohammed.

Omstöpningar uppträder framför allt då Benny efterfrågar information från den sökande, och det är oftast frågorna han stöper om. Informationsorienterade sekvenser rika på frågor är vanligare i det första samtalet än i de övriga, vilket kan bidra till den höga frekvensen i det samtalet.

I vilken mån omstöpningar kan bidra till delad förståelse diskuteras under 8.4.1.

8.2.1.2. Begränsande fråga

Begränsande frågor kallas de tillfällen då Benny ställer en fråga inledd av ett frågeord och genast därefter en ja-/nej-fråga. Den begränsande frågan begränsar innehållet och, som en följd därav, svarsalternativen för andraspråkstälaren. Den innehåller i själva verket ett svarsalternativ till den ursprungliga öppna frågan. Ibland lägger Benny också till ett ”eller” följt av ett alternativ efter ja-/nej-frågan. Begränsande frågor kan underlätta för den lokala förståelsen dels genom att de två frågorna tillsammans erbjuder mer språklig redundans än en enkel fråga, dels genom att den begränsande frågan har ett smalare ämnesinnehåll. Utdrag 8:2 från det fjärde samtalet med Marina visar hur Benny formulerar om sin fråga när Marina visar tveksamhet.

Utdrag 8:2 Begränsande fråga

- 1 B: hur många år gick hon då
- 2 M: hur många
- 3 B: hur många år gick hon (1.4) i irak i gymnasiet (1.4) gick hon nio år
- 4 M: vet inte nie
- 5 B: nie nånting sånt

Tabell 8:5 visar de begränsande frågornas förekomst i samtliga samtal.

TABELL 8:5 *Begränsande frågor: antal och frekvens.*

Samtals-partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	4	0,07	2	0,06	2	0,05	3	0,08	11	0,07
Marina	8	0,15	0	-	3	0,12	3	0,08	14	0,09
Mohammed	6	0,12	4	0,08	0	-	5	0,14	15	0,09
Evin	4	0,10	2	0,05	0	-	1	0,03	7	0,05
Totalt	22	0,11	8	0,05	5	0,04	12	0,08	47	0,08

Antalet begränsande frågor är relativt litet. Det gör det svårt att urskilja eventuella regelbundenheter. De begränsande frågorna liknar omstöpningar genom att de båda är förstaspråkstalarens omformulering av det egna yttrandet. Man kan därför förvänta sig ett resultat som liknar det för omstöpningar. Liksom omstöpningarna är de begränsande frågorna flest i det första samtalet. I övrigt uppvisar siffrorna inte ett tydligt mönster, och det går därför inte att finna stöd för antagandena.

Fördelning och funktion hos begränsande frågor diskuteras i 8.4.2.

8.2.1.3. Dubbelt satsled

Dubbelt satsled innebär att det mest innehållstunga, fokuserade ordet flyttas till yttrandets början och dubblas senare i yttrandet med hjälp av ett pronomen. Kärnordet är ofta betonat och följs ibland av en kort paus. Effekten blir att det semantiskt viktigaste ledet lyfts fram. Framflyttningen gör att det lättare uppfattas som yttrandets tema än om det hade behållit sin normala placering inuti satsen.

I utdrag 8:3 från samtal 1 med Marina är det framhävda ledet och den prominella kopian markerade.

Utdrag 8:3 Dubbelt satsled

1 B: din (.) dina betyg ifrån irak dom där (1.8) har du dom här i sverige

2 M: betyg

3 B: mm

4 M: ja har

Tabell 8:6 visar förekomsten av dubbelt satsled i samtliga samtal.

TABELL 8:6 *Dubbelt satsled: antal och frekvens*

Samtals-partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	1	2	3	4		
Ward	8	0,14	6	0,19	3	0,07	1	0,03	18	0,11
Marina	3	0,06	2	0,06	2	0,08	1	0,02	8	0,05
Mohammed	4	0,08	3	0,06	1	0,03	0	-	8	0,05
Evin	0	-	1	0,03	1	0,03	0	-	2	0,01
Totalt	15	0,07	12	0,08	7	0,05	2	0,01	36	0,06

Liksom antalet begränsande frågor var litet, är det också ett ganska litet antal belägg på yttranden med dubbla satsled i varje samtal. Tabellen visar en viss minskning av frekvensen genom samtalsserien. Benny tillämpar den här typen av stöttning mest i samtal med Ward och minst med Evin där det nästan inte förekommer alls. Det innebär att båda antagandena ges visst stöd. Det är dock viktigt att påminna om att det handlar om få belägg och att skillnaderna i frekvens är små och därför osäkra.

De stöttande funktionerna hos dubbla satsled diskuteras i 8.4.4.

8.2.2. Handlingar som rör andraspråkstalarens yttrande

I detta avsnitt redovisas förekomsten av de yttranden som på något sätt förändrar eller upprepar ett av andraspråkstalarens yttranden. Dessa har potentialen att underlätta för andraspråkstalarens språkliga produktion eller deltagande i interaktionen.

Tabell 8:7 visar den sammanlagda förekomsten av stöttande handlingar av de fyra typer som rör andraspråkstalarens yttrande, nämligen *inledningar* och *avslutningar av andraspråkstalarens yttranden*, samt *modifierade* och *ordagranna upprepningar*. Samtalshandlingarna redovisas separat i följande avsnitt.

TABELL 8:7 *Handlingar som rör andraspråkstalarens yttrande: antal och frekvens.*

Samtals- partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	25	0,45	8	0,25	11	0,26	10	0,27	54	0,32
Marina	34	0,63	12	0,38	7	0,29	25	0,63	78	0,52
Mohammed	18	0,38	10	0,21	11	0,37	16	0,44	55	0,34
Evin	14	0,37	9	0,24	8	0,24	19	0,61	50	0,35
Totalt	91	0,46	39	0,27	37	0,29	70	0,49	237	0,38

Tabellen visar inte det förväntade mönstret vare sig för individerna eller genom samtalsserien. Samtalshandlingar som rör andraspråkstalarens yttranden är flest i det första och det sista samtalet. Hos de enskilda talarna är de flest i samtalen med Marina och färst i samtalen med Ward. Resonemang kring handlingarnas funktioner och stöttande potential återfinns i 8.4.

8.2.2.1. Yttrandeinledning

Benny inleder vid några tillfällen sin samtalspartners yttrande genom att föreslå ett eller några ord som skulle kunna utgöra början av samtalspartners yttrande. Utdrag 8:4 från det fjärde samtalet med Mohammed visar hur Benny inleder Mohammeds yttrande.

Utdrag 8:4 Yttrandeinledning

- 1 M: hon sa att du behöver läsa ää matte b↑ engelska a och dom kärnämnen
- 2 B: ja
- 3 M: matte b engelska a å fysik a
- 4 B: aa
- 5 M: bara dom här
- 6 B: för att komma in på
- 7 M: absolut till högsk- till kursen som ja sökte ää (.) de va flygingenjör
- 8 B: ja
- 9 M: fyra år man läser där

Tabell 8:8 visar förekomsten av yttrandeinledningar i samtliga samtal.

TABELL 8:8 *Yttrandeinledningar: antal och frekvens.*

Samtals- partner	Samtalsstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	4	0,07	0	-	0	-	0	-	4	0,02
Marina	2	0,04	0	-	0	-	0	-	2	0,01
Mohammed	2	0,04	0	-	1	0,16	5	0,14	8	0,05
Evin	0	-	1	0,04	0	-	1	0,03	2	0,01
Totalt	8	0,04	1	0,01	1	0,04	6	0,04	16	0,03

Benny inleder andraspråkstalarens yttrande vid totalt 16 tillfällen. Antalet yttrandeinledningar är således mycket lågt och det är inte möjligt att urskilja mönster genom samtalsserien. Yttrandeinledningar förekommer framför allt i det första och i det sista samtalet. Intressant nog inleder Benny den andras yttrande mest frekvent i samtal med Mohammed som är den mest kompetenta av de fyra andraspråkstalarna, vilket alltså står i motsats till det förväntade resultatet. En förklaring till detta kan vara att en yttrandeinledning inte enbart kan stötta kommunikationen, utan också relationen mellan de samtalande. Detta diskuteras i avsnitt 8.4.2.

8.2.2.2. Yttrandeavslutning

En *yttrandeavslutning* innebär att förstaspråkstalaren kompletterar andraspråkstalarens yttrande med ett eller några ord. Oftast kommer yttrandeavslutningen efter att andraspråkstalaren har uppvisat någon signal om osäkerhet. Utdrag 8:5 från Bennys första samtal med Ward visar hur Benny avslutar hennes yttrande med ”yrkesutbildning”.

Utdrag 8:5 Yttrandeavslutning

- 1 W: ja sluta ää klass nie
- 2 B: mhm
- 3 W: och börja på grundläggande ää yrke
- 4 B: yrkesutbildning
- 5 W: yrke aa utbildning

Ett exempel på en yttrandeavslutning finns också i Utdrag 8:23a, rad 27.

Tabell 8:9 visar förekomsten av yttrandeavslutningar i samtliga samtal.

TABELL 8:9 *Yttrandeavslutningar: antal och frekvens.*

Samtals- partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	4	0,07	2	0,06	2	0,05	0	-	8	0,05
Marina	0	-	4	0,12	0	-	1	0,03	5	0,03
Mohammed	4	0,08	3	0,06	2	0,07	2	0,06	11	0,07
Evin	3	0,08	0	-	0	-	0	-	3	0,02
Totalt	11	0,06	9	0,06	4	0,03	3	0,02	27	0,04

Yttrandeavslutningarnas frekvens visar i huvudsak det förväntade mönstret med en minskning genom samtalsserien. På individnivå finns däremot variation. Flest avslutningar gör Benny när han samtalar med Mohammed, den mest avancerade andraspråkstalaren. Näst vanligast är yttrandeavslutningarna i samtalen med Ward, talaren med minst andraspråkskunskaper. Emellertid är antalet belegg per individ och samtal åter mycket litet, varför det är vanskligt att tala om mönster överhuvudtaget. Yttrandeavslutningarnas funktioner och bidrag i samarbetet mot förståelse diskuteras i 8.4.2.

8.2.2.3. Modifierad upprepning

En *modifierad upprepning* är en omtagning av andraspråkstälarens omedelbart föregående yttrande. Upprepningen är annorlunda formulerad eller innehåller något ytterligare element som gör yttrandet mer fullständigt eller idiomatiskt. Denna kategori utesluter alltså ordagranna upprepningar, vilka bildar en egen grupp som redogörs för i nästa avsnitt.

Utdrag 8:6 visar en modifierad upprepning.

Utdrag 8:6 Modifierad upprepning

- 1 B: har du ditt gymnasiebetyg hemma (1) [från x-land
- 2 M: [mm (1.1) hemma
- 3 B: **dä** ligger hemma

Samma yttrandetyp illustreras också i utdrag 8:23b, rad 19 i avsnitt 8.5.

Tabell 8:10 visar förekomsten av modifierade upprepningar i samtliga samtal.

TABELL 8:10 *Modifierade upprepningar: antal och frekvens*

Samtals- partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	11	0,20	2	0,06	4	0,09	5	0,14	22	0,13
Marina	18	0,34	4	0,12	3	0,12	8	0,20	33	0,22
Mohammed	5	0,10	3	0,06	5	0,17	1	0,03	14	0,09
Evin	4	0,11	2	0,05	1	0,03	6	0,19	13	0,09
Totalt	38	0,19	11	0,07	13	0,10	20	0,14	82	0,13

Fördelningen av modifierade upprepningar visar inte det förväntade mönstret vare sig på individ- eller samtalstillfällennivå. Tydligt är ändå att upprepningarna är betydligt mer frekventa i det första samtalet än i de följande.

Resonemang om möjliga förklaringar till fördelningen och de modifierade upprepningarnas funktion återfinns i 8.4.3.

8.2.2.4. Ordagrann upprepning

Medan modifierade upprepningar är frasformade, kan *ordagranna upprepningar* bestå av ett enda ord. De är identiska med det första yttrandet, men kan dock

innehålla ett tillagt ”ja” eller ”mm” och de kan skilja sig med avseende på uttalet. I utdrag 8:7 ger Benny två ordagranna upprepningar när Marina berättar om sin familj i deras första samtal.

Utdrag 8:7 Ordagrann upprepning

- 1 M: och pojke sjutton år
- 2 B: mhm
- 3 M: och två på dagis
- 4 B: två på dagis
- 5 M: fem å tre
- 6 B: fem å tre
- 7 M: aa

En ordagrann upprepning finns också i utdrag 8:23a, rad 35 i avsnitt 8.5.

Tabell 8:11 visar förekomsten av modifierade upprepningar i samtliga samtal.

TABELL 8:11 *Ordagranna upprepningar: antal och frekvens.*

Samtals-partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	6	0,11	4	0,12	5	0,12	5	0,14	20	0,12
Marina	14	0,26	4	0,12	4	0,17	16	0,40	38	0,26
Mohammed	7	0,15	4	0,08	3	0,10	8	0,22	22	0,13
Evin	7	0,18	6	0,16	7	0,21	12	0,39	32	0,23
Totalt	34	0,17	18	0,12	19	0,15	41	0,28	112	0,18

Till skillnad från de övriga samtalshandlingarna som har undersökts är de ordagranna upprepningarna mest frekventa i det sista samtalet. Frekvenserna hos individerna visar inte heller upp det förväntade mönstret. Fördelningen av ordagranna upprepningar bekräftar därmed inte antagandena. Tentativa förklaringar till denna fördelning baseras på att de ordagranna upprepningarna har andra funktioner än stöttande. Detta diskuteras i avsnitt 8.4.3.

8.2.3. Handlingar som rör interaktionen

Handlingar som rör interaktionen är en stor grupp stöttande handlingar som samlas under beteckningen *metakommentarer*.

8.2.3.1. Metakommentarer

Metakommentarer definieras som information om det pågående yttrandet eller samtalet, information som skulle kunna vara implicit men som genom en metakommentar explicitgörs, vilket kan antas underlätta interaktionen. Definitionen ger en heterogen grupp yttranden. Bennys metakommentarer rör samtalets form, hans eget yttrande (det senaste, det kommande eller det pågående), den andras yttrande, den egna rollen, den delade förståelsen, den andras språkbruk eller uppmuntrar den sökande att yttra sig. Här redovisas metakommentarernas förekomst, medan exempel på och resonemang om olika typer av metakommentarer återfinns i avsnitt 8.4.4. Metakommentarer finns också i utdrag 8:23a, rad 6, och 8:23b, rad 15 i avsnitt 8.3.

Tabell 8:12 visar metakommentarernas förekomst i samtliga samtal.

TABELL 8:12 *Metakommentarer: antal och frekvens.*

Samtals-partner	Samtalstillfälle								Totalt	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ward	21	0,39	4	0,12	28	0,65	16	0,43	69	0,41
Marina	33	0,62	9	0,28	8	0,33	16	0,40	66	0,44
Mohammed	21	0,55	18	0,17	12	0,40	11	0,31	62	0,38
Evin	24	0,63	17	0,46	17	0,50	10	0,32	68	0,48
Totalt	99	0,51	48	0,33	65	0,50	53	0,37	265	0,43

Tabellen visar att metakommentarer är vanliga i alla samtal. Fördelningen mellan samtalstillfällena följer inte det förväntade mönstret med en minskning av frekvensen. Fördelningen av metakommentarer skiljer sig också från de andra typerna av undersökta samtalshandlingar på så sätt att metakommentarerna är lika vanliga i det tredje samtalet som i det första. Inte heller frekvenserna för andraspråkstalarna är de förväntade med avseende på deltagarnas andraspråksnivåer. Hypotesen stöds därmed inte av metakommentarernas fördelning. En diskussion om metakommentarernas funktioner och stöttande potential återfinns i 8.4.4.

8.2.4. Sammanfattning och diskussion av fördelningen av de stöttande handlingarna

I undersökningen prövas en hypotes om att antalet stöttande samtalshandlingarna hos förstaspråkstälaren ska stå i proportion till samtalspartnerns andraspråksnivå. Två antaganden har gjorts utifrån materialet: att de stöttande samtalshandlingarna minskar i antal genom samtalsserien och att de är färre i samtal med en mer avancerad andraspråkstälare. Varken det ena eller det andra av de två antagandena får ett starkt stöd då de ättas undersökta samtalshandlingarna redovisats ovan. Den sammanlagda frekvensen av de tre samtalshandlingarna som rör förstaspråkstälarens eget yttrande uppvisar dock mönster som överensstämmer med båda antagandena (se tabell 8:3).

Det tydligaste resultatet är att de stöttande samtalshandlingarna är mycket mer frekventa i det första samtalet än i de tre följande. Vid det första samtals-tillfället är andraspråkstälarnas språkförmåga som lägst, varför det höga antalet kan sägas bekräfta det första antagandet. En närmare granskning av kontexten runt de undersökta samtalshandlingarna visar dock att andraspråksförmågan bara är en del av orsaken till den höga frekvensen i det första samtalet. Det första samtalet skiljer sig i karaktär från de följande vilket också kan ligga bakom den höga frekvensen. När Benny träffar de sökande första gången efterfrågar han mycket information om dem. Det finns ännu ingen gemensam grund att bygga förståelse på. Omstöpningar, dubbla satsled och begränsande frågor är vanliga när Benny efterfrågar information och modifierade upprepningar fungerar som en kontroll av mottagen information. Dessa fyra samtalshandlingar är mycket frekventa i det första samtalet.

I samtal 4 är vissa samtalshandlingar mer frekventa än man skulle kunna förvänta sig med tanke på de sökandes andraspråksförmåga. Såväl begränsande frågor som de båda typerna av upprepningar är mer frekventa i samtal 4 än i samtal 2 och 3. En del av förklaringen kan ligga i det faktum att ett helt år har passerat mellan samtal 3 och 4. Därför har Benny mindre kunskaper om vad de sökande gör och om deras framtidsplaner. Den gemensamma grund av delad förståelse som de kunde utnyttja i samtal 2 och 3 är betydligt svagare i samtal 4. Det får till följd att Benny ställer fler frågor än i samtal 2 och 3. Frågorna följs i många fall av en upprepning av svaret.

Det något högre jämförelsetalet för de fyra tredjesamtalen (1,08) kan förklaras med samtalens varierande längd, deras uppbyggnad samt fördelningen av stöttande handlingar. Den totala samtalstiden för tredjesamtalen är kortare än alla de övriga. Varje samtal innehåller en inlednings- och en avslutningsfas. En plottnings (Bilaga 5) visar att de stöttande handlingarna kommer tätare i dessa två faser än i resten av samtalet. I ett kortare samtal kommer inlednings- och avslutningsfaserna att utgöra en förhållandevis större del av den totala

samtalstiden. Man kan därför förvänta sig att det genomsnittliga antalet stöttande handlingar är högre i ett kortare samtal.

Det sammantagna resultatet för individerna avviker något från det förväntade. Om man antar, som jag gjort, att förstaspråkstalaren anpassar sitt språkbruk till hur han uppfattar andraspråkstalarens kompetens, borde frekvensen stöttande samtalshandlingar vara högst för Ward och lägst för Mohammed. Jämförelsetalen för det totala antalet i tabell 8:13 ger inte stöd för detta antagande. Mohammed har visserligen det lägsta jämförelsetalet (1), men Marina har det högsta (1,32). Variationen mellan samtals-handlingarna, mellan talarna och mellan tillfällena är också mycket stor.

Evin har något mindre färdigheter i svenska än Marina. Det borde framkalla fler stöttande åtgärder från Benny, åtminstone i det sista samtalet där skillnaden i språkfärdighet dem emellan är stor. Evin har å andra sidan stor vana vid institutionella samtal och är en driven samtalspartner, vilket troligen minskar den stöttande insatsen från Bennys sida. Ett något högre jämförelsetal för Marina (Marina 1,32, Evin 1,11) är i linje med dessa två förutsättningar. Vidare skulle man kunna förvänta sig att det fjärde samtalet med Mohammed, inspelat då han hade avslutat gymnasiekursen i svenska och alltså var en mycket kompetent samtalspartner, skulle vara i det närmaste fritt från stöttande samtalshandlingar. Men i stället är de nästan lika vanliga där som i samtal nummer ett. Själva fördelningen säger alltså inte hela sanningen om behov av, orsaker till eller effekter av stöttande samtalshandlingar.

De stöttande handlingarna tenderar att förekomma i grupp (se Bilaga 5). Några av sekvenserna som är rika på stöttande handlingar är mycket livliga och visar inte tecken på förståelseproblem. Livlig interaktion utan uppenbara förståelseproblem är särskilt vanlig i samtalen med Mohammed och många av Bennys stöttande handlingar hör hemma i sådana sekvenser. De undersökta handlingarna är således inte nödvändiga för kommunikationen. I 8.4.1 diskuteras liknande situationer och samtalshandlingarnas funktion i dessa (utdrag 8:8). Det är likväl vanligare att de stöttande handlingarna hopar sig i sekvenser där det finns förståelseproblem (se liknande resultat hos Kaur 2010). En sådan sekvens återfinns i avsnitt 8.5.

8.3. Diskussion om orsaker till fördelningen av samtalshandlingarna

Redovisningen av fördelningen av de undersökta samtalshandlingarna med avseende på samtalsdeltagare och samtalstillfälle visade som nämnts totalt sett relativt svagt stöd för hypotesen att förstaspråkstalarens handlingar är fler ju

lägre språkfärdighetsnivå andraspråkstalaren uppvisar. Fördelningen av de hand-lingar som rör förstaspråkstalarens yttrande visade sig dock stämma med de två antagandena om fördelningen i materialet. Förekomsten tycks alltså inte enbart hänga samman med samtalspartnerns andraspråksnivå. För att ta reda på vilka andra faktorer som har betydelse för hur de undersökta handlingarna fördelar sig krävs att man går bakom siffrorna och granskar samtalskontexten för varje typ av samtalshandling. En sådan granskning ligger till grund för diskussionen i detta avsnitt.

Variationen och avvikelserna från det förväntade resultatet kan förklaras på åtminstone fyra sätt. För det första är det tänkbart att skillnaderna beror på att de forskningsresultat som genererat hypotesen kommit till med hjälp av undersökningsmetoder som avsevärt skiljer sig från mina. En andra möjlighet är att förstaspråkstalaren i min undersökning inte uppmärksammar sin samtalspartners språknivå och/eller inte anpassar sitt sätt att samtala till samtalspartnerns andraspråksförmåga. För det tredje är det tänkbart att mängden stöttande handlingar varierar med samtalsämnenas svårighetsgrad. Den fjärde förklaringsgrunden utgår från att relationen mellan de samtalande kan påverka antalet samtalshandlingar av det slag som undersökts.

De fyra förklaringsgrunderna kan vara aktuella i olika grad vid olika tillfällen och med olika talare. De utesluter inte varandra utan kan tvärtom samverka. Nedan utvecklas dessa fyra förklaringsgrunder.

Hypotesen som jag prövar genom att räkna potentiellt stöttande samtalshandlingar har alltså sitt ursprung i forskningen om anpassad interaktion. I denna forskning med intresse för förstaspråkstalarens roll består underlaget för många studier av samtal i en experimentell eller halvexperimentell situation. Det är tänkbart att sådana data inte liknar naturligt förekommande samtal (se vidare 3.1.1). Följaktligen är det möjligt att avvikelserna jag har funnit från det förväntade mönstret kan förklaras av att samtalsdata har tillkommit under skilda förutsättningar.

Resultat som avviker från det förväntade med avseende på interaktionella anpassningar har diskuterats bland annat av Wagner (1996a, se vidare 3.1.1.1). Han har studerat naturligt förekommande samtal bland annat mellan tyska och danska affärsmän och sätter sina resultat i samband med de samtalandes roller. Wagner finner inte den mängd anpassningar som skulle kunna förväntas utifrån tidigare forskning. Hans förklaring är att anpassningar inte uppträder där andraspråkstalaren har initiativet i samtalet och att bruket alltså hänger samman med talarnas roller. Talarnas roller är i sin tur avhängiga samtalssituationen. I en experimentell situation är rollerna som första- och andraspråkstalare betydligt mer statiska än i naturligt förekommande samtal. Dessutom är förstaspråkstalaren så gott som alltid den som styr samtalet och andraspråkstalaren den passiva i de experimentella situationerna. Dessa

förhållanden framkallar troligen fler stöttande handlingar än ett naturligt förekommande samtalsituation.

Resonemanget är överförbart till vägledningssamtalen. Här har de medverkande visserligen i grunden tydliga och asymmetriska dubbla roller som förstaspråkstalare/vägledare och andraspråkstalare/sökande, men dessa roller nyanseras i samtalets olika faser. Det finns gott om tillfällen då den sökande äger den information som behöver göras gemensam, exempelvis fakta om den egna personen eller framtidsplaner. Det ger den sökande ett slags interaktionellt övertag som öppnar för initiativ och längre yttranden. Detta minskar asymmetrin mellan de samtalande i rollerna som första- och andraspråkstalare. Alltför stor inblandning i form av avbrott och kontrollfrågor från förstaspråkstalarens sida skulle i denna situation kunna uppfattas som ett brott mot sociala regler.

En andra tänkbar förklaring till samtalshandlingarnas fördelning är att Benny inte uppmärksammar och/eller anpassar sitt språkbruk till sin samtalspartners andraspråksförmåga. Det faktum att de stöttande handlingarna är många i sekvenser som präglas av problem med förståelsen och då andraspråkstalaren visar tecken på tveksamhet tyder på att Benny är relativt lyhörd för samtalspartnerns behov. I övrigt går det naturligtvis inte att säga med bestämdhet om Benny uppmärksammar samtalspartnerns språkförmåga eller inte. Däremot står det klart att Benny inte i varje enskilt fall modifierar sitt samtalsätt som reaktion på andraspråkstalarens signaler om tvekan (se utdrag 8:12 i avsnitt 8.4.2). Detta stöds av Bennys egen uppfattning om sitt sätt att agera i samtal med andraspråkstalare. Han försöker förenkla förståelse och deltagande för sin samtalspartner, men han vill inte göra det i sådan grad att det riskerar att "förminska en person" (se vidare 7.3.5).

För det tredje kan mängden stöttande samtalshandlingar ha med samtalsämnet att göra. Man kan anta att komplexiteten i de samtalsämnena som behandlas ökar genom samtalsserien. Ett svårare samtalsämne gör att båda parter anstränger sig mer för att nå delad förståelse, vilket borde visa sig i fler stöttande handlingar. Effekterna av å ena sidan ökad andraspråksförmåga och å andra sidan ökande svårighetsgrad hos det omtalade skulle då kunna ta ut varandra. Omvänt brukar kraven på delad förståelse vara lägre när man behandlar samtalsämnena som inte primärt är inriktade mot informationsöverföring (Kalin 1995:184), vilket kan tänkas framkalla färre stöttande samtalshandlingar. Jag har dock inte systematiskt kopplat samman de stöttande samtalshandlingarnas förekomst med vilken typ av samtalsämne som avhandlas och kan därför inte med säkerhet redogöra för det förhållandet.

Den fjärde möjliga förklaringen utgår från att man i ett samtal orienterar sig mot såväl den aktuella uppgiften som relationen till sin samtalspartner (se 3.1.1.3). Ett vägledningssamtal är i första hand uppgiftsorienterat, men i vissa

skeden är relationsdimensionen central. Min undersökning tyder på att relationen mellan de samtalande kan både öka och minska antalet samtalshandlingar av de slag som undersökts.

Mycket forskning om andraspråksinteraktion bygger på tanken att stöttande handlingar som skapar förhandlingssekvenser om betydelse är fördelaktiga eller rentav nödvändiga för andraspråksbrukaren och hennes möjligheter att delta i samtalet (se exempelvis Long 1983a, 1983b, se vidare 3.1). Men detta till synes självklara antagande behöver problematiseras, vilket bland annat Aston (1986) gör då han argumenterar för att fler ”trouble shooting procedures” inte nödvändigtvis leder till bättre förståelse eller mer begripligt inflöde, utan att de i stället kan vara frustrerande och störa samtalet. Frustration och störningar påverkar i första hand samtalets relationsdimension. Även i mitt material finns belägg för att antalet stöttande samtalshandlingar begränsas av bland annat hänsyn till samtalets flyt (se utdrag 8:14 och 8:15 nedan).

Undersökningen visar att stöttande samtalshandlingar förekommer också då kommunikationen flyter väl, företrädesvis i relationsorienterade samtalsavsnitt. Min slutsats är att de undersökta samtalshandlingarna stöttar två olika dimensioner av samtalen, *uppgiftsaspekten* och *relationsaspekten*. Uppgiftsstöttande är de samtalshandlingar som bidrar till att samtalet alls kan gå vidare och att information kan göras gemensam. Relationsstöttande är de handlingar som uppträder när det inte föreligger ett förståelseproblem. Stöttningen bidrar i stället till bättre flyt och troligen också till en upplevelse av engagemang talarna emellan. Vissa av de undersökta samtalshandlingarna kan alltså stötta olika dimensioner av samtalet vid olika tillfällen. Detta exemplifieras och diskuteras i 8.4.

Stöttning av kommunikationen respektive relationen framkallas av två olika typer av signaler, nämligen signaler om tveksamhet respektive signaler om engagemang. Bennys interaktion med Ward utgör ett exempel på hur förstaspråkstalarens handlingar verkligen stöttar en andraspråkstalare med språkliga tillkortakommanden. De underlättar hennes deltagande i samtalet. Ward uppvisar en mängd signaler om tvekan i form av pauser, ordsökningar, upprepningar, utfyllnadsljud, sökning i lexikon och felsägningar. Dessa signaler framkallar ofta någon typ av stöttande handling från Bennys sida. Dessutom är särskilt handlingar som påverkar det egna yttrandet betydligt vanligare tillsammans med Ward än med de andra deltagarna. Benny stöper om sina yttranden, begränsar sina frågor och kommenterar dem på metanivå. Detta tyder på att Benny uppfattar att Ward mer än de andra behöver stöd för sin förståelse och att han därför gör en större ansträngning.

Mohammed, å andra sidan, är genom alla fyra samtalen en mer kompetent andraspråksbrukare än de tre andra. Han signalerar sällan att han tvekar eller söker stöd, och när han gör det är det ofta i form av en explicit fråga på metanivå

om ett ord. Däremot signalerar han ofta att han söker stöd i sina åsikter eller frågor med hjälp av uttryck som ”eller hur”, direkta frågor ställda till Benny eller metakommentarer om samtalets innehåll eller form. Vidare är hans återkopplingssignaler till Benny snabba och frekventa. Mohammed är alltså en aktiv samtalspartner och hans aktivitet framkallar engagemang hos Benny, ibland i form av de handlingar som jag här har räknat som stöttande.

Min tolkning är därför att den stöttning samtalshandlingarna erbjuder inte bara riktar sig mot den språkliga produktionen och på så sätt räddar samtalet från att haverera. De stöttar också deltagande och ömsesidig aktivitet och därmed relationen i samtalet. Delaktighet och aktivitet är en förutsättning för tolkning och förståelse (Gumperz 1982b:2) och därför är relations- och delaktighetsdimensionen av samtalet väl så viktig att stärka som den språkliga. Båda har potentialen att bidra till bättre delad förståelse.

De stöttande samtalshandlingarna har sålunda olika funktioner och bidrar på olika sätt till delad förståelse beroende på samtalets skiftande orienteringar mot uppgift respektive relation. Detta förhållande menar jag ger mest förklaringskraft åt fördelningen av de undersökta handlingarna. I följande avsnitt diskuteras de undersökta handlingarnas funktioner och därmed deras möjligheter att främja delad förståelse.

8.4. Samtalshandlingarnas bidrag till lokal förståelse

De åtta undersökta samtalshandlingarna är identifierade främst på grundval av sin form, men har, som nämnts, skilda funktioner. Förhållandet mellan form och funktion har uppmärksammats av bland annat Kurhila (2006). Hon riktar kritik mot studier av anpassad interaktion eftersom de ”lump together utterances which in real interaction are used to accomplish different functions” (Kurhila 2006:228). Medan jag i den kvantitativa redovisningen i avsnitt 8.2 har klumpat ihop yttranden med utgångspunkt i deras form, vill jag i denna del uppmärksamma hur deras funktioner skiljer sig i de aktuella samtalssekvenserna. Detta motiverar en ganska omfattande analys av de undersökta samtalshandlingarnas potential att bidra till delad förståelse. Här uppmärksammas främst lokal förståelse, medan fler resonemang om global förståelse återfinns i 8.5.

8.4.1. Omstöpningar

Bland de stöttande handlingarna är omstöpnigen den näst mest frekventa (se tabell 8:2) och troligen den som är mest typisk för samtal mellan första- och andraspråkstalare (se t.ex. Noyau 1984:23, Bremer & Simonot 1996b). Benny stöper om sina yttranden mest i situationer där andraspråkstalaren inte omedelbart svarar. Att formulera ett yttrande på flera olika sätt innebär att man förser sin samtalspartner med fler möjligheter till förståelse. Många gånger förstår andraspråkstalaren ett yttrande bestående av okända ord eller konstruktioner tack vare ett enda nyckelord, i synnerhet om det är betonat. Om förstaspråkstalaren stöper om yttrandet finns chansen att någon av formuleringarna innehåller ett begripligt nyckelord eller att de två formuleringarna tillsammans kan bilda en begriplig helhet (jfr Bremer & Simonot 1996b:186).

Omstöpnigar förekommer emellertid också då interaktionen löper utan märkbara signaler om tvekan, vilket utdrag 8:8 från det första samtalet med Mohammed får illustrera. Yttrandet stöps här om fler än en gång.

Utdrag 8:8 Omstöpnigar i serie

- 1 B: de räcker mä att du blir godkänd
- 2 M: mhm (.) de räcker me godkänd
- 3 B: ja du behöver inte bli bättre
- 4 M: mhm mhm
- 5 B: för dä ä liksom *overkill*
- 6 M: mhm
- 7 B: du har ingenting för dä
- 8 M: mhm
- 9 B: för att de räcker mä godkänd för å få läsa (1.1) ää ää gymnasiekursen

Sekvensen har föregåtts av att Mohammed frågar om han behöver höga betyg från en kurs för att bli antagen på nästa. Benny svarar ”de räcker mä att du blir godkänd” (rad 1) och Mohammeds yttrande ”mhm (.) de räcker me godkänd” (rad 2) visar att de omedelbart når delad lokal förståelse om frågan. Trots det producerar Benny en serie omstöpnigar där den sista är en ungefärlig upprepning av det ursprungliga yttrandet. Här fungerar omstöpnigarna som en bekräftelse av Mohammeds förståelse, men de är inte på något sätt nödvändiga. Snarare är de ett utslag av ”småpratighet”, alltså yttranden som inte är uppgiftsorienterade genom att tillföra ny information, utan orienterade mot deltagarnas relation.

Utdrag 8:9 från Evins andra samtal visar också flera omstöpnigar i rad. De utgör svaret på Evins fråga om studiemedel.

Utdrag 8:9 Omstöpningar i serie

- 1 E: ska csn titta på (1) ää (.) min man [ock- inkomst eller
2 B: [nej dom tittar bara på dig
3 E: jaa ((ler stort)) [bara på dig ((pekar på sig själv))
4 B: [dä ä bara dä ä du som söker här [inte din man
5 E: [ja okej okej ((skrattar lite))
6 B: de ä inte familjen utan dä ä individen
7 E: ja
8 B: så dä ä [du som söker
9 E: [ja tror ja tror (.) att dom ska titta på [inkomst XX
10 B: [nej dä dä gör man inte

Benny stöper om sitt svar på sex olika sätt. Evin uttrycker sin förståelse (rad 9) och Bennys svar bekräftar att Evin har förstått. Här fungerar omstöpningarna som en förstärkning som stöttar Evins förståelse av en för henne viktig fråga, men liksom i det förra utdraget har de också en relationsstärkande funktion.

I samtalsutdragen 8:8 och 8:9 ges andraspråkstalaren möjlighet att lyssna och återkoppla mellan omstöpningarna. Detta minskar risken att upprepade omstöpningar skapar alltför långa och komplexa sammanhang. För andraspråkstalaren kan det annars vara svårt att se var en omstöpning börjar och nästa tar vid. Dessa två utdrag är dock inte typiska för materialet som helhet, utan oftast består omstöpnigen av en enda omtagning.

Sammantaget ger omstöpnigen med hjälp av det alternativa uttryckssättet ett gott stöd för andraspråkstalarens förståelse, vilket också tidigare studier visat (Kalin 1995:72ff.).

8.4.2. Begränsande frågor, yttrandeinledningar och yttrandeavslutningar

Begränsande frågor liknar omstöpnigen i det att de utgör ett yttrande som omformuleras på nytt sätt. En viktig skillnad är att den begränsande frågan alltid får ett smalare innehåll än den ursprungliga och att den nya frågan innehåller ett möjligt svar på den öppna frågan (Long 1983a:182, Noyau 1984:28–29, Pomerantz 1988, Bremer & Simonot 1996b:191, Svennevig 2002:112, Linell, Hofvendahl & Lindholm 2003, Svennevig 2012:2). I Utdrag 8:3 (här upprepat som 8:10) frågar Benny om Marinas betyg.

Utdrag 8:10 Begränsande fråga

- 1 B: hur ä de mä din (.) dina betyg ifrån irak dom där (1.8) har du dom här i sverige

Marina svarar inte och efter en paus ställer Benny den begränsande frågan. Efter en kort förhandling svarar Marina jakande och lägger till att betygen finns hemma.

Begränsande frågor är ofta en del av en reparation som Benny initierar när det ursprungliga yttrandet inte har tagits upp. En smalare fråga kan göra det lättare att svara eftersom den begränsar och tydliggör vilket möjligt yttrande andraspråksbrukaren kan komma med. Å andra sidan kan ja-/nej-frågor orsaka missförstånd i sig just därför att ett enkelt ja- eller nej-svar inte tydliggör hur den svarande har förstått frågan, vilket svaret på en öppen fråga oftare gör.

I en vardaglig samtalsstil brukar ja-/nej-frågor formuleras så att de projicerar ett positivt svar (Houtkoop-Streenstra & Antaki 1997:286–287). Frågan om Marinas betyg ovan inbjuder i sin konstruktion till ett ja-svar. Ett ja-svar är det föredragna också för att det skulle bekräfta en optimal situation för Marina, eftersom hon då snabbt kan använda betygen. Av Marina krävs därför förutom att hon har förstått Bennys fråga, ett viss interaktionellt mod för att svara nej. Ett nekande svar skulle också kräva någon sorts förklaring (Hutchby & Wooffitt 2008:47) vilket skulle vara språkligt krävande.

Begränsande frågor följs ibland av ett ”eller”. Det kan orsaka problem genom att andraspråkstalaren ibland inte hinner svara snabbt nog på den första delen av frågan och därför uppfattas svara på den del som kommer efter ”eller”. Inte heller uppmuntrar ja-/nej-frågor till aktivt deltagande i interaktionen på samma sätt som en mer öppen fråga kan göra (se Bremer & Simonot 1996a:165). Tidigare forskning visar att begränsande frågor är mer frekventa i samtal med andraspråkstalare än med förstaspråkstalare (Long 1984). Vidare antyds att de skulle vara vanligare med nybörjare på andraspråket (Svennevig 2012:13), men mina data visar snarare det motsatta; flest frågor av denna typ gör Benny i samtal med Marina och Mohammed som jag bedömer som de två mest avancerade andraspråkstalarna. Antalet belägg är dock alltför litet för att man ska kunna dra säkra slutsatser (se tabell 8:5). Mina resultat tyder på att de begränsande frågorna inte främst är en språklig stötta, utan en ”motor” som driver samtalet framåt.

De begränsande frågorna innehåller ett svarsalternativ och de kräver bara ett enstavigt svar. De liknar därför förstaspråkstalarens formuleringsförslag, det vill säga när Benny inleder eller avslutar andraspråkstalarens yttrande. Utdrag 8:11 innehåller ett sådant formuleringsförslag. Benny har frågat om Ward fortsatte studera efter gymnasiet och vid tre tillfällen i sekvensen förlänger Benny sitt yttrande med några ord som kan utgöra en inledning till Wards kommande yttrande.

Utdrag 8:11 Yttrandeinledning

- 1 B: mm men du gjorde inte dä
2 W: nej nej
3 B: nej utan du→ ((tittar på Ward))
4 W: ja sluta
5 B: du jobbade
6 W: ja
7 B: sen
8 W: sen
9 B: va jobba du som då
10 W: nej ((suckar)) nej ja är fru hemma [hemmafru
11 B: [du jobbade inte nej
12 W: ja
13 B: nej okej du gifte dig å→
14 W: ja gifter ää
15 B: å sen så
16 W: efter sluta (1) skolan
17 B: mm okej

Sekvensen visar att Bennys inledningar kan inbjuda eller uppmana andraspråkstalaren att förtydliga eller gå vidare med sitt tidigare yttrande. Ofta uttalar Benny yttrandeinledningen med en fortsättningston och med blicken fäst på den andra, vilket är en stark signal till samtalspartnern att gå vidare. Min uppfattning är att yttrandeinledningarna stöttar interaktionen och hjälper andraspråkstalaren och därmed samtalet vidare. Men av utdraget ovan syns också att de begränsar andraspråkstalarens möjliga repliker betydligt.

Gemensamt för begränsande frågor, yttrandeinledningar och yttrandeavslutningar är att allra högst frekvens finns i samtalen med Mohammed. Det kan tyckas lite förvånande, eftersom Mohammed är en driven samtalare och även i de tidiga samtalen en relativt kompetent andraspråksbrukare. Gaies (1982:80) föreslår att en andraspråkstalare som visar tecken på att hon tar gemensamt ansvar för att strukturera samtalet, till exempel genom att initiera samtalsämnen, tydliggör behovet av stöttande handlingar. Mohammed tar tydligt ett sådant ansvar, vilket kan förklara frekvensen. Dessa handlingar stöttar samtalets relationsaspekt i samtal med en mer avancerad talare som Mohammed.

Mohammeds aktivitet framkallar alltså ett ökat engagemang i form av stöttande handlingar hos Benny. Denna tolkning finner stöd hos Gass och Varonis (1985) som redovisar en högre frekvens av reparationer gentemot de säkrare andraspråkstalarna "as a result of the ongoing conversation" (Gass & Varonis 1985:46). Vidare konstaterar Long (1983a:184) att det finns stor variation mellan hur olika förstaspråkstalare kommunicerar med andraspråkstalare och att vissa förstaspråkstalare gör fler anpassningar tillsammans med mer avancerade andraspråksbrukare. Long specificerar dock inte omständigheterna eller vilka samtalsdrag som avses.

Inte heller när Benny inleder Mohammeds yttranden tycks det vara med syftet att stötta ett haltande samtal. Bennys inledning får främst effekten att samtalstempot ökas. Inledningen kan också engagera och visa engagemang. Generellt i hela materialet används heller inte inledningar och avslutningar i samma sekvenser som andra stöttande handlingar (se Bilaga 5). Det tyder på att de stöttar relationen mer än problematiska sekvenser i kommunikationen.

Min slutsats är att yttrandeavslutningarna och yttrandeinledningarna kan stötta både samtalets uppgiftsdimension och relationsdimension. För en mindre avancerad andraspråksbrukare utgör avslutningen främst ett stöd för hennes språkliga produktion och den gemensamma kommunikationen, uppgiftsdimensionen. För en mer avancerad andraspråksbrukare stöttar det främst hennes deltagande och befäster ett gemensamt engagemang i samtalet, relationsdimensionen.

En annan iakttagelse i samband med yttrandeavslutningar är att man överhuvudtaget skulle kunna förvänta sig ett högre antal. Det finns ett stort antal tillfällen i samtalen då andraspråkstalaren talar dröjande och tveksamt och det uppstår en paus. I dessa situationer har förstaspråkstalaren möjlighet att gripa in och föreslå ett ord. Det sker vid enstaka tillfällen (se exempelvis rad 23–27 i utdrag 8:23a). Men det vanligaste är i stället att Benny ger innehållslig respons på det oavslutade yttrandet som i utdrag 8:12, rad 2.

Utdrag 8:12 Respons på oavslutat yttrande

- 1 M: och finns inte ää (1) kurs som ää dagis som barn-
- 2 B: alltså nej
- 3 M: barnskötare
- 4 B: barnskötare finns inte
- 5 M: finns inte

Marina tvekar på ”barn” och utan att komplettera hennes yttrande svarar Benny på frågan (rad 2). Marina kompletterar själv sitt yttrande och Benny upprepar sitt svar och återanvänder Marinas ord. Ordet ”barnskötare” hade förekommit tidigare i samtalet och gjorde det möjligt för Benny att göra en säker tolkning utan att komplettera. Möjligheten att själv avsluta yttrandet ger Marina större självständighet och, som detta utdrag visar, tillfälle att själv utveckla det hon vill säga. Att det är Marina som introducerar ordet i sekvensen och vägledaren som upprepar det ger henne en starkare ställning i samtalet. I det här fallet ger frånvaron av en stöttande samtalshandling bättre förutsättningar för delad förståelse eftersom andraspråkstalaren ges en större handlingsfrihet.

En möjlig förklaring till att förstaspråkstalaren i detta och andra fall inte bryter in och föreslår en formulering är att han kan vara rädd att dels ta över samtalet för mycket, dels språkligt ”omyndigförklara” sin samtalspartner. I

några studier beskrivs hur förstaspråkstalaren, inte sällan en forskare i samtal med en försöksperson, är överdrivet tillmötesgående med täta uppbackningar, ständiga upprepningar och snabba formuleringförslag (se exempelvis Vasseur et al. 1996). En sådan ”över-ackommodation” (Vasseur et al. 1996:95–96) kan begränsa eller stressa andraspråkstalaren och hindra henne från att uttrycka sina tankar.

Jag tolkar Bennys beteende i samtalet som en strävan att upprätthålla en balans mellan ett ”vanligt” sätt att samtala, vilket sänder signaler om jämlikhet, och ett anpassat som gör det möjligt för andraspråkstalaren att delta i samtalet på ett meningsfullt sätt, eller, för nybörjaren, att delta överhuvudtaget.

Även andra studier har visat att interaktionella anpassningar och förhandling om betydelse inte förekommer vid varje problemtillfälle (Vasseur et al. 1996, Wagner 1996a, Svennevig 2009). Deltagarna är i första hand upptagna av samtalets övergripande syfte. Det kräver inte att varje yttrande alltid är begripligt i stunden. En annan viktig faktor är att en förhandling om betydelse i ett naturligt samtal kan vara ansiktshotande på ett helt annat sätt än i ett klassrumssamtal, där ju deltagarna samtalar just i egenskap av inlärare och lärare. Att föra språkliga problem till ytan kan understryka rollerna av första- och andraspråksbrukare (jfr Wagner 1996a:230), snarare än de för interaktionen viktigare rollerna av vägledare och sökande. Detta är i de flesta fall inte önskvärt eftersom det förstärker samtalets asymmetri och därigenom kan ge sämre förutsättningar för delad förståelse.

8.4.3. Upprepningar

En modifierad upprepning kan fungera som ett stöd för språkproduktionen i och med att den presenterar en mer korrekt eller fullständig version av andraspråkstalarens yttrande. Dessutom stöttar upprepningen andraspråkstalarens deltagande eftersom den utgör en kvittering på att samtalspartnern hört och även förstått yttrandet och med kvitteringen lämnar över turen till andraspråkstalaren som kan fortsätta. Upprepningar är vanligare i andraspråkssamtal än i samtal mellan förstaspråkstalare (Long 1981:265) och man kan på goda grunder anta att de institutionella kraven på informationsöverföring också framkallar upprepningar. Med en modifierad upprepning kan förstaspråkstalaren visa att hon har förstått vad andraspråkstalaren vill säga, men upprepningen kan också fungera som en dold korrigerings (Svennevig 2005:40, Kurhila 2006:39ff., Svennevig 2010:503ff., Nissen 2012:66). Korrigeringen kan klargöra avsikten bakom yttrandet och bör därför inte ses som den språkliga korrigerings som en lärare kan göra av en elevs yttrande.

Utdrag 8:13 från Mohammeds andra samtal illustrerar en upprepning i form av en rättelse som tydliggör Mohammeds yttrande.

Utdrag 8:13 Modifierad upprepning

- 1 M: ää efter tre år
- 2 B: om tre år
- 3 M: mm
- 4 B: mm
- 5 M: jag klart två år ää (.) i för tre dagar
- 6 B: ja okej

Benny har frågat när Mohammed kan söka svenskt medborgarskap. Efter en kort uppklarandesekvens svarar Mohammed (rad 1). För att kunna söka medborgarskap krävs fem års hemvisttid och båda känner till detta. Mohammed har vid tillfället bott två år i Sverige. Eftersom de delar global förståelse om sakfrågan kan Mohammed ge ett relevant svar på Bennys fråga. Benny upprepar Mohammeds ”tre år” men byter preposition. Mohammed bekräftar hans yttrande och lägger till ett förtydligande (rad 5). Trots att det andra yttrandet är lika oidiomatiskt som det första väljer Benny att bara bekräfta det utan upprepning eller korrigerig.

Min förklaring till detta är att Bennys korrigerande upprepningar syftar till att skapa klarhet och att han upprepar andraspråkstalarens ofullständiga eller felaktiga yttranden bara när det är nödvändigt. Benny säger själv att han undviker att ta en lärarroll i samtal med andraspråkstalare (se vidare 7.3.5).

Sekvensen ovan utgör ett exempel på en situation där förstaspråkstalarens modifierade upprepning stöttar den delade lokala förståelsen, något som man funnit även i tidigare forskning (Bremer & Simonot 1996b, Svennevig 2005, Chiang & Mi 2011). Man skulle kunna förvänta sig att de modifierade upprepningarna skulle vara flest med de minst avancerade andraspråksbrukarna (vilket Svennevig 2005:40 finner; se även Svennevig 2010:503) och att de skulle minska med andraspråkstalarnas ökande språkförmåga. I mitt material finns dock inte stöd för detta. Modifierade upprepningar är mest frekventa i samtalen med Marina, mindre frekventa hos Ward och minst frekventa hos Evin och Mohammed som har samma jämförelsetal (se tabell 8:10). Således finns i mitt material inget mönster som går att koppla till andraspråksfärdighet.

I stället verkar upprepningarnas frekvens styras av en balans mellan andraspråkstalarens svårigheter att uttrycka sig, Bennys svårigheter att förstå, hur mycket upprepningen stör samtalsrytmen och hur viktigt yttrandet är i sammanhanget. Sekvensen i utdrag 8:13 illustrerar detta, där bara det ena av Mohammeds yttranden möts av en modifierad upprepning. En modifierad upprepning som korrigerar ett yttrande kan uppfattas hotande och kan därför störa mer än exempelvis en ordagrann upprepning (Svennevig 2005). I materialet som helhet syns att samtalsämnets karaktär också har betydelse för

hur vanliga de modifierade upprepningarna är. I sekvenser där vägledaren ställer många frågor är de vanliga och fungerar som en kontroll av den sökandes svar.

Sammanfattningsvis tycks förstaspråkstalaren i mitt material anpassa sin användning av modifierade upprepningar till den kontext av givna och skapade aspekter som råder i ett givet ögonblick (Auer 1992:26–27). Bland de givna kontextaspekterna märks samtalspartnerns andraspråksförmåga, där alltså en samtalspartner med större andraspråksförmåga tycks mötas med lika många modifierade upprepningar som en talare med mer begränsad andraspråksförmåga. Detta står i motsats till tidigare forskningsresultat. De i samtalet skapade aspekterna omfattar bland annat samtalsämnets uppfattade tyngd och de samtalandes tillfälliga roller.

De ordagranna upprepningarna fungerar som ett kvitto på att en begränsad bit information är uppfattad, men de visar inte nödvändigtvis att man har förstått vad den andra menar med sitt yttrande (Svennevig 2010:513, Nissen 2012). Ordagranna upprepningar förekommer mest då Benny ställer frågor till den sökande och det han upprepar är till exempel egennamn, platsnamn, klockslag och antal, med andra ord sakuppgifter där själva ordalydelsen är viktig (jfr Svennevig 2005:39).

Till skillnad från de modifierade upprepningarna är de ordagranna vanliga hos både första- och andraspråkstalarna. Det känns igen från studier av liknande samtal (Svennevig 2005:39, Nissen 2012). I mina samtal ger Evin påfallande många ordagranna upprepningar trots mycket begränsade kunskaper i svenska. De ordagranna upprepningarna påträffas efter Bennys yttranden där man kunde förvänta sig minimala återkopplingssignaler och här signalerar de engagemang för Bennys yttranden (jfr Svennevig 2005:50). De ordagranna upprepningarna utgör ett tillräckligt och relevant bidrag för att visa att Evin följer med i sekvenser där hon inte förväntas tillföra något eget (se även utdrag 8:17 nedan, som visar Evins respons på Bennys metakommentarer).

Utdrag 8:14 visar hur Evins upprepning också bidrar till samkonstruktion av yttranden.

Utdrag 8:14 Ordagrann upprepning

- 1 E: ska du lämna till ää
- 2 B: till till antagningen
- 3 E: antagning ja
- 4 B: till antagningskansliet som sköter själva antagningen och ää (2) dom kommer å skicka ett
- 5 ett (.) besked till dig

Evin har just fyllt i en ansökningsblankett till en kurs. Hon frågar vad som ska hända med blanketten, men hittar inte ordet hon behöver för att avsluta frågan (rad1). Benny föreslår ”till antagningen” och Evin bekräftar det med en

upprepning. Det upprepade elementet används för att bygga nästa. ”Antagning” byggs ut till ”antagningskansliet”, ett ord som Evin med all säkerhet inte känner till, men som hon tack vare det gemensamt konstruerade yttrandet troligen kan förstå i dess sammanhang. Utdraget åskådliggör hur ordagranna upprepningar främjar den delade lokala förståelsen i situationer som denna där båda talarna är aktiva.

De ordagranna upprepningarna är däremot inte ett verktyg som de samtalande tar till när de upplever stora problem med förståelsen. Då är i stället omformuleringar vanliga (se kapitel 9). Det finns enstaka undantag, vilket utdrag 8:15 illustrerar.

Utdrag 8:15 Ordagrann upprepning

- 1 E: min man har jobba å nu ny regler i sv- [i
2 B: [va sa du sista ne-
3 E: ny regler [n- ny
4 B: [ny ny regler

Evin uttalar ”ny regler” på ett sätt som gör att Benny inte uppfattar hennes ord. Andra gången uppfattar han och upprepar hennes yttrande. Upprepningen fungerar här som en uppklarandehjälp för den lokala förståelsen, men bara på den rent språkliga nivån. Upprepningen identifierar den språkliga signalen, det första steget i Clarks (1996:125ff.) modell för samarbete i samtal. Men upprepningen är inte tillräcklig för att visa upp att Evins avsikt med uttrycket är klar för Benny, *meaning* i Clarks modell, vilket en modifierad upprepning eller en omformulering skulle kunna göra. (Se liknande resonemang hos Svennevig 2005.)

Evin redogör i 8:15 för att hon inte kan få språkpraktik på grund av de nya regler som finns i kommunen, ett förhållande som för henne framstår som orättvist och mycket missgynnsamt för henne och hennes svenskinläring. De samtalande lyckas alltså med hjälp av Evins upprepning och Bennys båda upprepningar etablera att Evin pratar om ”ny regler”. Däremot uppnås inte ömsesidig global förståelse om vilket sammanhang dessa nya regler hör hemma i eller vad de innebär för Evin. Inte heller efter denna sekvens lyckas Evin förmedla vad de nya reglerna innebär. I stället består den ofullständiga globala förståelsen genom en stor del av samtalet. Benny och Evin har etablerat lokal men inte global förståelse.

Situationen liknar mycket den som beskrivs i det längre samtalsutdraget där Ward försöker göra klart för Benny att han missuppfattat var hennes man befinner sig (utdrag 8:23 i avsnitt 8.5). Ward har liksom Evin kunskaper om ett visst förhållande och dessa försöker de förmedla till Benny. Vid en viss punkt upptäcker Ward respektive Evin att Benny har missuppfattat, men de förmår inte ensamma justera hans uppfattning. Båda dessa situationer hör hemma i

deras första samtal med Benny och båda är nybörjare på svenska. I det första samtalet finns heller ingen gemensam grund att bygga på och förståelsen av varje faktum och sakförhållande byggs mödosamt steg för steg.

Bennys upprepning av Evins yttrande ovan är ogrammatiskt i den meningen att det visar bristande kongruens i nominalfrasen. Av den anledningen är det intressant att uppmärksamma det här yttrandet i relation till tidigare forskningsresultat. Ogrammatiska yttranden har påträffats i så gott som alla tidigare studier av anpassad interaktion. Det är exempelvis yttranden där förstaspråkstalaren ”förenklar” det egna yttrandet genom att utelämna artiklar, förändra ordföljden eller förenkla morfologin. Long uppger i sin forskningsöversikt att i medeltal 10,5 % av förstaspråkstalarens yttranden avvek från grammatiska regler (Long 1981:262). Ogrammatiska yttranden kan alltså ses som ett kännetecken på samtal mellan första- och andraspråkstalare.

Long beskriver fyra faktorer som tycks bädda för ogrammatiska yttranden: andraspråkstalaren har mycket begränsade kunskaper i kommunikationsspråket, förstaspråkstalaren har eller uppfattar sig ha högre social status än sin samtalspartner, förstaspråkstalaren har stor erfarenhet av samtal med andraspråksbrukare samt samtalet inträffar spontant (i motsats till under experimentella förhållanden) (Long 1981:264; även Long 1983a:179). Det är värt att notera att förstaspråkstalaren i min studie nästan aldrig producerar ogrammatiska yttranden, trots att de fyra villkoren är i det närmaste uppfyllda. (Det förekommer dock enstaka gånger då Benny upprepar exakt vad andraspråkstalaren har sagt, som i utdrag 8:15.)

Jag ser två förklaringar till att ogrammatiska yttranden är i det närmaste frånvarande från Bennys tal. För det första bygger de studier Long (1981) refererar till alla på data från experimentella eller halvexperimentella situationer. Det är tänkbart att ett arrangerat samtal lockar fram en utpräglat hjälpsamt roll hos förstaspråkstalaren. En sådan roll kan föra med sig en samtalsstil som omfattar kraftigt förenklade yttranden, även ogrammatiska.

För det andra har Benny ofta sagt i intervjuer att han undviker att anpassa och förenkla sitt tal alltför mycket, vilket redan nämnts (se vidare 7.3.5). Bennys inställning till vägledningssamtal med andraspråkstalare tycks avspeglas i materialet. Benny anpassar sitt tal och stöttar därigenom interaktionen på ett smidigt och varierat sätt beroende på vem han talar med och vad de talar om. Det är sålunda ofta fråga om anpassningar som är föga iögonfallande och som inte uppmärksammar andraspråkstalaren som en mindre kapabel samtalspartner.

8.4.4. Metakommentarer och dubbelt satsled

I undersökningen av metakommentarer har jag, som nämnts i 7.5.1, följt den vida definition som används i Bremer et al. (1996). Den omfattar *metadiscursive* respektive *metalinguistic comments*, det vill säga kommentarer om samtalsform och organisation, interaktionen, de enskilda yttrandena och om språklig form. Metakommentarer är därför en heterogen grupp samtalshandlingar med många funktioner. I SYV-samtalen är metakommentarer den överlägset mest frekventa stöttande samtalshandlingen.

En relevant jämförelsepunkt för SYV-samtalen är de två delundersökningarna av andraspråkssamtal i Bremer et al. (1996). I jämförelse med analysresultaten från dessa studier är metakommentarerna betydligt vanligare i mitt material. Det förvånar lite eftersom vägledningssamtalen i många avseenden liknar samtalssituationen i denna studie. Enligt Bremer & Simonot (1996a) är de metakommentarer som beskriver samtalsform och innehåll de viktigaste, i den mening att de stöttar andraspråksbrukaren mest. De explicitgör information om samtalsform, vilken annars skulle vara osynlig för andraspråksbrukaren. I början av en interaktion finns ofta ett sådant "cluster of metadiscursive comments" (Bremer & Simonot 1996a:167). Detta brukar innehålla information om vilken sorts interaktion det är, en inventering av andraspråkstalarens förkunskaper och något om de förväntade talhandlingarna. Bremer & Simonot (1996a:167) betonar att förväntningar på samtalet och hur de styr tolkningar är avgörande för hur väl andraspråksbrukaren förstår, viktigare än språkfärdigheter eller de enstaka yttrandenas begriplighet. Metakommentarer som dessa tydliggör samtalsramar och styr förväntningarna på samtalet.

I mitt material finns liknande kluster i början av samtalen, tydligast i samtal 1. En förutsättning för att metakommentarerna ska underlätta delad förståelse i det kommande samtalet är naturligtvis att andraspråkstalaren förstår dem, en aspekt av metakommentarer som förvånande nog inte alls problematiseras i samband med samtalsexemplen hos Bremer & Simonot (1996a:167–170).

Utdrag 8:16 från Wards första samtal nedan visar hur inledningen av ett samtal kan se ut. Utdraget är rikt på metakommentarer, men det är osäkert vad Ward kan förstå av dessa. Utdraget är hämtad från Wards första samtal, men liknar mycket inledningsdelen i de övriga tre sökandes. (Pauser, enstaka utfyllnadsord och Wards korta återkopplingssignaler är borttagna. Kommentering har gjorts för lättare läsning.)

Utdrag 8:16 Metakommentarer i inledningen utan interaktion

B: De här ä ju ett vanlit samtal som vi ska ha, som många andra har som träffar en vägledare [-] och du ska göra andra samtal också, och ja berätta lite igår va vi gör som studie- och yrkesvägledare, då ä personer man träffar då när man vill veta mer om olika yrken, va ska ja göra här i livet, hur ska ja förändra nånting ä såna saker [-] så

där ä de, å ja tänkte vi håller på ungefär fyrtifem minuter nu å sen har vi väl trolitvis kommi fram till nånting, å vi kommer ju å träffas minst två gånger till kanske [-] ska vi börja mä att du berättar lite om dig själv.

Benny ger här en beskrivning av hur samtalet kommer att se ut. Den kan potentiellt minska den sökandes kommunikativa börda genom att tydliggöra något av vad som förväntas av henne. Beskrivningen är ganska kortfattad och sekvensen ovan tar drygt en minut. Vissa av Bennys yttranden kan vara språkligt svåra och andra kan vara svåra eftersom de förutsätter kännedom om vissa förhållanden. Exempelvis innebär en formulering som ”det här är ett vanligt vägledningssamtal” eller ”ett vägledningssamtal som alla andra”, otillräcklig information för den som aldrig tidigare deltagit i ett sådant. I 8:16 säger Benny att de ska ha ”ett vanlit samtal”. Det är en intetsägande och, i den mån den betyder något alls, felaktig beskrivning av ett SYV-samtal ur den sökandes perspektiv. Sådana kommentarer kan leda till felaktiga förväntningar eller skapa förvirring. Exempelvis visar belägg från samtalen intervjudata att de sökande förväntar sig att en vägledare ska ge råd om utbildning och arbete. Benny, å andra sidan, betonar att han i sin yrkesroll *inte* ska ge råd, utan det centrala i vägledarens yrkesroll är att erbjuda information och vägar till information. Detta är outtalat här.

Wards deltagande i den inledande sekvensen består av korta stödsignaler som inte visar hur mycket hon förstår av det Benny säger. Det är emellertid olika vilken respons de sökande ger på Bennys inledande metakommentarer, vilket utdrag 8:17 från Evins första samtal visar prov på.

Utdrag 8:17 Metakommentarer i inledningen med interaktion

- 1 B: ja tänkte vi skulle hålla på ungefär fyrtifem minuter
- 2 E: fyrtifem minuter
- 3 B. ungefär
- 4 E: ja
- 5 B. ska vi samtala du och ja ää sen kommer vi å träffas i karins projekt två gånger till
- 6 E: två gånger
- 7 B: efter de här
- 8 E: efter här ja
- 9 B: ja
- 10 E. ja
- 11 B: så att de här blir vårt första samtal (1.1) å tanken ä ju att (1.2) du ska få hjälp (.) av mig att
- 12 (.) hitta en väg så att säga till arbete eller utbildning
- 13 E: ja
- 14 B: då ä ju dä som studie- och yrkesvägledning (1) går ut på
- 15 E: ja
- 16 B: så ja (.) ställer en del frågor å du försöker svara å du ställer frågor till mig om dä ä nånting
- 17 som du (.) undrar över
- 18 E: ja ja fråga till dig↑
- 19 B: ja de får du göra (.) de handlar ju om dig de här

20 E: ja du har arbete arbetar du här

21 B: mitt arbet (.)s (.) plats ä här ja

Evin tar jämfört med Ward en mer aktiv roll gentemot Benny bland annat genom att upprepa hans yttranden. Evin ber om ett förtydligande (rad 18) då Benny beskrivit hur samtalet ska gå till (rad 16–17). När Benny bekräftar att Evin kan ställa frågor tycks hon ta det ganska bokstavligt och frågar honom en mängd saker om hans arbete som studie- och yrkesvägledare (den första av dessa frågor syns på rad 20). Efter ett par minuter tar Benny tillbaka kontrollen över samtalet med hjälp av ytterligare en metakommentar, ”ja tänkte nu att vi skulle (.) prata lite om dig”.

Redovisningen av frekvenserna visar att metakommentarer är ungefär lika vanliga med de fyra andraspråkstalarna (tabell 8:12). Utdrag 8:16 och 8:17 visar att metakommentarer av samma slag kan fungera på olika sätt med de fyra sökande. Det tycks inte som deras andraspråksnivå spelar in, eftersom Ward och Evin ligger på ungefär samma nivå i de två samtalsutdragen. I stället har det betydelse om de är vana vid samtal av den här sorten. Evin är i sin yrkesroll van vid samtal som liknar vägledningssamtal, men då i rollen som institutionsrepresentant. Det är ändå troligt att situationen är mer bekant för henne och att hon därför är mer aktiv än Ward (utdrag 8:16), som avvaktar och låter Benny föra ordet.

Å andra sidan är det inte givet att samtalsaktivitet alltid beror enbart på vana vid en samtalssituation. Evin är enligt min erfarenhet en aktiv samtalspartner i så skilda situationer som klassrummets grupparbeten, fikastunder, samtalsintervjuer och regelrätta muntliga testuppgifter. Hon är kommunikativ i sin personlighet. Hennes snabba responser i utdrag 8:17 ger henne större möjligheter att bryta in och ställa frågor. Dessutom får hennes aktivitet mer långtgående effekter i samtalet. Genom att på det här sättet presentera sig själv som en driftig samtalspartner kommer Benny att behandla henne som en sådan framöver. Hans sätt att interagera påverkas av hennes. Benny kroppsspråk och pauser indikerar att han förväntar sig respons från Evin i högre grad än från Ward.

Jag kan inte med säkerhet säga att detta automatiskt innebär att Benny och Evin har större möjligheter att uppnå delad förståelse än Benny och Ward. Säkert är dock att aktivitet och delaktighet är en förutsättning för tolkning och förståelse (Gumperz 1982b:2). Utdrag 8:17 och åtskilliga andra sekvenser i materialet pekar på att andraspråkstälarens egen grad av aktivitet och möjligheten att aktivera och dra nytta av förstaspråkstälaren som samtalspartner är grundläggande för att själv förstå och för att bidra till delad förståelse.

En metafunktion har också de dubbla satsleden på så sätt att de lyfter fram ett element i yttrandet i förhållande till de andra. Det framflyttade och dubblerade elementet får större tyngd. Konstruktionen tydliggör ofta ett

element som inte har uppfattats eller har missförstått av andraspråkstälaren i det föregående yttrandet, liksom den kan tydliggöra en kontrast.

Vidare kan dubbelt satsled signalera och tydliggöra ett ämnesbyte. Ämnesbyten medför ofta problem med förståelsen (Long 1983b:134, Bremer & Simonot 1996a:170). Dubbelt satsled är vanligast när Benny samtalar med Ward och det förekommer främst vid ämnesbyten. Det är vanligt att förstaspråkstälaren kombinerar det dubbla satsledet med andra strategier vid ämnesbyten, vilket talar för att Benny är medveten om att de kan orsaka svårigheter. Utdrag 8:18 från Wards första samtal illustrerar hur förståelsen av ett ämnesbyte stöttas av dubbelt satsled och av en metakommentar.

Utdrag 8:18 Ämnesbyte

- 1 B: mm (2.7) ää din gymnasieutbildning
- 2 W: mm
- 3 B: om vi går tillbaka till den
- 4 W: mm

Ämnesbytet föregås av en längre paus och därefter inleder Benny yttrandet med kärnledet, ”din gymnasieutbildning” och Ward ges möjlighet att bekräfta att hon följer med i ämnesbytet. Metakommentaren som följer kopplar tillbaka till den tidigare samtalskontexten och kan på så sätt bidra till Wards förståelse.

Utdrag 8:16 och 8:17 ovan visade prov på att de inledande metakommentarerna om samtalets form är standardiserade och liknar varandra i alla samtal. Det finns metakommentarer som är ännu mer standardiserade och i det närmaste formelartade. I sekvensen nedan (utdrag 8:19a–d) antyder metakommentarerna att samtalet närmar sig slutet. Hos tre av fyra av de sökande tycks inte metabudskapet bli begripligt utan frågan besvaras bokstavligt. Nedan visar jag de avslutande metakommentarerna som en serie av utdrag. Benny ställer den första frågan efter en lång paus:

Utdrag 8:19a Metakommentarer i avslutningen

- 1 B: nå annat (.) du undrar över

Kommentaren kan tolkas som en signal om att samtalet är slut, men också mer bokstavligt som ett yttrande som öppnar för den sökande att ställa ytterligare frågor. Ward tar tillfället i akt att höra sig för om en kurs, och tolkar den alltså bokstavligt. De talar om kursen ett par minuter och efter en lång paus säger Benny:

Utdrag 8:19b Metakommentarer i avslutningen, forts.

- 2 B: å vill du ha hjälp så är då bara att du kommer upp till mig
- 3 W: tack så mycket

Ward tolkar kommentaren bokstavligt och tackar för erbjudandet, men utan att visa att hon uppfattar samtalet som avslutat och de småpratrar ytterligare två minuter. Då ställer Benny en ny fråga, medveten om att han ställt den nyss:

Utdrag 8:19c Metakommentarer i avslutningen, forts.

- 4 B: inge annat du fundera på som ja (.) frågade förut
5 W: nej finns inte om du har fråga till mig

Wards yttrande är ett svar på Bennys fråga som hon tagit upp i dess bokstavliga betydelse. Trots det har hon uppfattat frågan som en signal om att samtalet närmar sig slutet, men hon lämnar över initiativet till Benny som om hon anser att det är hans uppgift att avsluta samtalet. Hennes svar leder till att Benny redogör med några meningar för vad de kommit fram till under samtalet och därefter kommer ytterligare en replik av samma slag som de tidigare:

Utdrag 8:19d Metakommentarer i avslutningen, forts.

- 6 B: ä när du vill så ä dä bara att du hör av dig till mig
7 W: ja
8 B: vet du hur du ska (.) komma i kontakt me mig har du nåt telefonnummer eller mejl till mig
9 W: nej nej jag har inte ((plockar ner lexikon i väskan))
10 B: nhej ((reser sig)) då ska du få dä (4.9) ska ja se att ja ger dig rätt
11 W: mm
12 B: ((lägger sitt visittkort på bordet framför Ward)) om dä ä nåt du undrar över
13 W: okej
14 B: eller nåt du vill (.) träffa mig eller
15 W: jaa ((läser på kortet))
16 B: så så ä de bara att du säger till ((står vid bordet))
17 W: så
18 B: mm okej ((går mot kameran)) då säger vi så då ska vi stänga av den där

Det är troligt att Ward verkligen uppfattar Bennys yttrande som en metakommentar om att mötet strax är slut, men att hon inte vill ta initiativet att avsluta mötet i sin roll som sökande.

Bennys yttranden i 8:19 signalerar att mötet ska avslutas. Samtidigt erbjuder de Ward en möjlighet att initiera något nytt. Förstaspråkstalaren har störst kontroll över samtalets förlopp och kan mer än andraspråkstalaren styra över samtalsutrymmets fördelning. Samtalsutrymmet kan förstås som möjligheten att yttra sig ("giving room to speak", Bremer & Simonot 1996a:163), och här kan förstaspråkstalarens metakommentarer skapa utrymme genom att visa att det är möjligt och lämpligt att andraspråkstalaren initierar nya samtalsämnen. Förstaspråkstalaren tar de allra flesta initiativen i samtalet, troligen i egenskap av studie- och yrkesvägledare snarare än förstaspråkstalare, men likväl samverkar dessa två aspekter av hans samtalsroll till en interaktionell asymmetri som gör det naturligt för andraspråkstalaren att ta färre initiativ (Sundberg

2004a:70ff.). De fyra sökande har också bekräftat i intervjuer att Benny är den självklara samtalsledaren, men också att de, inom dessa ramar, tycker sig ha möjlighet att ta initiativ och ställa frågor. Metakommentarer kan alltså bidra till att i någon mån minska de negativa effekterna av samtalets asymmetrier.

Utdrag 8:20 illustrerar en vanlig typ av metakommentar som rör det egna yttrandet. Benny har frågat om Marina har besökt arbetsförmedlingen.

Utdrag 8:20 Metakommentar

- 1 B: har du varit där
- 2 M: ja ja skriver mitt namn
- 3 B: du har skrivit ditt namn bra (.) för de var då ja frågade egentligen

Tillsammans med en modifierad upprepning gör metakommentaren klart att Benny har fått svar på sin fråga (båda rad 3).

Ibland växlar Benny snabbt mellan metakommentarer om det han för tillfället gör eller säger och yttranden inom samtalsämnet. De senare är naturligtvis riktade till den sökande, medan metakommentarer bara är det ibland. Metakommentarerna kan vara Bennys sätt att tänka högt. Denna typ av metakommentarer förekommer när de två samtalande interagerar kring till exempel en kurskatalog eller en blankett. Detta skapar en potentiellt problematisk situation och utdrag 8:21 illustrerar ett sådant tillfälle. Samtalet rör sig kring en utbildningsbeskrivning och Benny kontrollerar studiemedelsbelopp på datorn.

Utdrag 8:21 "Tänka högt"

- 1 B: ((reser sig från bordet)) du ska få mitt telefonnummer om du vill söka den där (.)
- 2 W: okej
- 3 B: yrkeskursen (7.4) ((tittar på datorn)) då ska vi se att de stämmer då gör då (2.9) ((sätter sig vid bordet)) å då studiebidraget för (.) den kursen ä ju mer ((pekar på utbildningsbeskrivningen)) ja kan ju skriva upp då de ä sex tusen tvåhundrasjutjuttitvå kronor

Benny lämnar bordet för att kontrollera en uppgift på dataskärmen och kommenterar sin egen handling (rad 3) som för att förklara vad han gör. Därefter förklarar han vad han ska skriva på utbildningsbeskrivningen. (Utbildningsbeskrivningen ligger mellan dem på bordet och samtalet kretsar kring denna.) Som ofta med sidokommentarer av det slaget framförs den annorlunda än övriga yttranden. Den uttalas snabbare och mindre tydligt och Benny har ansiktet vänt från Ward. Dessa kännetecken bidrar troligen till att Ward kan skilja ut de metakommentarer där Benny "tänker högt" från andra yttranden. Det är naturligtvis en fördel om hon kan det, eftersom metakommentarer och övriga yttranden bär olika typ av information.

Metakommentarer explicitgör aspekter av interaktionen som annars är implicita, medan vart och ett av de övriga yttrandena i sekvensen kan förväntas

innehålla information om det pågående samtalsämnet. Att vissa metakommentarer oftast uttalas med lägre röststyrka, högre tempo och med bortvänt ansikte medför naturligtvis att de är svårare att uppfatta och förstå. Det innebär för den här undersökningen att *antalet* metakommentarer som rör egna handlingar och yttranden inte ger ett tydligt mått på vilken mängd stöttning förstaspråkstalaren erbjuder. Man behöver också undersöka *hur* och *om* de tas upp och förstås av andraspråkstalarna.

Utdrag 8:21 ovan visar tydligt svårigheten att i en analys avgöra om meta-informationen om samtalet förstås av andraspråkstalaren. Kommentarer av det här slaget ligger inbäddade i eller är nära förbundna med handlingar, det vill säga yttranden eller andra handlingar. Det innebär att samtalspartnern sällan har anledning att ge något svar på metakommentaren i sig. I stället är det den handling eller yttrande som metakommentaren refererar till som kan kräva en respons. Bennys yttranden i 8:21 behöver i strikt mening inte förstås av Ward. Å andra sidan är det inte säkert att Ward själv i ögonblicket är medveten om vad Benny pratar om överhuvudtaget och huruvida det är riktat till henne. Detta skulle kunna upplevas som stressande.

Illustrationerna av de olika typerna av metakommentarer har gett exempel på de svårigheter andraspråkstalarna kan möta i förstaspråkstalarens metakommentarer. Jag bedömer ändå av hur samtalen flyter att det stora flertalet metakommentarer i materialet oftast uppfattas och begrips av andraspråkstalarna. Metakommentaren tillhandahåller då extra information om den pågående interaktionen vilket kan stötta andraspråksbrukarens lokala förståelse av vad som sägs.

Att metakommentarer varvas med andra yttranden verkar alltså inte medföra märkbara svårigheter. Detta kan förklaras med att man normalt klarar att samtala på två nivåer. Hos Clark (1996:241ff.) beskrivs detta som två parallella spår. Spår 1 omfattar kommunikationshandlingar om det aktuella samtalsämnet och spår 2 handlar om själva samtalet. De flesta metakommentarer som jag exemplifierar här är i Clarks termer en del av kommunikationen i spår 2. Clark menar att ett visst yttrande kan höra hemma i båda spåren därför att ett uttalande som synbart handlar om samtalsämnet även innehåller ett implicit uttalande om samtalet. Utdrag 8:19 visar prov på sådana. Bennys yttranden kan förstås som erbjudanden om att ställa ytterligare frågor samtidigt som de signalerar att samtalet närmar sig slutet. Det centrala i Clarks resonemang är att vi förmår kommunicera om såväl samtalsämne som samtalshandlingar samtidigt. Det kan förklara att komplexa samtalsituationer som i utdrag 8:21 inte tycks vålla problem.

I relation till förståelseskapande fungerar metakommentarerna mer förebyggande än reparerande. Det finns dock några tillfällen i materialet då det uppstår en längre paus eller då den sökande visar andra tecken på osäkerhet och

Benny frågar om den sökande förstår vad som är sagt eller, mer specifikt, om hon känner till det ord han just använt. Dessa tillfällen är relativt få, vilket stämmer överens med resultat hos Bremer & Simonot (1996b:194) som visar att metalingvistiska kommentarer ofta kommer i sista hand som reparationsinitiativ. Förstaspråkstalaren gör genom en metakommentar tydligt att han misstänker att andraspråkstalaren inte förstår och hans misstanke och reparation kan vara ansiktshotande. Även en fråga av typen ”förstår du” innebär ett tydliggörande av de asymmetriska rollerna och ett potentiellt ansiktshot.

Samtidigt som metakommentarer är tydligt stöttande kan de alltså också skapa viss distans mellan de talande, dels genom att de kan tydliggöra rollerna av första- och andraspråkstalare där en måste hjälpa den andra, dels genom att man tillfälligt lämnar själva samtalsämnet. Mindre hotande är kommentarer som rör det egna yttrandet av typen ”jag frågar/berättar/undrar därför att...” och i de flesta fall stöttar de andraspråkstalarens förståelse.

Också andraspråkstalarna gör samma typer av metakommentarer, om än i mindre utsträckning sådana som handlar om samtalsform och organisation. Jag har inte räknat andraspråkstalarnas metakommentarer, men noterat att andraspråkstalarna ofta yttrar sig på metanivå i samband med att Benny gör det. Detta är tydligast i Bennys samtal med Evin och Mohammed. Det rymmer inte inom kapitlets syfte att redogöra för andraspråkstalarnas bruk av metakommentarer, men det är värt att notera att Bennys metakommentarer står i relation till antalet metakommentarer hos andraspråkstalaren. Många av Bennys metakommentarer i samtalen med Mohammed framkallas i själva verket av Mohammeds metakommentarer. Mohammed kommenterar ofta sitt eget eller Bennys yttrande med hjälp av yttranden av typen ”jag vill fråga en sak” och ”pratar du om X”. Utdrag 8:22 kommer från deras första samtal.

Utdrag 8:22 Metakommentar

1 M: kan ja fråga dig om nånting

2 B: mm (.) då ä därför du ä här

3 M: ää (1) ja studerade på speciellt skolan ((ställer en fråga om sin gymnasieutbildning))

Mohammed förbereder sin fråga genom att annonsera den med en metafråga. Den genererar en metakommentar som svar från Benny, och detta är ett återkommande mönster i deras samtal.

8.5. Samtalshandlingarnas bidrag till global förståelse

Genom att i detta avsnitt beskriva ett längre samtalsutdrag vill jag visa att de stöttande handlingarnas funktion och effekt kan förstås bättre i en större

samtalskontext än i den begränsade som övriga utdrag försetts med. Utdrag 8:23 illustrerar några av förstaspråkstalarens potentiellt stöttande samtalshandlingar och deras funktion främst i relation till global förståelse diskuteras.

En plottning av de stöttande handlingarnas placering i samtalsförloppet visar, som nämnts, dels att de är mest frekventa i samtals avslutande och inledande delar, dels att de tenderar att förekomma i kluster (se Bilaga 5). Utdrag 8:23 innehåller ett av dessa kluster. Sekvensen är alltså utvald eftersom den är rik på stöttande handlingar, men också för att den visar att det stöd som handlingarna utgör inte alltid fungerar eller är tillräckligt för att säkra delad global förståelse.

Sekvensen är hämtad från Bennys första samtal med Ward och exemplifierar en av flera liknande situationer i materialet där de stöttande samtalshandlingarna är frekventa. Det är situationer där vägledaren vill ta reda på fakta om exempelvis den sökandes bakgrund, framtidsplaner eller studiesituation. Den utvalda sekvensen utgör en del av den inledande samtalsfasen som är strukturerad kring vägledarens frågor. Frågorna syftar till att kartlägga Wards tidigare utbildning och arbete, nuvarande sysselsättning och hennes framtidsplaner. Denna information utgör ett värdefullt underlag för den fortsatta vägledningen. De stöttande handlingarna tjänar dels till att klargöra vägledarens många frågor, dels till att skapa klarhet och delad lokal förståelse kring den sökandes svar.

I analysen visar jag hur förståelseproblem uppstår samt vilka av förstaspråkstalarens stöttande åtgärder som är framgångsrika och i vilken mån de bidrar till delad förståelse på lokal respektive global nivå.

Sekvensen återges uppdelad i två delar, 8:23a och 8:23b. Stöttande handlingar är gråskuggade. Benny ställer inledningsvis en fråga som en del av det första samtals kartläggning.

Utdrag 8:23a Ett missförstånd

- 1 B: va gör du i (.) förutom att du läser på sfi va gör du mer
- 2 W: aa ää ja känner ää sfi ää (.) de lite sva- svårt till mig ää (1.1) ää (2.5) där- därför jag kan kan
- 3 inte gå ää (1.2) ((snurrar pekfingerarna om varandra)) ää (2.4) håll-
- 4 B: mm
- 5 W: ää
- 6 B: du får stoppa in ett engelskt ord ibland de ä helt okej ((skrattar lite))
- 7 W: ja ((skrattar)) ja kan (.) ää när ja kan inte går till skolan ää
- 8 B: mhm
- 9 W: va heter de
- 10 B: när du (.) inte är i skolan
- 11 W: inte skolan ((nickar)) (.) efter
- 12 B: mm
- 13 W: efter
- 14 B: mm
- 15 W: äm (1.7) ja stanna hemma och ää ja ja kan inte (1.3) utbildning
- 16 B: nähä
- 17 W: ja ää (1.3) ja jag är *alone*

- 18 B: e- ensam
 19 W: ensam ja ja
 20 B: mm
 21 W: ja
 22 B: jobbar din man (1.3) [arbetar han
 23 W: [ää nej din man ää han kommer efter (1.1) ää jag ta håll- hållis- (2.1)
 24 äm hålli ((bläddrar i ordbok, tittar på Benny)) från migrationsverket ((nickar mot Benny))
 25 B: ja
 26 W: ja
 27 B: uppehållstillstånd↑
 28 W: ja uppe [aa ja uppehållstillstånd aa uppehålle ((nickar))
 29 B: [ja
 30 W: ja
 31 B: han han bor fortfarande i irak din man↑
 32 W: ja
 33 B: han är inte i sverige (1) [du bor själv
 34 W: [nej han kommer ää han kommer ää (1) april i april
 35 B: han kommer i april
 36 W: ja

När Benny frågar om Wards sysselsättning gör han en omstart i frågan efter ”i” och skjuter in ”förutom att du läser på sfi” (rad 1). Benny ställer omedelbart om frågan med enklare ord, ”va gör du mer”, kanske för att han misstänker att ”förutom” är ett okänt ord för Ward. Dubbleringen av frågan, en omstöpning, kan ha en stöttande effekt genom att den erbjuder språklig redundans. Bennys omstart av det ofullständiga yttrandet kan å andra sidan försvåra för Ward. Det kan vara svårt att uppfatta och förstå vilken funktion de olika delarna i det komplexa yttrandet har och därmed vilket svar frågan kräver.

Benny söker med sin fråga information om Wards intressen och åtaganden utanför sfi, således är den en institutionellt orienterad fråga. Wards svar tyder på att hon tar fasta bara på ”sfi” (rad 2–3). Det kan bero på att hon tolkar frågan inom ramen för den tidigare samtalskontexten, då de talade om hur länge hon studerat svenska. Det kan också bero på att ”sfi” är det enda hon uppfattar av Bennys yttrande.

En tredje möjlig förklaring till Wards sätt att svara är hennes ständigt närvarande oro för svenskinläringen. Den manifesteras i såväl SYV-samtal som intervjuer och återkommande berättelser om svårigheter i och utanför undervisningen. Hennes yttranden (rad 2–3 och framåt) bildar, i min tolkning, en sådan berättelse. Hennes svar är inte vad man kunde förvänta sig efter Bennys fråga, men Benny väljer att ta upp det som ett giltigt samtalsbidrag. Genom sitt sätt att ta emot Wards yttrande tillåter Benny ett mindre ämnesbyte. Detta ger Ward lite mer kontroll över samtalets förlopp. Att tillåta ämnesbyten eller ämnesglidningar ligger inom institutionsrepresentantens möjligheter. Alternativet skulle vara att avbryta andraspråkstalaren för att på nytt försöka förklara avsikten med frågan. Detta kan dock vara ansiktshotande. I just detta

fall, det första samtalets inledningsskede, kan man tänka sig att Benny är extra försiktig med potentiellt ansiktshotande samtalshandlingar och att han dessutom är intresserad av att höra vad Ward berättar, även om det inte är exakt i linje med hans fråga.

Ward talar sakta med flera pauser. Benny väntar ut henne och svarar med ett kort ”mm” som uppmuntrar henne att fortsätta. Tidigare i samtalet har Ward använt enstaka engelska ord när hon har saknat ett svenskt och på rad 6 uppmuntrar Benny henne att blanda svenskan med engelska. Att använda fler språk än svenska och att uppmuntra till detta är ett sätt att maximera användningen av språkliga resurser. Man kan därför anta att det är gynnsamt för den delade förståelsen. Bennys uppmaning ska också ses i ljuset av sfi-undervisningen där man, i den aktuella kommunen, bara får tala svenska i klassrummet. Det är en oskriven regel som motiveras med att det är det effektivaste sättet att lära sig det nya språket. Ward och de andra sökande delar i huvudsak denna inställning till språkinläring. De säger sig ofta tveksamma till att blanda svenska med till exempel engelska, även om båda samtalsparterna behärskar engelska och även om vägledningssamtalet inte är en uttalad språkinläringssituation. Bennys explicita uppmaning är alltså befogad. Genom att tillåta och uppmuntra användning av engelska utnyttjar han sin institutionellt givna roll som samtalsledare till att sätta ramarna för hur samtalet ska gå till.

Metakommentarer som rör samtalets form, som denna, har potentialen att förebygga problem med förståelsen (se vidare 8.4.4). Det är dock osäkert om Ward förstår Bennys uppmaning (rad 6). Uttrycket ”stoppa in” är obekant för henne, men troligen är ”engelskt ord” och ”okej” tillräckliga nyckelord för att hon ska förstå. Strax efter säger hon ”alone” vilket visar att hon i vilket fall som helst använder engelskan som en resurs.

På rad 7 startar Ward om sin redogörelse och hennes ”va heter de” framkallar ett formuleringsförslag från Benny, ”när du (.) inte är i skolan” (rad 10). Även i samtal med de andra tre sökande föreslår Benny ord eller uttryck, ofta efter synliga signaler om tvekan som här (se vidare 8.4.2). Ward upprepar hans förslag och nickar, vilket fungerar som en bekräftelse, men hon lägger också till ”efter” vilket troligen var det ord hon sökte. Hon upprepar det och utvecklar att hon inte kan ”utbildning” efter skolan (rad 15). Som respons på hennes ”alone” föreslår Benny ”ensam” (rad 18) och Ward bekräftar det.

Vid några tillfällen under det första samtalet använder Ward ”utbildning” där en förstaspråkstalarare skulle använda ”lära” eller ”lära sig”. Denna specifika användning av ”utbildning” tillsammans med mina kunskaper om Ward från många samtal med henne samt innehållet i hennes språkdagbok gör att jag tolkar denna sekvens som en redogörelse för svårigheten att studera och lära svenska utanför skoltid. Det är en svårighet som enligt Ward har sin grund i att hon saknar någon att prata svenska med. Benny, å andra sidan, tolkar

förmodligen ”utbildning” enligt normen, det vill säga att Ward tycker sfi-kurserna är svåra. Benny går ibland in i en metadiskussion om ett ord eller uttryck för att reda ut det eller försäkra sig om att han och den sökande förstår det på samma sätt. Men han gör det inte här, troligen därför att han uppfattar att det inte finns några problem med den delade förståelsen av ”utbildning”. Han tar i stället fasta på ”ensam” och frågar efter hennes man. Det uppstår en paus som kan tolkas som ett tecken på osäkerhet hos Ward och den framkallar en omstöpning av frågan från Benny (rad 22). Här är omstöpnings överflödigt eftersom Ward svarar efter pausen.

Pauser är i sig en mycket viktig resurs för förståelse. I materialet finns ett stort antal liknande situationer där en paus utgör förståelse- och formuleringstid för andraspråkstälaren. Men pauser känns obekväma när de blir för långa och i de fall de inträffar efter första delen av ett närhetspar (Norrby 2004:39) som ju kräver en respons, till exempel en fråga, kan pausen upplevas som besvärande. Benny brukar formulera om sitt yttrande eller upprepa det efter ungefär en och en halv sekund. Det är ibland en otillräcklig tidsrymd för andraspråkstälaren.

Ward svarar nekande på frågan om hennes man arbetar (rad 23). Även här blir Wards yttranden tydliga bara om man känner till hur hennes situation var vid tillfället. Hennes man bodde i själva verket med familjen, men han hade kommit till Sverige efter Ward, först sedan hennes uppehållstillstånd var ordnat. Ward försöker alltså uttrycka ett skede i förfluten tid, men eftersom hon inte behärskar verbens tempus blir det inte tydligt för Benny. Han hade inte kännedom om hennes familjeförhållanden och har därför ingen anledning att tolka presensformerna som annat än en redogörelse för den aktuella situationen. Trots bådas goda vilja att förstå varandra och trots att de anstränger sig språkligt och interaktionellt uppstår ett missförstånd som Benny inte upptäcker. De potentiellt stöttande samtalshandlingarna bidrar inte till delad global förståelse så länge Benny inte är medveten om missförståndet.

När Ward försöker förklara att hennes man redan är i Sverige blir det ett avbrott när de gemensamt etablerar ordet ”uppehållstillstånd”, ett ord som Ward kan men inte erinrar sig i ögonblicket (rad 23–28). Hon försöker säga det några gånger och trots att det uppstår långa pauser kommer Benny inte med något formuleringförslag som han gjorde tidigare (rad 10 och 18). Ward har alltid sitt lexikon med sig och det ligger framför henne på bordet. Nu öppnar hon det och bläddrar lite, men hon tittar inte i det utan håller blicken fäst på Benny. Hon nickar mot honom och sammantaget uttrycker dessa signaler att hon söker hjälp från Benny. Han föreslår då ”uppehållstillstånd” (rad 27) vilket Ward bekräftar snabbt och med stark röst.

Formuleringsförslagen är ibland den räddningsplanka andraspråkstälaren behöver för att kunna fullfölja ett yttrande (se vidare 8.4.2). Å andra sidan finns det alltid en risk att ett formuleringförslag utgörs av ett ord eller uttryck som

inte passar och att andraspråkstalaren inte uppfattar detta. På så sätt kan ett missförstånd uppstå utan att någon av parterna upptäcker det. (Samma situation kan uppkomma när förstaspråkstalaren formulerar om andraspråkstalarens yttranden, se vidare kapitel 9.)

Avbrottet som uppstår i samband med ordsökningen tar fokus från den viktigare frågan om Wards man bor i Sverige eller inte. Det i sin tur fördunklar det projekt Ward själv driver, nämligen att förklara sina svårigheter att lära sig svenska utanför klassrummet. Wards ämne har ersatt Bennys ursprungliga kartläggningsfråga, vilket visar hur samtalets fokus lever och förändras både avsiktligt och oavsiktligt.

Benny försäkrar sig nu om att han har uppfattat rätt om mannens frånvaro genom att formulera sin förståelse (rad 31; mer om hypotesprövande omformuleringar 9.4.2). Ward bekräftar först snabbt men när Benny stöper om sitt yttrande två gånger ”han är inte i sverige (1) [du bor själv” (rad 33) svarar hon nekande. Omstöpningarna av frågan ger henne resurser i form av språklig redundans och tid för att hinna förstå och formulera sitt svar. Ward inleder sitt svar med ”nej”, och det är möjligt att Benny tolkar det som en bekräftelse på hans ”han är inte i Sverige”, vilket skulle vara logiskt enligt svenska språknormer. Det troliga är att Bennys tolkning bygger på Wards tempusanvändning och han därmed får bekräftat sin uppfattning att maken inte är Sverige utan ska komma i april, det vill säga efter fyra–fem månader. Det här replikskiftet gör tydligt hur förstaspråkstalarens stöttande handlingar bidrar till att de samtalande lyckas förhandla fram delad lokal förståelse, men också att de inte är tillräckliga för att komma åt och reparera det globala missförståndet.

På rad 35 upprepar Benny Wards yttrande. Såväl ordagranna som modifierade upprepningar är vanliga i samtalen, och de fungerar ofta som en kontroll eller kvittering av fakta eller information som Benny tagit emot (se vidare 8.4.3). Upprepningarna tas ofta upp av andraspråkstalaren i kommande yttrande, i vilket fall upprepningen utgör en språklig resurs.

Ward bekräftar Bennys upprepning och i och med det är ”april” etablerat, men i olika betydelse för dem. De har uppnått lokal men inte global förståelse. Resten av samtalet kommer att vila på Bennys missuppfattning att Ward är ensam med barnen. Tre minuter senare reagerar Ward ändå på Bennys yttrande och försöker korrigera hans uppfattning.

Utdrag 8:23b Ett missförstånd, forts.

37 B: ja då förstår ja att ni väntar på att de ska bli april då när (1.5)

38 W: ja↑ ((svag röst))

39 B: du väntar på att (.) april att din man ska komma å din (.) son

40 W: ää nej (.) ää min man han kommer ((handflatorna ner mot bordet, sen stilla))

41 B: i april↓

42 W: i april ((rör händerna bakåt höger)) ja (.) f- förra april

43 B: mm

- 44 W: aa
45 B: mm
46 W: han kommer
47 B: mm
48 W: ää (1.6) till sverige
49 B: mm
50 W: mm
51 B: ja förstår då ja säger ä att ja förstår att du åå dina andra barn väntar på att
52 W: ja ja
53 B: att dom ska komma
54 W: ää ja väntar min flicka och pojke (.) vi ää ((rör händerna mot höger axel)) (.) väntade
55 B: ja väntar
56 W: ja
57 B: mm
58 W: när han ää kommer med mitt barn
59 B: mm
60 W: de är mycke bra
61 B: ja

Ward uppmärksammar här Bennys missuppfattning, troligen tack vare ordet "väntar". Hon avvisar hans påstående med ett inledande "nej" och säger tydligt och långsamt "han kommer" och hennes gest illustrerar en rörelse som avslutats, genom att hon håller händerna bestämt låsta framför sig (rad 4). Benny upprepar "i april". Ward förstår att Benny tror att det handlar om framtiden och försöker korrigerera hans uppfattning genom att säga "förra april" tillsammans med en gest som signalerar dåtid genom att röra händerna snabbt bakåt-höger.

Benny och Ward bekräftar varandras yttranden med kortsvaret snabbt och frekvent vilket på ytan ger intryck av att de förstår varandra väl och sekvensen som helhet tar bara 44 sekunder. Med hjälp av en metakommentar tydliggör Benny sin förståelse och upprepar sitt ursprungliga påstående, "du åå dina andra barn väntar" (rad 15). Det utgör en omstart och visar att han uppfattar Wards repliker som irrelevanta i förhållande till hans inledningsyttrande. Metakommentaren, "då ja säger ä att ja förstår", som tydliggör vilken typ av yttrande Benny gör fungerar troligen i det avseendet, men det är fortfarande bara Ward som är medveten om missförståndet.

Den här typen av omstarter i mer eller mindre modifierad form är ett vanligt tillvägagångssätt hos Benny. De är ofta framgångsrika i de fall andraspråkstalaren har missuppfattat något, men i den här situationen råder det motsatta förhållandet.

Wards respons visar att hon är delvis överens med Benny samtidigt som hon vill rätta till tidsramen (rad 18) som förstås är det centrala i frågan. Här säger hon "väntade" efter en liten paus och hon lyckas alltså producera ett yttrande med lämpligt tempus. Det är det enda tillfället i det första samtalet som hon tydligt använder en preteritumform och man kan anta att den här situationen,

där det är angeläget för Ward att korrigera Bennys missuppfattning, sporrar henne att tänja gränserna för sina språkliga resurser. Ward gör ett stort interaktionellt arbete för att försöka klara upp missförståndet. Det nekande svaret, gesterna, adjektivet och verbformen beskriver alla ett skeende i dåtid. Benny ser på Ward och tycks lyssna, varför man kan tycka att det är anmärkningsvärt att han inte uppfattar dessa signaler.

Det är tänkbart att Bennys lyssnande vilar på antagandet att Ward överhuvudtaget inte kan uttrycka dåtid genom verbformen. Det leder till att han inte uppfattar hennes "väntade" och till att han fyller i de former han antar är riktiga. Här upprepar han hennes yttrande, men med verbet i presens, "ja väntar" (rad 19). Denna typ av modifierad upprepning kan fungera som en korrigering av andraspråkstalarans yttrande (se vidare 8.4.3). I många fall stöttar en modifierad upprepning andraspråkstalarans språkliga produktion genom att hon tar upp det språkliga uttrycket från upprepningen. I detta fall är dock "korrigeringen" felaktig. Den visar att Benny är säker på att han har förhållandena klara för sig, men den förment stöttande handlingen kommer i stället att förstärka missförståndet. Wards följande yttranden, som är en del av berättelsen om hur hon upplevde familjens återförening, kommer därför att tolkas av Benny som liggande i framtiden.

Med hjälp av utdrag 8:23 har jag illustrerat några av förstaspråkstalarans samtalshandlingar som har potential att stötta delad förståelse. Ofta kan man med hjälp av dessa stöttande handlingar reda ut betydelsen hos ett ord eller klargöra en faktauppgift, det vill säga uppnå lokal förståelse. Sekvensen åskådliggör också att missförstånd kan uppstå trots bådars intresse och aktivitet i interaktionen. Trots att Ward tycks tänja sina språkliga resurser till det yttersta och förstärka dem med icke-verbala medel är hennes insatser inte tillräckliga för att rätta till missförståndet. Båda de samtalandes medvetenhet om problemet och medverkan är nödvändiga. Situationen är därför också en illustration av det faktum att förståelse är ett samkonstruerat fenomen som uppstår som ett resultat av de två talarnas handlingar. Av den anledningen kan en analys av förståelse aldrig ensidigt fokusera bara den ena talarens insatser.

Samtalsutdraget är typiskt för materialet såtillvida att det alltid är svårare för de samtalande att nå fram till delad global förståelse. Å andra sidan visar det upp en ovanlig situation eftersom långvariga missförstånd av det här slaget är mycket ovanliga i materialet. Det vanligaste är att förhandlingarna faktiskt slutar med tillräcklig delad förståelse. Framgången följer dock ingen given mall. Samtalssituationen är komplex och rymmer många faktorer som har betydelse för förståelsen, till exempel samtalsämnetns svårighet, hur viktigt de samtalande uppfattar ämnet, vad man samtalat om tidigare, de samtalandes förförståelse och förväntningar och inte minst bådars uppmärksamhet, intresse och aktivitet i en given sekvens. Det förekommer också enstaka problematiska

situationer där andraspråkstalaren ensam trots allt förmår uppmärksamma och korrigera en missuppfattning. Sekvensen ovan fungerar i detta sammanhang som en illustration av interaktionsarbetet och en provkarta på förstaspråkstälarens interaktionella tillmötesgåenden och deras potential.

8.6. Sammanfattning

Analysen av förstaspråkstälarens stöttande samtalshandlingar prövar en hypotes: *Förstaspråkstälaren anpassar mängden stöttning till andraspråkstälarens språkliga färdighetsnivå.* Med hypotesen följer två antaganden. Det första är att antalet stöttande handlingar kommer att minska genom samtalsserien allteftersom andraspråkstälarnas språkförmåga utvecklas och det andra att man kommer att finna färre stöttande samtalshandlingar med en mer avancerad andraspråkstälare. Dessutom undersöks i vilken mån de utvalda samtalshandlingarna kan bidra till delad förståelse.

En översikt av fördelningen av de stöttande handlingarna i samtliga samtal ger mycket svagt stöd för de två antagandena (se tabell 8:2, avsnitt 8.2). Frekvenserna av de handlingar som berör förstaspråkstälarens eget yttrande överensstämmer dock med mina antaganden. Variationen mellan samtalshandlingar, tillfällen och individer är emellertid så stor att resultatet som helhet inte kan verifiera hypotesen. Mina analyser av samtalshandlingarnas kontexter och av längre sekvenser (avsnitt 8.4 och 8.5) pekar på att andraspråkstälarnas språkliga förmåga bara är en av flera faktorer som påverkar de undersökta samtalshandlingarnas fördelning.

De fyra förstasamtalen är betydligt rikare på stöttande handlingar än de följande. Det förklaras delvis av att andraspråkstälarnas språkliga förmåga är som minst då, men förstasamtalens karaktär har också betydelse. Det första samtalet innehåller fler informationssökande sekvenser än övriga, vilka framkallar handlingar av det undersökta slaget, och de samtalande har ännu inte någon gemensam grund att bygga på. Förstaspråkstälaren kombinerar ofta flera stöttande handlingar vilka bildar kluster främst i samtalets inledande del.

Mitt material skiljer sig från materialet som ligger till grund för forskningen ur vilken jag har härlett hypotesen. Det är en av fyra förklaringar som jag har presenterat till att resultatet avvek från det förväntade (8.3). Dessa fyra förklaringar samverkar ofta. I en annan förklaring uppmärksammas att samtalsdeltagarna omväxlande orienterar sig mot samtalets uppgiftsdimension och dess relationsdimension. Denna förklaringsgrund har jag funnit relevant för en stor del av de situationer där resultatet avvek från det förväntade. Hänsyn till samtalets flyt och samtalsklimatet kan begränsa antalet stöttande handlingar

och mängden förhandling om betydelse, trots att kommunikationen är problematisk. Men de undersökta samtalshandlingarna förekommer likväl i samtalsavsnitt där kommunikationen fungerar problemfritt. I dessa använder förstaspråkstalaren samtalshandlingar av det undersökta slaget för att uppmuntra, visa medkänsla eller solidaritet. Detta bruk kan bygga eller stärka relationen mellan de samtalande. De samtalandes orientering mot samtalets relationsdimension kan alltså orsaka att frekvensen ökar såväl som minskar.

Långa förhandlingssekvenser är relativt ovanliga eftersom de kan upplevas som besvärande. Mängden förhandling framträder sålunda som en balansakt mellan å ena sidan hur mycket förhandlingen kan störa samtalsklimatet och flytet och å andra sidan hur viktiga klarhet och förståelse är i ett givet ögonblick. I vissa fall ger frånvaron av en stöttande samtalshandling bättre förutsättningar för delad förståelse eftersom andraspråkstalaren ges en större handlingsfrihet.

Genom en kvalitativ analys av de stöttande handlingarnas samtalskontext har jag visat att till formen likadana handlingar har olika funktioner beroende på samtalspartner och tillfälle (8.4). En handling som bidrar till rent språklig stöttning med en mindre avancerad andraspråkstalare kan i interaktion med en mer avancerad andraspråksbrukare stötta främst relation, deltagande och aktivitet. Av detta drar jag slutsatsen att det kan vara osäkert att identifiera stöttande handlingar enbart på grundval av form.

De stöttande handlingarna bidrar till delad lokal förståelse i hög grad, i synnerhet i de situationer då andraspråkstalaren behöver rent språklig stöttning. Däremot är de inte lika effektiva verktyg för att uppnå delad global förståelse. Om ett missförstånd uppstår kan det lösas bara genom stora ansträngningar från båda parter. Det är svårt för andraspråkstalaren att uppmärksamma förstaspråkstalaren på ett missförstånd och att rätta till det, vilket analysen av ett längre samtalsutdrag visar (8.5). Därför krävs att förstaspråkstalaren kombinerar bruket av stöttande samtalshandlingar med stor lyhördhet.



9. Samarbete i interaktion: Omformuleringar som en gemensam resurs för förståelse

Samarbetet mellan samtalsdeltagarna erbjuder den utomstående betraktaren många intressanta ingångar till en analys (se 7.2.5 för ett resonemang om detta). I denna analys står omformuleringar i fokus som gemensam resurs i samarbetet mot delad förståelse.

I ett samtal är den delade förståelsen ofta förgivettagen och därmed explicitgörs den inte i samtalet. Men ibland uppstår ett behov hos en eller båda samtalsdeltagarna att kontrollera den andras förståelse eller att visa upp den egna förståelsen för granskning. Att tydliggöra den egna uppfattningen är en viktig samarbetsresurs för att nå delad förståelse. I detta avsnitt undersöks hur de samtalande formulerar om den andras tal för att visa upp sin förståelse och stegvis bygga delad förståelse.

9.1. Inledning

Vanligtvis uppmärksammas inte förståelse av deltagarna i ett pågående samtal och är därför osynlig. Först när förståelsen omnämns på något sätt i deltagarnas yttranden eller blir föremål för förhandling kan man undersöka den. Min analys utgår från Sacks (1992) begrepp *uppvisad förståelse* (se 4.2). Flera studier visar att samtalsdeltagare ofta visar upp sin förståelse genom att omformulera den andras tal, se t.ex. Sundberg (2004a), Svennevig (2005), samt Kurhila (2006) (se vidare 3.2.1.2). En omformulering innebär att den ena talarens uppfattning läggs fram för den andra, ”en fortolkning av forrige ytring(er)”

(Svennevig 2005:5), och den andra talaren har möjlighet att bekräfta eller korrigera denna uppfattning. Genom att dessa handlingar gör tydligt hur någon förstår något i samtalet kan de bidra till att steg för steg bygga den gemensamma grunden.

Tidigare forskning ger sålunda stöd för att välja omformuleringar som analysobjekt. Dessutom visar en genomgång av materialet att omformuleringar tycks vara dels frekventa, dels viktiga hållpunkter i det pågående samtalet. Av dessa skäl är omformuleringar fokus för analysen av hur förståelse visas upp.

9.2. Begreppet omformulering

I detta avsnitt ges en definition av vad jag i min undersökning menar med omformulering. Den föregås av en genomgång av hur man definierat och använt begreppet i andra studier. Omformuleringar avser när en talare formulerar om *den andras* tal. I viss annan forskning används termen också för den situation då en talare formulerar om sina *egna* yttranden (se exempelvis Svennevig 2003a). Att formulera om det egna yttrandet kallar jag *omstöpning*. Det behandlas i analysen av förstaspråkstälarens roll, se kapitel 8.

Min utgångspunkt för en definition är en i sammanhanget välkänd studie av Drew (1998). Här förklaras en omformulering som en samtalsdeltagares verktyg att uttrycka sin uppfattning av "what we are talking about" eller "what was just said" (Drew 1998:32). Drew och andra forskare inom conversational analysis, CA, väljer termen "formulation", eller på svenska *formulering*, för det som uttrycks en gång till av den andre (se diskussion i Kurhila 2006:154ff.). Användningen av termen formulering är således begränsad till CA-studier. *Omformulering* har en mer allmän spridning inom språkvetenskapliga studier och rymmer därför "a wider range of rhetorical conjunctive relations such as clarifying, generalizing, particularizing, exemplifying and justifying" (Muntigl 2010:445). För min studie har jag valt *omformulering*.

Heritage & Watson (1979:130) skiljer mellan omformuleringars karaktär som *gist* respektive *upshot*. Medan *gist* betecknar en formulering av samtalets innehåll vid en viss punkt, utgör *upshot* en slutsats eller en konsekvens av det omtalade.

I Drews (1998) studie beskrivs omformuleringar och deras funktion i olika samtalsverksamheter. Det kan handla om förståelse av ett ord eller ett enstaka yttrande, eller om förståelse i större skala, t.ex. vad som slagits fast ditintills i samtalet. Dessa två motsvarar närmast *lokal* respektive *global förståelse* (se 4.1).

Gunlög Sundberg (2004a) undersöker bland annat en rekryterares omformuleringar av arbetssökandes yttranden. Det centrala i hennes definition

är omformuleringen som ”en tolkning av ett yttrande gjord med betydelseord som semantiskt kan varieras” (Sundberg 2004a:85). Hon, liksom Arminen (2005), betonar därmed den tolkande dimensionen av omformuleringen. Linell & Gustavsson (1987:139) definierar en omformulering på ett liknande sätt som ”en replik i vilken en talare explicitgör sin tolkning [...] av ett viktigt, ofta långt och innehållsmättat inlägg från motparten”.

Såväl Sundberg som Linell & Gustavsson begränsar således omformuleringen till tolkningen av *ett* yttrande och dess innebörd. Deras definitioner av omformuleringar berör vad jag benämner lokal förståelse. I mitt material omformuleras såväl enstaka yttranden som längre stycken av samtalet. Dessutom förekommer omformuleringar av slutledande karaktär, varför jag behöver en definition som täcker både *lokal förståelse*, *global förståelse* och *slutsats*. En preliminär definition av en omformulering är därmed ett yttrande som utgör en tolkning av den andra talarens tidigare yttrande(n).

Men i materialet finns flera typer av yttranden som delvis fungerar på samma sätt, det vill säga visar upp och kontrollerar förståelsen, utan att jag vill kategorisera dem som omformuleringar. Med hjälp av några exempel på yttranden som jag *inte* kategoriserar som omformuleringar ska jag förklara hur jag avgränsar och definierar omformuleringar i studien. Avgränsningen styrs av både form och funktion hos yttrandet.

Det första utdraget är hämtat från Mohammeds första samtal med Benny. Mohammed har berättat att han inte tror att han kan hitta något bra jobb, eftersom han inte har ”bra betyg”. Benny ställer då en fråga för att kontrollera sin förståelse av Mohammeds ”betyg”.

Utdrag 9:1 Kontrollfråga

- 1 B: när du säger bra betyg va menar du då menar du ifrån (.) utbildningen som du gick i irak
- 2 eller (.) menar du från (1.2) sf
- 3 M: (1.8) bra betyg
- 4 B: ja
- 5 M: bra betyg de betyder inte från sf
- 6 B: nej
- 7 M: kanske från gymnasieskolan eller (.) högskolan
- 8 B: mm
- 9 M: de (.) [betyder (.) de ä bra betyg
- 10 B: [dä ä bra betyg bra utbildning tror ja att du menar

Sekvensen fortsätter med att Benny utvecklar betydelsen hos ”betyg” respektive ”utbildning” med hjälp av exempel. Även om frågor av den här typen kan ha samma effekt som omformuleringar, det vill säga tydliggör den ena samtalspartens uppfattning och genom förhandling bidrar till delad lokal förståelse, hamnar de utanför gruppen omformuleringar av två skäl: de är tydligt frågeformade, medan omformuleringarna är påståendeformade i

syntaktiskt och/eller prosodiskt avseende, och, viktigare, kontrollfrågor utgör inte en direkt tolkning av ett tidigare yttrande. I samtal är dock gränserna mellan olika samtalsfenomen som regel suddiga, och i materialet finns yttranden som syn-taktiskt ser ut som omformuleringar men där samtalskontexten gör dem till något annat. Utdrag 9:2 innehåller ett sådant yttrande.

Utdrag 9:2 Avrundning

- 1 B: jaha (1.1) du trivdes mä å jobba som (.) kurator
2 E: ja
3 B: dä va ett bra jobb
4 E: ja
5 B: jaha
6 E: jätteb- jättefint den här (1.1) fyra år [jag har arbetat ja
7 B: [fyra år ja mm (1.6) hur ä de nu då tycker du (.) i
8 sverige ((fortsätter att fråga om framtiden))

Evin har pratat länge och engagerat om sitt arbete och Benny har ställt frågor och antecknat. Därefter säger han ”jaha”, vilket brukar fungera som en signal om ämnesbyte, gör en paus och ställer frågan om hon trivdes med sitt arbete (rad 1). Pausen tillsammans med ämnesbytessignalen visar att Benny avser börja tala om något annat. Det visar sig också i hans nästa fråga som handlar om Evins framtid i Sverige (rad 7–8). Hans yttrande är en avrundning som gör det möjligt att inleda ett nytt samtalsprojekt och pekar i högre grad framåt än bakåt. Därför hamnar denna typ av yttranden utanför gruppen omformuleringar.

Bennys andra yttrande i utdrag 9:2 är en omformulering (rad 3). Men här formulerar han närmast om sitt eget yttrande i en så kallad omstöpning, vilket alltså faller utanför ramen för detta kapitel och, som nämnts, behandlas i kapitel 8.

Slutligen finns det en typ av yttranden som till sin form ibland ligger nära omformuleringar, nämligen upprepningar. Ordagranna upprepningar fungerar som en kvittering på att det föregående yttrandet är uppfattat, men inte nödvändigtvis förstått (Svennevig 2004). Vidare finns modifierade upprepningar. De innehåller något ytterligare element i förhållande till den andra talarens yttrande alternativt uttrycker det sagda i en mer idiomatisk eller fullständig form. Utdrag 9:3 innehåller en modifierad upprepning. Här har Ward berättat att det var svårt för henne att börja förvärvsarbete som ung.

Utdrag 9:3 Modifierad upprepning

- 1 W: ää in- inte stora (5.1) ((suckar)) äää
2 B: en liten stad menar du
3 W: aa (1.5) ja ja bor i lite stad
4 B: du bodde i en liten stad ja
5 W: ja å tradition där äm när flicka går å jobba det är my- samma svårt till till tradition

Ward gör en lång paus och suckar (rad 1) vilket får Benny att föreslå ett språkligt uttryck, "liten stad". Uttrycket bekräftas av Ward. Benny svarar med att upprepa Wards yttrande i modifierad form vilket här innebär att han realiserar det enligt språknormerna. Därefter går Ward vidare med sin berättelse.

Svennevig (2002:114) menar att modifierade upprepningar och omformuleringar befinner sig på en glidande skala (även Kurhila 2006:172), men jag gör skillnad mellan dem i fråga om funktion och deras respektive samtalskontext: de modifierade upprepningarna kräver ingen respons, vilket illustreras av utdrag 9:3. I materialet följs de aldrig eller sällan av en bekräftelse eller ett avvisande. De fungerar i stället som en kvittering på att den första talarens yttrande är uppfattat och accepterat, och att hon kan fortsätta sin redogörelse. (Upprepningar som stöttande samtalshandlingar undersöks i kapitel 8.)

Utdrag 9:1, 9:2 och 9:3 ovan visar prov på samtalshandlingar som *inte* faller inom gruppen omformuleringar. Med utdrag 9:4 nedan vill jag beskriva vad som är kännetecknande för en omformuleringssekvens. För att tydliggöra hur omformuleringar bidrar, eller inte bidrar, till delad förståelse, har jag funnit det lämpligt att beskriva omformuleringar ingående i en sekvens. Den består oftast av tre steg.

Det första steget är själva *omformuleringen* då en talare uttrycker sin förståelse av vad den andra talaren har sagt. Såväl vardaglig erfarenhet av samtal som forskningsresultat visar att en omformulering inte är fullständig och fungerande utan en relevant återkoppling (t.ex. Heritage & Watson 1979, Sundberg 2004a, Kurhila 2006), varför det andra steget utgörs av att primärtalaren bekräftar eller avvisar omformuleringen i sin svarstur. Min avsikt är att se om omformuleringar bidrar till delad förståelse och därför finns det skäl att undersöka omformuleringens funktion i ett ytterligare steg, även med tanke på att materialet består av andraspråksbrukare i samtal. Om omformuleringen inte uppfattas som överensstämmande med det primärtalaren har sagt, kan hon eller han behöva försöka *revidera* den andras uppfattning genom att förklara och lägga till rätta som ett tredje steg.

Utdrag 9:4 illustrerar de tre stegen i en omformuleringssekvens. Det är taget från Wards tredje samtal där hon beskriver sina upplevelser på språkpraktikplatsen. Steg 1, omformuleringen, är gråskuggad.

Utdrag 9:4 Omformuleringssekvens

- 1 W: för att ja pratar inte (1) så mycket [och inte så bra (1) med andra personer
- 2 B: [nä okej okej
- 3 W: mm
- 4 B: kände du dig lite utanför då
- 5 W: mmm ((tittar ner, skrattar lite))
- 6 B: då va svårt å komma in
- 7 W: ää inte svårt men ääm (1.2) när ja vill prata
- 8 B: mm

- 9 W: ääm de kommer inte kanske från (.) rädd (.) eller ää
10 B: mm blyg
11 W: ((slår ut med armarna)) ja vet inte ((båda skrattar lite)) de ä lite svårt

På rad 6 omformulerar Benny Wards tal, steg 1, och i det följande yttrandet avvisar Ward omformuleringen, steg 2 (rad 7). Hon förklarar sedan igen, mer konkret, vad som inte fungerade på praktikplatsen, vilket utgör omformuleringssekvensens steg 3 (rad 7 efter pausen och rad 9 och 10). (Sekvensen diskuteras ytterligare i 9.4.4, utdrag 9:16.)

Såväl förstaspråkstalaren som andraspråkstalarna gör omformuleringar. För andraspråksbrukaren kan något eller alla steg vålla problem. Det kan vara krävande att uppfatta vad vägledaren säger och att hinna formulera den egna förståelsen av vad man har uppfattat. Omformuleringen görs per definition med andra ord och uttryck än primärtalaren använt, och i de fall vägledaren omformulerar något, kan det utgöra en svårighet för en andraspråksbrukare med begränsat ordförråd. Vägledaren väljer i egenskap av förstaspråkstalare och yrkesperson ibland ord som den sökande inte är bekant med. Att avgöra om omformuleringen stämmer överens med det hon har sagt kräver därför mer tid för en andraspråksbrukare än för en förstaspråksbrukare. Som ett andra steg krävs en pragmatiskt lämplig respons som bekräftar eller avvisar omformuleringen. Om den förståelse vägledaren uttrycker i sin omformulering inte stämmer överens med andraspråkstalarens uppfattning, behöver hon revidera den med en förklaring, steg 3. Att säga emot är krävande språkligt och möjligen kan också den upplevda rollen eller positionen som andraspråkstalare och sökande i samtalet försvåra för henne. Det är med andra ord flera krav som måste uppfyllas och flera potentiella svårigheter som ska övervinnas om omformuleringar ska bidra till den delade förståelsen i samtal mellan första- och andraspråkstalare.

De ovanstående samtalsutdragen visar att gränserna kring det jag kallar omformuleringar inte är självklara och det finns naturligtvis andra sätt att förstå omformuleringarnas roll och därmed hur de kan kategoriseras (se t.ex. Kurhila 2006). Bakom indelningen ligger noggranna, upprepade genomlysningar av materialet, men de drag som jag betecknar som åtskiljande har jag inte alltid kunnat återge i transkriptionerna. Exemplen ovan kan ändå åskådliggöra något av materialets variation, och på grundval av ovanstående resonemang definierar jag en omformulering enligt följande kriterier:

- En omformulering har en koppling bakåt till ett eller flera av den andra talarens yttranden.
- En omformulering består av ett eller flera yttranden som utgör en tolkning av det sagda.

- En omformulering är påståendeformad med avseende på dess prosodiska, syntaktiska och/eller icke-verbala egenskaper.
- En omformulering brukar följas av en svarstur som bekräftar eller avvisar tolkningen.

Analysens syfte är att förklara i vilken mån och hur omformuleringar kan bidra till den delade förståelsen genom att explicitgöra den ena talarens förståelse. Omformuleringar är relativt enhetliga till sin form men de är ofta flerfunktionella, som yttranden brukar vara. Därför beskriver jag också vilka ytterligare funktioner i relation till delad förståelse omformuleringarna i materialet har.

9.3. Omformuleringarnas fördelning i samtalen

Omformuleringar betraktas som ett typiskt drag hos institutionsrepresentanten i institutionella samtal (Bremer et al. 1996, Sundberg 2004a). I mitt material formulerar dock såväl vägledaren som den sökande om den andras yttranden, men i varierande grad, vilket liknar Kurhilas (2006) resultat. Tabell 9:1 illustrerar fördelningen av omformuleringar i samtliga samtal hos de fyra samtalsparen.²⁶

TABELL 9:1. *Omformuleringar i samtliga samtal: antal vägledaren/sökanden.*

Samtalspar	Samtalstillfälle				Totalt
	1	2	3	4	
Benny/Ward	7/0	4/0	9/2	5/0	25/2
Benny/Marina	6/0	0/0	1/0	1/0	8/0
Benny/Mohammed	3/0	1/4	0/3	1/1	5/8
Benny/Evin	14/3	3/4	1/4	8/1	26/12
Totalt	30/3	8/8	11/9	15/2	64/22

I materialet som helhet står vägledaren för två tredjedelar av omformuleringarna. Fördelningen orsakas bara delvis av deltagarnas status som första- respektive andraspråkstalare. Viktigare är deras roller som vägledare och sökande. Dessa

²⁶ Även med hänsyn taget till samtalstiden är förhållandet mellan samtalen ungefär detsamma som antalen visar.

roller tar sig oftast uttryck att de fungerar som samtalsledare och deltagare, roller som för med sig skilda sätt att samtala (Kurhila 2006:173). Men det finns också variation mellan samtalsparen och tillfällena. I samtalen mellan Benny och Mohammed är det i själva verket Mohammed som står för de flesta omformuleringarna.

I de fyra sökandes första samtal gör Benny förhållandevis fler omformuleringar än i de följande samtalen. Det kan förklaras med vilka samtalsämnen som förekommer, vem som initierar dem och vem av de två som är den som tar emot upplysningar. I det första samtalet ställer Benny frågor och de sökande berättar om sig själva och sina framtidsplaner. Benny har i intervjuer betonat att det är viktigt att ta den sökandes hela situation i beaktande, till exempel familjeförhållanden och intressen, för att kunna ge lämplig vägledning. Det är dessa berättelser och redogörelser som dominerar det första samtalet hos alla fyra samtalsparen, och det uppstår därmed åtskilliga situationer då Benny behöver stämma av sin förståelse, även för att dokumentera samtalet.

Det som etableras här kommer också delvis att ligga till grund för frågorna och förståelsen i de kommande samtalen, och det ser ut som att de förhållandevis fler omformuleringarna i det första samtalet bidrar till att bygga en gemensam grund för de kommande.

De samtal som innehåller flest omformuleringar är de mellan Benny och Evin. Ett stort antal av dessa hör hemma i ett längre missförstånd i det första samtalet. Evin har för vana att ge explicita signaler när hon inte förstår. Möjligen kan det finnas ett samband mellan explicita signaler om icke-förståelse och mängden omformuleringar i samtalet på så sätt att explicita signaler och omformuleringar gör själva förståelsen till ett samtalsämne.

I samtalen med Ward finns också många omformuleringar. De förekommer i alla samtal och kan sättas i samband med att Ward dels är ganska färdig, dels relativt ofta uttrycker att hon har svårt att prata svenska. Ward och Evin är de minst avancerade av de fyra andraspråkstalarna (se 8.1). Det kan förklara att Benny omformulerar sig mer i deras samtal än i Marinas och Mohammeds. Detta finner stöd hos Svennevig (2002:114), i vars material omformuleringarna är fler med de minst avancerade andraspråkstalarna.

9.4. Omformuleringarnas funktioner i samtalen

Av vad som framkommit i redogörelsen ovan gör omformuleringarna alltså den ena partens förståelse, eller brist på förståelse, tydlig för den andra och genom att omformulera öppnar hon för möjligheten att samtalspartnern bekräftar eller reviderar den formulerade förståelsen.

I alla samtalen är det dock tydligt att omformuleringarna har fler funktioner. Man kan urskilja fyra bifunktioner hos omformuleringarna: sammanfattande, förtydligande, slutledande och samtalsstödande.

Kategoriseringen grundas alltså på vilket arbete omformuleringarna gör i sina respektive sammanhang. Vissa av omformuleringarna har drag av flera funktioner, till exempel sammanfattande och förtydligande, och kategorierna är därför inte helt diskreta. Distinktionen mellan dem avgörs av vilken funktion som verkar vara den viktigaste i den aktuella sekvensen, men också verbala och icke-verbala handlingar i de omkringliggande turerna har betydelse för hur jag kategoriserar dem. Det kan handla exempelvis om signaler om osäkerhet inför en förtydligande omformulering eller en diskursmarkör som *så* inför en slutledande omformulering. De korta transkriptionsutdragen av omformuleringssekvenserna förmår inte alltid återge de icke-verbala signalerna på ett rättvisande sätt.

Kategorierna och gränserna dem emellan är dock inte det centrala i detta avsnitt, utan det faktum att omformuleringarna har flera olika funktioner som på olika sätt bidrar i arbetet mot delad förståelse. Typerna utgör ett sätt att tydliggöra och diskutera dessa olika funktioner.

TABELL 9:2 *Typ av omformulering: antal vägledaren/sökanden.*

Typ av omformulering	Samtalstillfälle				Totalt
	1	2	3	4	
Sammanfattande	12/1	5/1	1/2	3/0	21/4
Förtydligande	10/2	0/5	3/3	5/2	18/12
Slutledande	5/0	2/2	5/4	3/0	15/6
Samtalsstödande	3/0	1/0	2/0	4/0	10/0
Totalt	30/3	8/8	11/9	15/2	64/22

Tabell 9:2 visar hur de olika typerna av omformuleringar fördelar sig i samtliga 16 samtal. Förtydliganden är den mest frekventa typen och genomförs av såväl första- som andraspråkstalaren.

Nedan redovisas typerna i fyra avsnitt som vart och ett inleds av en tabell som visar antalet omformuleringar av respektive typ fördelade på samtalspar och tillfällen. Därefter följer ett kortare resonemang om förekomsten och slutligen några exempel på omformuleringssekvenser. Utdragen är valda för att visa samtalsmaterialets variation och spännvidd. Det innebär att de utvalda samtalsutdragen inte speglar fördelningen av omformuleringstyper i materialet som helhet.

9.4.1. Omformuleringar som sammanfattar

Den första typen har en sammanfattande funktion. Den består av ett eller flera yttranden som omformulerar ett längre stycke av samtalet. Omformuleringssekvensen kan därför potentiellt bidra till att etablera delad *global förståelse* snarare än *lokal*. Det som sammanfattas kläs i nya ord och kondenseras i förhållande till originalet och sammanfattningen innehåller inga nya innehållselement.

TABELL 9:3 *Sammanfattande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.*

Samtalspar	Samtalstillfälle				Totalt
	1	2	3	4	
Benny/Ward	2/0	2/0	1/0	2/0	7/0
Benny/Marina	5/0	0/0	0/0	0/0	5/0
Benny/Mohammed	2/0	1/0	0/0	0/0	3/0
Benny/Evin	3/1	2/1	0/2	1/0	6/4
Totalt	12/1	5/1	1/2	3/0	21/4

Tabellen visar att det nästan uteslutande är vägledaren som sammanfattar det som den sökande har sagt. Det är också den mest frekventa typen av omformulering hos vägledaren, vilket känns igen från studier av liknande samtal (Kurhila 2006). Vägledaren framstår som samtalsledare, något som bekräftas i intervjuer med de fyra sökande, och i samtalsledarens roll är det vanligt att sammanfatta och dokumentera det som slås fast (jfr Sundberg 2004a). Det är också vanligt att Benny antecknar efter en sammanfattande omformulering. Detta kan ses som ett sätt att konkretisera den etablerade gemensamma grunden (se utdrag 9:5 nedan).

Den enda av de sökande som vid några tillfällen sammanfattar det som vägledaren har sagt är Evin. Samtliga fyra sammanfattningar rör den vägledning och de rekommendationer vägledaren har presenterat som svar på hennes frågor. Omformuleringarna visar för Benny att Evin är överens om vad de har pratat om samt ger dem en gemensam grund att fortsätta vägledningen på. Det är svårt att med säkerhet säga varför bara Evin av de fyra sökande sammanfattar Bennys yttranden. En förklaring kan vara att Evin i sin yrkesroll som kurator genomfört många samtal som liknar detta, men då i rollen som samtalsledare, något som de andra tre inte har erfarenhet av.

De sammanfattande omformuleringarna är inte förknippade med situationer där de samtalande visar tvekan eller osäkerhet och de används heller inte

som ett verktyg för att lösa ett problem som synliggjorts. I stället explicitgör de den ena talarens förståelse av samtalets eller sekvensens ”gist” (Heritage & Watson 1979:130), den innehållsliga kärnan. Kurhila (2006) har studerat institutionella ärenden och informationsutbyte mellan andraspråkstalande studenter och förstaspråkstalande sekreterare på utbildningsinstitutioner. Hennes analys visar att sammanfattningarna är särskilt användbara i institutionella samtal där det är nödvändigt att försäkra sig om att viss information har förståtts korrekt (Kurhila 2006:163).

Utdrag 9:5 belyser en återkommande situation där den sökande med viss möda redogjort för något varefter vägledaren sammanfattar vad han har förstått. Här är det Marina som i det första samtalets början med några omstarter har förklarat vad hennes gymnasieutbildning handlade om.

Utdrag 9:5 Sammanfattande omformulering

1 M: ja studerar ää (.) sex året på grundskolan

2 B: mm

3 M: å andra till gymnasiet (.) ää (1.9) *commercial commercial*

4 B: ja ja vet va du menar ((skrattar lite)) du har gått alltså nån form utav handel eller

5 [ekonomi

6 M: [*commercial* ne- (.) samma ekonomi (.) *commercial*

7 [13 yttranden utelämnade: Benny jämför engelskans *commercial* med svenskans *kommersiell*]

8 B: du har gått tolv år alltså en (1) typ ekonomisk (.) [linje (4.2) ((Benny antecknar))

9 M: [mm

Vägledaren sammanfattar Marinas yttranden två gånger med samma innehåll men uttryckt på olika sätt (rader 4–5 och 8). Marinas första svarstur (rad 6) bekräftar hans tolkning, medan den andra består av en minimal respons som är ett mer osäkert kvitto på förståelse. Trots detta kan man påstå att vägledarens sammanfattningar bidrar till den gemensamma grunden i och med att resten av samtalet och de följande mötena kan bygga vidare på det som etablerats här tillsammans med Bennys yrkesmässiga kunskaper om utländska gymnasieutbildningar. Genom samtal med Marina vet jag att hennes gymnasieutbildning motsvarar ett svenskt program med handelsinriktning, vilket alltså är i linje med Bennys yttrande.

Sammanfattande omformuleringar förekommer i situationer som den ovan, men också som en del av vägledarens samtalsrutin i avslutningsskedet då han sammanfattar samtalet som helhet med några meningar, vilket fungerar som en signal om att mötet närmar sig slutet (se liknande resultat hos Heritage & Watson 1979:154). I inledningsskedet sammanfattar han det föregående samtalet. Dessa omformuleringar fungerar som ett sätt att etablera den gemensamma grunden så långt. Benny brukar också mycket kortfattat skriva ned den avslutande sammanfattningen. Via anteckningarna förs den samlade förståelsen, så som Benny uppfattat den, vidare till nästa mötestillfälle då

Benny inledningsvis rekapitulerar det förra samtalet med hjälp av anteckningarna.

De sammanfattande omformuleringarna skiljer sig något från de andra typerna på så sätt att de oftare sammanfattar den delade förståelsen snarare än den egna. Det som förs vidare i anteckningsform är i själva verket Bennys tolkning av den gemensamma interaktionen. Den sökande är naturligtvis i ett underläge i samtalet som just sökande men även i sin roll som andraspråkstalare. Bennys tolkningar skulle därför lätt kunna bli dominerande och förhindra verklig delad förståelse. Det blir därmed än viktigare att den sökande ges möjligheten att bekräfta eller avvisa och korrigera de sammanfattande omformuleringarna. Det är intressant att de sökande i så gott som samtliga samtal faktiskt reviderar, korrigerar eller på annat sätt avvisar Bennys sammanfattning av det föregående mötet i det inledande skedet av samtalet. På så sätt fungerar de inledande omformuleringarna av det tidigare samtalet som ett viktigt verktyg för den delade globala förståelsen.

Ibland har Benny omformulerat korrekt, men antecknat mycket kortfattat. Utdrag 9:6 visar hur anteckningarna leder Benny till en omformulering vars innehåll är felaktigt och Marina avvisar den. Det är hämtat från Marinas andra samtal med Benny. Benny inleder med att återknyta till det första samtalet med hjälp av sina anteckningar.

Utdrag 9:6 Sammanfattande omformulering

- 1 B: då prata vi mycket om de här med va vill du göra å va har du för mål å hur ser vägen ut (.)
- 2 till de här målet och ää (1) du ville bli lärare då (1.5) eller du har vari lärare å
- 3 M: aa ää ja nej ((skakar på huvudet))
- 4 B: i irak
- 5 M: nej nej inte lärare nej
- 6 B: oj ha jaha [då har ja skrivi fel
- 7 M: [nej nej bara bara ja ((pekar på huvudet)) drömmer å tänker
- 8 B: du drömde [om att bli lärare så va dä
- 9 M: [ja alltid alltid ja tycker om att ää lära

Bennys sammanfattning är baserad på anteckningarna från det föregående samtalet. Marina avvisar den i sin svarstur (rad 3 och 5) och i de två följande turerna förklarar hon och lägger till rätta (rad 7 och 9). Genom att hon klarar det tredje steget, korrigeringen, kan Benny formulera sin förståelse på nytt och Marina bekräftar den. I det som följer utvecklar Marina sina drömmar och planer om läraryrket och den delade förståelsen byggs vidare på den reviderade grunden.

I Gunlög Sundbergs studie (2004a) spelar rekryterarens dokumentation mycket stor roll för hur rekryteraren agerar i samtalet. Hon omformulerar som regel den arbetssökandes svar till ett adjektiv, eftersom det passar i den blankett som hon fyller i under samtalet. Sundberg (2004a:96) förklarar detta med att

rekryteraren orienterar sig mot det institutionella syftet med de frågor hon ställer, nämligen att ta reda på de arbetssökandes starka egenskaper. I vägledningssamtalen styrs inte vägledarens omformuleringar av dokumentationsrutiner. Det finns i det avseendet inga uttalade institutionella förväntningar eller krav på en viss typ av svar. Däremot kan man ana att det finns institutionella förväntningar på att de sökande ska ha någon sorts planer överhuvudtaget, och att de ska se sig själva som motorn bakom dessa planer. Det är dock inget som påverkar eller påverkas av dokumentationen.

Anteckningarna har betydelse på ett annat sätt genom att de ofta fungerar som en reifiering av tidigare etablerad förståelse. Både vägledaren och de sökande pekar på anteckningarna och hänvisar till dem som en konkretion av den gemensamma grunden. Men vid flera tillfällen visar sig anteckningarna vara otillräckliga eller rentav felaktiga, och utgör då, som i utdrag 9:6 ovan, ett hinder för den delade förståelsen.

Även om sammanfattningar huvudsakligen är vägledarens verktyg, brukar också Evin det vid några tillfällen, som nämnts ovan. Utdrag 9:7 visar hur Evin kontrollerar sin förståelse av det Benny redogjort för genom en sammanfattande omformulering. Sekvensen handlar om i vilken mån det är möjligt för Evin att utnyttja sitt gymnasiebetyg från hemlandet för att söka till högre utbildning i Sverige och vilka kompletterande kurser hon kan komma att behöva läsa in. Evin har frågat om hon behöver läsa matematik. Benny har svarat nej och förklarar här varför.

Utdrag 9:7 Sammanfattande omformulering

- 1 B: eftersom du har [en en ää en universitetsutbildning redan
- 2 E: [ja ja ja har universitet ja ja ja behöver inte den
- 3 B: men (.) om du till exempel vill bli (1) va ska vi hitta på för nånting (1.1) ää lärare
- 4 E: okej
- 5 B: då kanske de inte går (.) att göra så (.) eller om du vill blir nånting helt annat ska vi säga
- 6 som arkitekt till exempel nåt tekniskt
- 7 E: ja
- 8 B: nej (.) då [då då räknas inte din (1) för då ä inom ett annat vetenskapsområde
- 9 E: [ja behöver göra ((nickar)) ja ja
- 10 B: teknik (.) psykologi då ä inte samma sak
- 11 E: nej nej inte samma sak
- 12 B: så då ä därför
- 13 E: ja ja
- 14 B: men håller du dig inom då området ((ritar en cirkel med handen))
- 15 E: om göra samma ((pekar på anteckningarna)) (1.4) ämne som jag har ää (.) hade studera i
- 16 mitt [hemland behöver inte göra ((pekar på anteckningarna)) den
- 17 B: [mm ((nickar))

- 18 E: [bara bara de sas a²⁷ engelska a
19 B: [nej o- nej du behö- jaa just precis
20 E: ja (.) å sen↑

Benny och Evin har samtalat en stund om vilka kurser Evin behöver läsa in och sekvensen visar slutet av detta. Benny förklarar och ger exempel och Evin ger snabba, delvis utbyggda responser. Hennes responser talar för att hon förstår. När hon sedan sammanfattar sin förståelse (rad 15–18) blir det tydligt att hon har tagit in hela resonemanget och hon kan uttrycka det med egna ord. Hon formulerar det som en villkorssats inledd med ”om” för att beskriva ett hypotetiskt förhållande. Benny har gett exempel på olika yrken (rad 3 och 6) och han har använt orden ”utbildning”, ”vetenskapsområde” och ”område”, medan Evin väljer uttrycket ”samma ämne”, vilket fungerar väl i sammanhanget. Evins annorlunda uttryckssätt visar för Benny att hon har förstått, vilket en ordagrann upprepning i sig inte skulle göra.

I den andra satsen av omformuleringen (rad 16) utnyttjar Evin anteckningarna som en konkretion av vad de nyss talat om, i det här fallet en kurs i matematik, genom att peka på skrivblocket. Benny följer Evins rörelse med blicken och hennes ”den” (rad 16) kan tolkas med anteckningarna som gemensam referenspunkt. Sammanfattningen är funktionellt tillräcklig i och med konstaterandet om vad hon inte behöver läsa, och det tycks vara Bennys reaktion eftersom han börjar sin svarstur (rad 19). Men Evin behåller ordet och lägger till också en sista förtydligande sats som beskriver vad hon uppfattar att hon behöver läsa. Evins omformulering består därmed av tre delar, och Benny bekräftar dem alla tre, den första med en nick och ett kort svar, den andra med ett nekande svar som han inte avslutar och den tredje med en försäkran (”ja just precis”, rad 19). Evins nästa yttrande utgör ett initiativ i form av en fråga som pekar framåt (rad 20). Frågan tyder på att hon upplever att de tillsammans delar tillräcklig förståelse för att gå vidare.

Sammanfattningsvis är det nästan uteslutande vägledaren som gör sammanfattande omformuleringar. De utgör ett viktigt verktyg för den delade globala förståelsen, förutsatt att den sökande ges möjlighet att reagera på (steg 2) och vid behov revidera vägledarens uppfattning (steg 3). I de allra flesta fall lämnar vägledaren över turen på ett tydligt sätt efter en sammanfattande omformulering, vilket öppnar för den sökandes respons. Det här kan dock vara en sanning med modifikation, eftersom den andraspråkstalande sökande behöver gott om tid för att hinna förstå omformuleringen och därmed kunna ge respons, och

²⁷ SAS står för svenska som andraspråk och SAS A avser den första gymnasiekursen i svenska som andraspråk.

den paus som krävs för detta arbete kan uppfattas som alltför lång, kanske på gränsen till besvärande, för båda parter.

9.4.2. Omformuleringar som förtydligar

Den andra typen av omformuleringar fungerar som ett förtydligande av primärtalarens yttrande. De skiljer sig från sammanfattande omformuleringar på två sätt: dels uttrycker en förtydligande omformulering den lokala förståelsen av bara ett eller två av primärtalarens yttranden medan den sammanfattande tar upp flera, dels föregås den av tecken på tveksamhet eller osäkerhet hos den som omformulerar. Sådana tecken kan vara pauser, omstarter eller tvekljud. Den förtydligande omformuleringen fungerar som en hypotes där samtalspartnern prövar sin förståelse mot primärtalaren. Detta överensstämmer med Kurhilas (2006:154) syn på omformuleringar som *candidate understandings*, en term som betonar deras hypotesprövande karaktär. De liknas vid vad som inom CA kallas annan-initierad reparation. Kurhila ser dem alltså som ett verktyg för att lösa (potentiella) problem i samtalet.

I mitt material har denna grupp av omformuleringar främst en hypotesprövande karaktär. Omformuleringar av den här typen följs alltid av en bekräftelse eller en förklaring från primärtalaren och i samtliga samtal fungerar den som ett effektivt verktyg för att etablera delad lokal förståelse.

TABELL 9:4 *Förtydligande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.*

Samtalspar	Samtalstillfälle				Totalt
	1	2	3	4	
Benny/Ward	3/0	0/0	2/1	1/0	6/1
Benny/Marina	1/0	0/0	0/0	0/0	1/0
Benny/Mohammed	0/0	0/3	0/1	1/1	1/5
Benny/Evin	6/2	0/2	1/1	3/1	10/6
Totalt	10/2	0/5	3/3	5/2	18/12

Tabellen visar fördelningen av omformuleringar som fungerar förtydligande. Det är den vanligaste typen bland andraspråkstalarna, och de allra flesta be-läggen står Evin och Mohammed för, men fortfarande är det vägledaren som står för de flesta omformuleringarna totalt.

Andraspråkstalarnas förtydligande omformuleringar förekommer i första hand efter ett eller några av Bennys yttranden som innehåller okända ord. Ofta

föregås de av en längre paus eller någon annan signal som tyder på osäkerhet. Förtydligandet klär andraspråkstälarens hypotes i ord som kräver en respons från vägledaren. Utdrag 9:8 är från Wards tredje samtal då hon pratar med vägledaren om de kurser hon planerar läsa. Benny har nämnt att det finns möjlighet att söka studiestöd.

Utdrag 9:8 Förtydligande omformulering

1 W: ska min handläggare tvunga mig (.) att få lån

2 B: nej då tror ja inte (1.5) de här ä grundskolan

3 W: mhm

4 B: mm

5 W: okej (1) finns inte lån

6 B: nej inte alltså du har (.) du har bara sagt att du vill ha en blankett hemskickad från csn

Ward ställer då och då frågor om vilken frihet hon har att fatta beslut som rör den egna framtiden, inte minst ekonomin. Här har hon själv initierat en fråga som är viktig för henne, nämligen om hon ska bli tvungen att ta studielån. Bennys taltempo är lågt och det finns pauser som ger Ward möjligheten att hinna kontrollera sin förståelse.

Ward inleder med att ställa en fråga och Benny svarar nekande. Efter en paus följer ett tillägg som avsett att utveckla hans svar (rad 2), men som är svårtolkat för en utomstående och därmed troligen också för Ward. Det är långt ifrån självklart hur Ward ska tolka "grundskolan" i samband med frågan om studiemedel. Wards omformulering (rad 5) kan därmed ses som en hypotesprövning (Vasseur et al. 1996) där hon testar sin förståelse mot Benny. Hans svarstur inleds med "nej", vilket fungerar som en bekräftelse av Wards hypotes. Att ett negerat påstående kräver ett nekande svar som bekräftelse kan orsaka svårigheter för en andraspråksbrukare. Bennys "nej" skulle kunna tolkas som att han avvisar Wards förståelse och i själva verket säger att det "finns" lån, det vill säga att hon skulle bli tvungen att låna. Försättningen av Bennys yttrande gör möjligen inte saken klarare. Benny utvecklar det dock och några turer senare når de delad förståelse om att det är Ward själv som avgör om hon vill låna pengar.

Wards omformulering bidrar därmed till den delade förståelsen, men bara genom att de båda håller kvar ämnet och låter det utvecklas. Wards omformulering bidrar också till att aktualisera och tydliggöra en för henne viktig fråga. Bakom Wards undran ligger hennes upplevelse av osjälvständighet och osäkerhet om vem som bestämmer över hennes ekonomiska möjligheter och i stort över hennes liv, en oro som återkommande manifesteras i vägledningssamtalen och i intervjuerna jag har gjort med henne.

Det andra exemplet på en förtydligande omformulering som en av de sökande gör, visar hur andraspråkstälaren formulerar sin förståelse för att skapa större tydlighet i samband med ett uttryck som troligen inte är bekant för

honom, det vill säga förståelse på en lokal nivå. Sekvensen är hämtad från Mohammeds andra samtal och Benny berättar om en ny, snabbare kurs som är planerad till kommande termin.

Utdrag 9:9 Förtydligande omformulering

- 1 B: vi ska ha en liten (.) snabbare utbildning för dom
2 M: ja ((tittar på Benny))
3 B: å då kan man (.) kanske (.) klara både (.) svenska b å engelska a inom (1.5) förti veckor
4 eller [nånting sånt där
5 M: [mhm mhm
6 B: men vi ä inte där än (1.2) så att ää
7 M: den finns inte [just nu ((tittar på Benny))
8 B: [den finns inte att söka [nu
9 M: [mhm

Mohammed ger korta och täta responser och följer Bennys blick. Efter Bennys idiomatiska uttryck (rad 6) följer en paus som utgör en naturlig turbytesplats. Mohammed säger inget, vilket kan tolkas som att han inte förstår, och Benny fortsätter. Liksom i utdrag 9 ovan talar Benny långsamt, och det tillsammans med några pauser ger Mohammed möjligheten att formulera sin förståelse. Mohammeds omformulering (rad 7) fungerar som ett förslag till delad lokal förståelse och han fäster blicken på Benny, till synes för att få sin hypotes bekräftad. Redan innan Mohammed har hunnit avsluta sin omformulering börjar Benny sitt nästa yttrande som kan ses dels som en omformulering av det egna idiomatiska uttrycket, dels som en reaktion på pausen som uppstod efter det, en paus som indikerade tveksamhet från Mohammeds sida. Samtidigt tycks Benny hinna uppfatta Mohammeds omformulering och betonar ”söka” i sitt svar (rad 8). Det innebär att omformuleringens svarstur fungerar både som en bekräftelse och en revidering av Mohammeds hypotes, det vill säga samma tur omfattar omformuleringssekvensens båda steg 2 och 3. Efter denna sekvens utvecklar Benny vad som gäller för den nämnda kursen.

Vägledarens förtydliganden visar ett annat mönster, vilket utdrag 9:10 illustrerar. Benny frågar om Wards gymnasiebetyg.

Utdrag 9:10 Förtydligande omformulering

- 1 B: din dina papper [från gymnasieutbildningen
2 W: [ja ja
3 B: har du dom (.) hos dig här i mellanstad i sverige (.) eller ä dom kvar i irak
4 W: nej han ää med mig ((pekar på sig själv))
5 B: dom ä här
6 W: aa med mig

Wards svar (rad 4) orsakar tvekan hos Benny som omformulerar hennes svar. Det kan vara frågans form med tillägget ”eller...” som orsakar Bennys

tveksamhet över Wards svar. Tudelade frågor med två alternativ av denna typ orsakar ofta svårigheter eftersom de kräver ett explicit svar som är mer än en minimal respons. Wards nekande svar (rad 4) fyller de kraven. Möjligen tvekar Benny om vilken av frågans delar hon svarar på eftersom svaret inte är idiomatiskt. Benny formulerar då sin förståelse och Ward bekräftar den (rad 5–6). Vägledarens förtydliganden föregås ofta av ett yttrande som inte är idiomatiskt eller på annat sätt inte följer den språkliga normen. Hos Kurhila (2006) diskuteras denna typ av förtydligande omformuleringar som dolda korrigeringar. De ger förstaspråkstalaren möjlighet att rätta eller möjligen stötta andraspråkstalarens ofullständiga eller språkligt felaktiga yttranden, utan att flytta samtalets fokus till själva korrigeringen.

Bennys formulering tolkar jag i detta sammanhang inte som en korrigering. I stället talar kontexten för att han försöker säkerställa att han har förstått Ward rätt, inte minst för att detta är en strikt uppgiftsorienterad sekvens där de samtalande försöker komma till klarhet om var betygen finns. Ward tar heller inte upp det som en korrigering. Båda behandlar Bennys omformulering som ett sätta att visa och granska lokal förståelse för att därefter bygga vidare på den. Benny gör just det då han i det som följer förklarar hur hon kan gå tillväga med betygen för att utnyttja dem i svenskt utbildningssystem.

Sammanfattningsvis utgör de förtydligande omformuleringarna ett verktyg som nyttjas av såväl första- som andraspråkstalaren. De innebär en möjlighet för den samtalande att pröva sin förståelse av ett yttrande, ett ord eller uttryck och därmed kunna enas om dess betydelse. Dessa omformuleringar bidrar därmed till att skapa delad lokal förståelse inom yttrandet eller i en begränsad sekvens. Även om delad lokal förståelse etableras, betyder det inte att delad global förståelse följer per automatik. Detta förhållande belyses av utdrag 9:10 där man slår fast gemensamt var Wards betyg finns. Men Ward har fortfarande inte förstått varför frågan ställs och vad den ska leda till. De delar ännu inte den globala förståelsen.

9.4.3. Omformuleringar som uttrycker en slutsats

Slutledande omformuleringar, sådana som uttrycker en slutsats, demonstrerar förståelsen av något eller några av primärtalarens yttranden, men de innehåller en extra dimension av förståelse som ger dem en slutledande karaktär. De känns igen på att de ofta inleds med markören ”så” eller omfattar verben ”betyda” eller ”innebära”. Genom att slutledande omformuleringar inte bara stöper om utan också tillför primärtalarens yttrande något, har de en starkt tolkande karaktär. Därmed blir det andra steget, primärtalarens bekräftelse eller avvisande, viktigare än annars.

TABELL 9:5 *Slutledande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.*

Samtalspar	Samtalstillfälle				Totalt
	1	2	3	4	
Benny/Ward	2/0	2/0	4/1	1/0	9/1
Benny/Marina	0/0	0/0	1/0	1/0	2/0
Benny/Mohammed	1/0	0/1	0/2	0/0	1/3
Benny/Evin	2/0	0/1	0/1	1/0	3/2
Totalt	5/0	2/2	5/4	3/0	15/6

Tabellen visar att såväl vägledaren som de andraspråkstalande sökande visar sin förståelse genom slutledande omformuleringar, men de är vanligare hos vägledaren. Denna fördelning liknar Kurhilas (2006:198–199). Att formulera en slutsats är en stark handling som visar viss auktoritet. Det är en förklaring till att vägledaren, som ju är institutionsrepresentant, gör fler omformuleringar av denna typ än de sökande. Förutom de institutionellt givna rollerna är de samtalandes status som första- respektive andraspråkstalare relevant för de slutledande omformuleringarna. I flera fall omformulerar Benny den andras tal då hon saknar ord eller visar märkbar tvekan. Benny lägger till det element av yttrandet han uppfattar saknas och producerar ett yttrande som andraspråkstälaren har möjlighet att bekräfta eller avvisa.

Utdrag 9:11 visar flera omformuleringar och liknande yttranden, där den första (rad 2) är en slutsatsformad omformulering. Utdraget är hämtat från början av det första samtalet då Ward berättar om sig själv i ett relativt långt stycke och Benny skjuter in frågor. Frågorna handlar om hennes tidigare studier och arbetslivserfarenhet och Ward berättar att hon slutade läsa efter gymnasiet.

Utdrag 9:11 Slutledande omformulering

- 1 W: jag sluta
- 2 B: du jobbade
- 3 W: ja
- 4 B: sen
- 5 W: sen
- 6 B: va jobba du som då
- 7 W: nej ((suckar)) nej ja är fru hemma
- 8 B: du [jobbade inte nej nej okej
- 9 W: [hemmafru ja
- 10 B: du gifte dig å
- 11 W: ja gifter [ää ef- efter sluta (.) skolan
- 12 B: [å sen så
- 13 W: mm
- 14 B: mm okej (.) så då har du aldrig jobbat (.) i irak

kurser på komvux. Ward har ännu inte förstått vad värderingen innebär och ser därför inte sambandet mellan det egna betyget, framtidsplanerna och valet mellan skolformer.

Utdrag 9:12a Slutledande omformulering

- 1 B: alltså vill man bli ekonom
- 2 W: mm
- 3 B: eller så då måste man ha ett gymnasiebetyg ((antecknar))
- 4 W: aha okej (2.4) de betyder komvux
- 5 B: de bety- de betyder att man har gått på gymnasiet ((ritar på anteckningsblocket)) (1.7)

Benny säger att man behöver ett gymnasiebetyg och Ward drar slutsatsen att hon behöver läsa på komvux och formulerar här sin förståelse (rad 4). Det utgör för henne också svaret på frågan om vilken skolform hon ska välja. Bennys svarstur varken bekräftar eller avvisar Wards omformulering och av Wards ansiktsuttryck ser det ut som hon inte tycker sig ha fått svar på sin fråga.

Det är inte troligt att omformuleringen bidrar till den delade globala förståelsen eftersom det andra steget i omformuleringssekvensen, Bennys svarstur (rad 5), inte värderar Wards yttrande på ett tillräckligt tydligt sätt. Omformuleringen tydliggör för Benny vad Ward förstår. Den ger honom möjlighet att komma med en förklaring efter denna sekvens, vilket han också gör. Då utvecklar han vad han menar med "har gått på gymnasiet" och påpekar att hon redan har ett gymnasiebetyg från sitt hemland.

Problemet i sekvensen ovan ligger i att Ward inte är klar över vad skolformerna innebär och hur "gymnasiet" relaterar till dem. Inte heller har hon – ännu – kunskapen om att hennes gamla gymnasiebetyg delvis kan ersätta gymnasiestudier i Sverige. Det är också det hon försöker få klarhet i ovan.

Att omformuleringen inte leder till delad global förståelse hänger alltså samman med att Wards och Bennys gemensamma grund med avseende på utbildningssystemet är alltför liten. Utdrag 9:12b utgör den omedelbara fortsättningen av samtalet efter omformuleringen i utdrag 9:12a. Det illustrerar hur omformuleringens samtalskontext kan avslöja parternas ditintills uppnådda globala förståelse och hur denna påverkar omformuleringens utfall. Ward försöker stämma av sin uppfattning om begreppen *gymnasium* och *komvux* mot Bennys.

Utdrag 9:12b Slutledande omformulering, forts.

- 1 W: de gymnasik kommer efter komvux
- 2 B: nej du läser gymnasiet på komvux
- 3 W: det samma
- 4 B: mm
- 5 W: okej
- 6 B: och samma sak på folkhögskolan också
- 7 W: mhm

Ward fortsätter att försöka förstå mer inför sitt val av skolform och frågar om gymnasiet kommer efter komvux. En rimlig gissning är att Wards uppfattning om ”komvux” är att det står för den eller de grundläggande kurser man läser efter sfi snarare än en skolform där man kan läsa kurser på olika nivåer och av olika slag. På den grunden kommer Bennys svar att framstå som svårbegripligt eller motsägelsefullt för Ward. ”Komvux”, menar Benny, står för gymnasiet och det gör också folkhögskolan, en uppfattning som motsäger Wards globala förståelse.

Det här utdraget visar att det finns grundläggande skillnader i uppfattning och förståelse kring begreppet ”komvux”. Dessa olikheter är osynliga för de samtalande och därmed blir en omformulering ett otillräckligt verktyg för att demonstrera deras respektive förståelse och för att uppnå delad förståelse. Omformuleringen kräver viss gemensam grund för att främja den delade globala förståelsen, grund som saknas i utdraget ovan.

Mohammed visar sin förståelse i slutsatsformade omformuleringar vid tre tillfällen. Mohammed talar ofta om att han är intresserad av yrken inom flygsektorn, som pilot och flygtekniker. Här, utdrag 9:13 från det tredje samtalet, har han ställt frågor om två olika utbildningar, en yrkeshögskoleutbildning där man blir flyg- och helikoptermekaniker, samt flygingenjörsprogrammet på högskolan. Mohammed uttrycker att han lutar mot ingenjörsutbildningen på högskolan och Benny kommenterar den.

Utdrag 9:13 Slutledande omformulering

- 1 M: ((pekar på katalogen med högskoleutbildningen)) ja vill fortsätta
- 2 B: mm
- 3 M: å göra dom här
- 4 B: mm (1) å en högskoleutbildning ä ä alltid en högskoleutbildning faktist
- 5 M: mhm
- 6 B: å den ä också int- mer internationellt (.) gångbar än va en sån här
- 7 M: mhm
- 8 B: ky-utbildning eller yrkes[högskoleutbildning
- 9 M: [så du tror de här kursen är bättre än de där
- 10 B: de bli- du blir ju inte helikoptermekaniker här ((pekar på högskolekatalogen))
- 11 M: mhm
- 12 B: utan du blir flyg(1)ingenjör eller flygtekniker [eller nånting sånt där
- 13 M: [eller hur

Samtalet har rört sig kring de två utbildningarna en stund och Mohammed har på olika sätt frågat efter vilka fördelar och nackdelar de kan tänkas ha. Bennys två första yttranden uttrycker fördelar hos högskoleutbildningen jämfört med yrkeshögskoleutbildningen²⁸ (rad 4 och 6). Det första yttrandet utgörs av en

²⁸ Benämns ”ky-utbildning” på rad 8, dvs. Kvalificerad Yrkesutbildning.

truism som i sitt sammanhang innebär en värdering eller ett sorts ställnings-tagande för högskoleutbildningen. Benny inleder sitt yttrande med ett instämmande ”mm” vilket tycks stödja Mohammeds val. Benny nickar och han har inlevelse i rösten.

Som utomstående tolkar jag Bennys yttranden som ett positivt ställnings-tagande för högskoleutbildningen, om än ett försiktigt sådant, och trots uppenbara svårigheter med det språkliga uttrycket i dessa två yttranden, som ordet ”gångbar”, tyder den följande omformuleringen (rad 9) på att Mohammed gör samma tolkning. En faktor som kan bidra till Mohammeds tolkning är Bennys ”också” (rad 6) som signalerar att yttrandet uttrycker ännu en fördel i linje med det första, även om ”gångbar” vid tidpunkten inte var en del av Mohammeds ordförråd. Mohammed har i efterhand sett sekvensen, och hans kommentarer stödjer min tolkning. Han kände inte till vad ”gångbar” betyder, utan menar att ordet *internationell* ”skickade en positiv signal” till honom.

Bennys svarstur, att man inte blir helikoptermekaniker, är ett yttrande som varken bekräftar eller avvisar Mohammeds omformulering. Snarare visar Benny att han undviker att ta ställning i frågan om val av utbildning genom att i sitt svarsyttrande peka på en potentiell nackdel med högskoleutbildningen.

Omformuleringssekvensen i utdrag 9:13 frångår mönstret för en omformulering som första turen i ett närhetspar med bekräftelse eller avvisande i den andra (Heritage & Watson 1979). I det här fallet är frånvaron av utvärderande respons iögonfallande. Att responsen känns mer obligatorisk i denna kontext än i andra beror på att Mohammeds yttrande handlar om något som Benny har mer kännedom om än han själv, en så kallad B-händelse (Labov & Fanshel 1977:100). Benny förväntas som den mer kunniga bekräfta Mohammeds yttrande: ”If A makes a statement about B-events; then it is heard as a request for confirmation” (Labov & Fanshel 1977:100). En omformulering av ett yttrande om vilket båda parter har kännedom kräver inte respons lika starkt. När Mohammed formulerar sin förståelse av Bennys omdömen om de två utbildningarna får hans yttrande karaktären av en deklarativ fråga (Engdahl 2008:133, även Kalin 1995:80), en kontrollfråga. När en fråga inte får ett svar, uppfattas det lätt som att det begåtts ett fel i samtalet.

Den här sekvensen utgör ett exempel på ett mönster där Mohammed mer eller mindre explicit frågar om råd i ett val mellan två alternativ, medan vägledaren i sin yrkesroll inte svarar direkt på dessa frågor. Benny har berättat i intervju att han inte ger råd till sökande, bara vägledning, för att de ska kunna fatta självständiga beslut. Att ge ett direkt svar på Mohammeds fråga om vilken utbildning som är bättre skulle vara detsamma som att ge ett råd, och Benny väljer i stället för att bekräfta eller avvisa Mohammeds omformulering att påminna om en möjlig nackdel med högskoleutbildningen, att man inte blir

helikoptermekaniker. Därmed lägger han tillbaka avgörandet om vilken utbildning som är bättre i Mohammeds knä.

Den här situationen känns igen från Vehviläinens studie (2003) där hon med samtalsanalytisk metod undersöker hur vägledare hanterar direkta frågor om råd. Studien är genomförd i ett finskt arbetsmarknadsprojekt, där vägledningen är en del av en större utbildningsinsats med målet att stötta långtidsarbetslösa. Även om denna kontext skiljer sig från min studie, är de underliggande teorier som styr vägledningen desamma. Den teoretiska basen för vägledning i västvärlden orienterar sig mot individualisering, maskulinitet, sekularisering, handlingskraft och framtidsfokus (Bimrose & McNair 2011). Den sökande framställs som självständig, individualistisk och självreglerande i sin strävan mot framtida arbete eller studier. Vägledarens uppgift är att stötta den sökandes självständighet, det vill säga hjälpa den sökande hjälpa sig själv.²⁹

Vehviläinen (2003) ser samband mellan vissa interaktionsmönster och hur delar av yrkesteorin kommer till uttryck i praktiken i just de sekvenser där den sökande ber om råd. Vägledarna hanterar dessa frågor antingen genom att faktiskt ge råd och därefter sanktionera sin handling, eller genom att svara med en motfråga varefter den sökandes svar kan tas upp som ett råd. Även om vägledaren i min studie inte hanterar frågorna på precis samma sätt, är det tydligt att uppfattningen om vad vägledning är och vad vägledarrollen för med sig ofta förhindrar vägledaren att ge det råd den sökande efterfrågar. De motstridiga kraven på vägledarens yrkesroll skapar ett kommunikativt dilemma (Sundberg 2009:92ff.). I utdrag 9:13 försökte vägledaren hantera dilemmat genom att försiktigt framhålla högskoleutbildningens fördelar. Mohammed uppfattade, som nämnts, att Benny beskrev högskoleutbildningen mer positivt än yrkeshögskoleutbildningen.

Svennevig (2011) diskuterar i vilken mån omformuleringar kan förstås som strategiska samtalshandlingar i institutionella samtal. Strategiska handlingar innebär enligt Svennevig för det första att de främjar talarens målsättningar. Talaren representerar i detta fall en institution och samtalar som en del av sitt arbete, varför talarens målsättningar betyder den institutionella verksamhetens målsättningar. För det andra är strategiska samtalshandlingar indirekta och för det tredje icke socialt legitima. Svennevig föreslår tre typer av empirisk evidens för att en samtalshandling ska beläggas som strategisk: kvantitativ evidens genom att en viss form kopplas till en viss handling i återkommande situationer; att en handling är knuten till institutionens uttalade målsättningar och

²⁹ Inom engelskspråkig forskning benämns detta ofta *self-directedness*, att vara autonom och självreglerande. Det hänger ihop med en större teori om vuxenutbildning, *self-directed learning*, där ansvaret för lärande, bedömning, planering av lärandeaktiviteter osv. läggs på den studerande.

intentioner samt att en samtalshandling avviker från vanlig samtalspraxis till sin form.

I mitt material finns ytterligare några exempel på situationer som liknar utdrag 9:13 ovan: den sökande frågar efter vilket av möjliga alternativ som är lämpligast, Benny informerar, den sökande formulerar sin förståelse och i stället för en förväntad bekräftande eller avvisande tur svarar Benny på ett annat sätt, till exempel med ytterligare fakta. Situationen är därmed återkommande. Vidare är Bennys sätt att svara i högsta grad knutet till det institutionella samtalets krav och målsättningar. Hans yrkesroll och det sätt varpå han uppfattar sitt uppdrag som vägledare föreskriver att han enbart ska förmedla information och vägar till information och därmed inte ta ställning till de sökandes val. Slutligen avviker omformuleringen från vanlig samtalspraxis, i och med att det andra steget, den obligatoriska andra halvan av närhetsparet i form av bekräftelse eller avvisande, saknas. På de grunderna kan man påstå att omformuleringen inte fungerar på samma sätt som den skulle göra i ett icke-institutionellt sammanhang, där omständigheterna skulle tillåta eller till och med kräva en bekräftande eller avvisande svarstur. Bennys respons i utdrag 9:13 och i liknande sekvenser kan därför betraktas som strategiska samtalshandlingar i Svennevigs mening, handlingar som tjänar den institutionella verksamhetens syften. Det är rimligt att tro att omformuleringar som följer detta mönster inte bidrar till den delade förståelsen på det sätt som är vanligt i andra samtal.

Sammanfattningsvis fungerar de slutsatsformade omformuleringarna bättre som ett verktyg för den globala förståelsen i samtalet ju mer lokal förståelse kring den aktuella frågan de samtalande delar. I utdrag 9:12a visar Wards omformulering hennes nivå av kunskaper och förståelse, medan Bennys respons antyder att han inte inser hur pass begränsade hennes kunskaper om frågan är. Ward kan inte avgöra om hans svar utgör en bekräftelse. Det som gäller för de förtydligande omformuleringarna gäller också de slutledande, nämligen att alltför stora oupptäckta skillnader i kunskaper om en fråga sätter omformuleringar som resurs för delad global förståelse ur spel.

9.4.4. Omformuleringar som utgör samtalsstöd

Den fjärde typen av omformulering genomförs uteslutande av vägledaren. Den benämns här samtalsstöd och motsvarar Kurhilas (2006:174) *uncertainty-marked candidate understandings*. Omformuleringar av det här slaget är en respons på ett eller flera av primärtalarens, i det här fallet andraspråksbrukarens, yttranden som uppvisar problem eller signaler om tvekan. Funktionen att visa och kontrollera den egna förståelsen är mindre uttalad och dessa

omformuleringar fungerar som ett språkligt stöd för andraspråkstalaren. Denna typ känns igen hos Bremer & Simonot (1996a) där man beskriver tillfällena då förstaspråkstalaren tolkar ett ofullständigt yttrande hos andraspråkstalaren och ger det en mer fullständig och idiomatisk form. Bremer & Simonot (1996a:165) kallar det för omstrukturering, och menar att förstaspråkstalaren på detta sätt stöttar andraspråkstalarens möjligheter till delaktighet i samtalet (efter Noyau (1984:28) *fournir à l'étranger des moyens d'expression*). De stödjande omformuleringarna bidrar till den delade lokala förståelsen genom att föreslå primärtalaren ett språkligt uttryck.

Vissa av de samtalsstödjande omformuleringarna liknar de slutledande. Båda typerna bygger på viss slutledning: de innehåller ett språkligt element som ska beskriva det nyss sagda. Skillnaden ligger i funktionen. De slutledande omformuleringarna sammanfattar främst sakfrågor och uttrycker vad man uppfattar som kontentan av några yttranden. De samtalsstödjande bidrar med ett ord eller ett uttryck som man uppfattar kompletterar samtalspartners tal, språkligt eller med avseende på samtalsrelationen. (Utdrag 9:16 illustrerar svårigheten att dra skarpa gränser mellan de två kategorierna.)

I mitt material finns det även några fall av samtalsstödjande omformuleringar som inte tycks språkligt eller kommunikativt påkallade av situationen. Detta diskuteras i samband med samtalsutdragen 9:15, 9:16 och 9:17.

TABELL 9:6 *Stödjande omformuleringar: antal vägledaren/sökanden.*

Samtalspar	Samtalstillfälle				Totalt
	1	2	3	4	
Benny/Ward	0/0	0/0	2/0	1/0	3/0
Benny/Marina	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Benny/Mohammed	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Benny/Evin	3/0	1/0	0/0	3/0	7/0
Totalt	3/0	1/0	2/0	4/0	10/0

Tabellen visar att omformuleringstypen är rätt sällsynt och uteslutande förstaspråkstalarens. Vid sammanlagt tio tillfällen gör Benny omformuleringar som fungerar samtalsstödjande. Dessa förekommer dock bara i samtal med två av deltagarna, Ward och Evin, de två andraspråkstalarna med minst svensk-kunskaper. Utdrag 9:14 visar en samtalsstödjande omformulering från Evins första samtal. Hon berättar om sitt arbete som kurator på en skola och hur hon samverkade med läkare där.

Utdrag 9:14 Stödjande omformulering

1 E: också läkare kanske (.) han ää läkare bestämmer (.) behöver elever (1) en ää möt (.) möt

2 B: mm

3 E: eller två [tre möt

4 B: [ja okej hur många gånger mm mm

5 E: ja ja ja läkare bestämma

Evin visar här tecken på tvekan genom att hon dröjer lite inför ordet ”möte” och hon upprepar det med blicken fäst på Benny som för att söka bekräftelse. Hon räknar sedan upp ”en möt, eller två, tre möt” och Benny reagerar med en omformulering bestående av ett uttryck som Evin med största sannolikhet känner till (rad 4) och hon bekräftar den snabbt med tre ”ja”. Omformuleringen fungerar med andra ord som ett språkligt stöd från den mer kunniga talaren, något som beskrivs hos Kurhila (2006) och Svennevig (2002, 2005).

En närmare granskning av denna typ av omformulering visar dock att den oftast inte tillhandahåller språkliga uttryck. I stället fungerar den i många fall som ett uttryck för vägledarens sympati, empati eller solidaritet med den sökandes berättelse, och stöttar därmed den relationsbyggande och relationsuppehållande aspekten av samtalet. Ett typiskt drag hos de stödjande omformuleringarna är att de uppträder då man samtalar om ”mjuka” frågor, det vill säga samtalsämnen som inte är rena vägledningsfrågor. Ofta är det ämnen med viss känslomässig laddning för andraspråkstalaren. Ett annat är att de förekommer inom sekvenser som har initierats av den sökande. I samtalen med Marina och Mohammed finns betydligt färre sekvenser som inte har med vägledningsfrågor att göra, vilket kan förklara frånvaron av stödjande omformuleringar. Också Kurhila (2006), som i sitt material har samtal både av institutionell och av vardaglig karaktär, finner att berättande inslag förekommer mest i informella samtalssituationer:

non-native speakers are involved in lexical word searches more frequently than native speakers, and this happens especially when they produce substantial turns – for example when they are involved in a narrative. Narratives, in turn, occur more often in conversations between friends than in office conversations. (Kurhila 2006:184)

Utdrag 9:14 ovan kan sägas vara en del av en berättelse och den stötts av Bennys omformulering.

Utdrag 9:15, 9:16 och 9:17 visar samtalsstödjande omformuleringar som i första hand stöttar relationsaspekten av samtalet till skillnad från omformuleringen i utdrag 9:14. I utdrag 9:15, 9:16 och 9:17 samtalar man om personliga frågor som är mer eller mindre förknippade med känslor. Utdrag 9:15 är hämtat från Evins fjärde möte med Benny. Samtalet präglas av den resa hon nyss kommit tillbaka från och de upplevelser hon hade med sig hem. Det

dröjer 12 minuter in i samtalet innan de samtalande alls kommer in på vägledningsfrågor. Evin säger att hon inte pratat svenska på flera månader och visar ofta tecken på att hon söker efter ord eller uttryck. Benny visar mycket intresse för Evins berättelse om upplevelserna i hemlandet och han ställer frågor om samhällsförhållanden där.

Utdrag 9:15 Stödjande omformulering

1 B: dom har eget parlament

2 E: ja de de blivit fint nu

3 B: mm

4 E: i x-land

5 B: de har blivi mycket bättre

6 E: ja mycke bättre av gammal (.) dom (.) ää (2.6) kanske ja vet inte va ja ska säga ((mycket

7 tyst)) (1.3) s- ää (1.8) de blir f-finare från förut

Varken Benny eller Evin visar några tecken på osäkerhet (rad 1–5), det finns inga pauser eller andra signaler som tyder på att Evin söker ord, utan samtalet flyter väl. Evins ”fint” (rad 2) beskriver inte förbättrade samhällsförhållanden på ett idiomatiskt sätt, men Bennys responser här och senare visar att det inte utgör något hinder för förståelsen. Benny föreslår ändå ”mycket bättre” (rad 5).

Förslag av den här typen har beskrivits som inbäddade korrigeringar (Svennevig 2003a, 2005, Kurhila 2006, Svennevig 2010), men framstår inte som en korrigering här. Snarare är Bennys formulering ett sätt att visa sitt engagemang i Evins berättelse och han agerar delvis som ”medförfattare” (Svennevig 2003a, 2004, 2005) i hennes berättelse. Evin tar upp hans uttryck på rad 6 och visar därmed att hon accepterar uttrycket och Bennys medförfattarskap.

En sådan ”recycling of structural chunks” (Aston 1993:231) kan ses som ett tecken på ömsesidig acceptans och uppskattning av det nyss sagda. Genom att acceptera och återanvända Bennys förslag till uttryck kan Evin dessutom sägas ta självständigt ansvar för det och därmed återtar hon författarskapet till det egna yttrandet (Svennevig 2005). Detta konkreta sätt att tillsammans konstruera dialogen när det inte är språkligt påkallat av signaler från andra-språkstalaren, tillåter ”sharing feelings and attitudes rather than knowledge and ideas” (Aston 1993:226). Det här kännetecknar relationsorienterad kommunikation, snarare än uppgiftsorienterad kommunikation. De andra tre typerna av omformuleringar fungerar som ett sätt att kontrollera den egna förståelsen av den information man tagit emot, vilket orienterar dessa handlingar mot samtalens institutionella syfte. De samtalsstödjande omformuleringarna av den typ som illustreras i utdrag 9:15 avviker och visar att talarna i stället orienterar sig mot relationen dem emellan.

Aston (1993) noterar att relationsorienterad kommunikation, som sker då man etablerar gemensamma värderingar, bygger på att de samtalande har

gemensam grund i form av gemensamma erfarenheter och kunskaper. Detta är inte alltid fallet i samtal mellan personer från skilda kulturella och språkliga miljöer. I stället tenderar man i interkulturella samtal att orientera sig från den egna identiteten som representant för en viss kulturell grupp och i stället lyfta fram delar av den individuella identiteten samt den relation man har som individ i förhållande till den kulturella gruppen (Aston 1993:237).

Benny gör just detta genom att orientera sig mot sin yrkesidentitet när han ställer frågor om arbetsmarknad och utbildning i Evins hemland strax efter sekvensen i utdrag 9:15. Effekten av Bennys omformulering i utdraget är inte ökad delad förståelse av sakfrågor, utan något som kan förstås som ett bättre samtalsklimat. Aston (1986:136) framhåller denna funktion och konstaterar att det inte är självklart att en omformulering i ett samtal mellan första- och andraspråkstalare måste innebära en förhandling om betydelse och vara en reaktion på ett problem, utan de kan mycket väl fungera som ”conversational continuants” (se även Varonis & Gass 1985:81–82), alltså medel för att fortsätta samtalet, likt Bennys yttrande ovan.

Nyss nämndes att man inte kan ta för givet att det finns delad grund i interkulturella samtal, varför omformuleringar kan tyckas otillförlitliga. Men man kan också tänka sig motsatsen, nämligen att frånvaron av gemensam grund kan ge samtalsdeltagarna resurser att skapa gemensam grund. Det kan ske genom att de samtalande ”share attitudes toward the fact of its creation” (Aston 1993:240). Jag uppfattar att detta är vad som sker när Evin med viss entusiasm accepterar Bennys omformulering. De har skapat gemensam grund i form av en delad värdering om ett förhållande som de i själva verket inte delar samma kunskaper om.

Utdrag 9:16 visar ytterligare en omformulering som är stödjande. Ward berättar att hon inte trivdes på språkpraktikplatsen och Benny har frågat om orsaken. Ward beskriver då känslor av otillräcklighet och osäkerhet inför att prata svenska, ett ämne som hon ofta återkommer till.

Utdrag 9:16 Stödjande omformuleringar

- 1 W: för att ja pratar inte (1) så mycket [och inte så bra (1) med andra personer
- 2 B: [nä okej okej
- 3 W: mm
- 4 B: kände du dig lite utanför då
- 5 W: mmm ((tittar ner, skrattar lite))
- 6 B: dä va svårt å komma in
- 7 W: ää inte svårt men ääm (1.2) när ja vill prata
- 8 B: mm
- 9 W: ääm de kommer inte kanske från (.) rädd (.) eller ää
- 10 B: mm blyg
- 11 W: ((slår ut med armarna)) ja vet inte ((båda skrattar lite)) de ä lite svårt

Benny ställer först en fråga för att kontrollera sin förståelse (rad 4), en fråga som i själva verket är mer än en kontrollfråga eftersom den för in ett nytt element, hur Ward kände sig. Ward svarar lite dröjande och sänker blicken som hon brukar göra när hon avvaktar eller är tveksam. Benny formulerar då sin förståelse i en stödjande omformulering (rad 6) som anknyter till frågan han just ställt. Jag uppfattar att hans omformulering skulle kunna fungera som en formuleringshjälp för Ward, och kanske är avsedd som en sådan, men det är tveksamt om det lyckas eftersom uttrycket ”komma in” i abstrakt betydelse kan tänkas orsaka svårigheter för Ward. Hon svarar dock på ett relevant sätt och avvisar Bennys omformulering, men för en utomstående och kanske också för Benny är det osäkert hur hon uppfattar hans omformulering.

Ward har i intervjuer flera gånger berättat om sina negativa erfarenheter från språkpraktikplatsen. Hon kände sig ofta utesluten från de samtal som försiggick där och har liknat sig själv vid en varelse från en annan planet på grund av det bemötande hon upplevde. Bennys omformulering av Wards upplevelse stämmer därmed inte riktigt, som jag bedömer det, och möjligen är uttrycket obekant för henne. Därmed kan hon inte bekräfta det. Som informationsöverföring med omformuleringen i en språkstödjande funktion tycks alltså sekvensen ovan mindre lyckad. I stället kan Bennys yttrande tolkas som ett sätt att visa förståelse för Wards upplevelse. Omformuleringen fungerar då som en bekräftelse av hennes känslor och sekvensen framstår som ett försök från Bennys sida att bygga eller stärka relationen till sin samtalspartner, det vill säga en orientering från samtalets institutionella syfte av informationsöverföring till ett relationsorienterat.

Även om Ward avvisar Bennys uttryck, ger det henne en möjlighet att berätta ytterligare om sina känslor förknippade med samtalsituationer. Hon tvekar och Benny svarar med ett förslag, ”blyg”, vilket Ward varken bekräftar eller avvisar. Ward använder vid den här tidpunkten ordet ”blyg” bland annat i samtalsintervjun, så hon förstår det, men tycker kanske inte att det beskriver hennes upplevelse på rätt sätt. I vilket fall visar Benny att han lyssnar engagerat genom att han kan komma med ett rimligt förslag. Yttrandet fyller därför en relationsstödjande funktion. Även Kurhila (2006) har noterat denna dubbla funktion:

In addition to the interactional purposes, completing candidate understandings responsive to uncertainty-marking serve also interpersonal purposes. Being able to complete the turn on behalf of the other demonstrates high involvement in the ongoing talk and a fair amount of shared knowledge. (Kurhila 2006:213)

Benny föreslår därefter att Ward kanske skulle ha en mer positiv erfarenhet av en praktikplats idag, utdrag 9:17.

Utdrag 9:17 Stödjande omformulering

- 1 B: du kunde väldigt lite svenska då när du va ute
2 W: mm
3 B: du kan mycke mer nu
4 W: mm
5 B: idag skulle de ha (.) känts bättre kanske
6 W: kanske
7 B: hja
8 W: men inte bra i alla fall (1.1) inte så bra inte (1.9) ((pekar på sig själv)) ja känner mig själv
9 B: ja
10 W: ja och ää
11 B: du ä inte nöjd
12 W: nej
13 B: nähä
14 W: jag behöver mycke
15 B: mm
16 W: och ää (2.4) när ja pratar med dig och ää ja inte nöjd men (1.8) för för ja behöver träna å
17 träna å träna

Benny visar med sina repliker (rad 1–5) dels att han bekräftar hennes uppfattning om att språket var ett bekymmer för henne, vilket kan förstås som en förstärkning av den relationsstärkande kommunikationen ovan, dels att han vill påminna Ward om hennes allt större andraspråksförmågor. Det senare kan ses som relationsorienterad kommunikation, men det orienterar sig också mot samtalets institutionella syfte och Bennys roll i det, en roll som föreskriver att den sökandes yrkesmässiga färdigheter och deras relevans ska lyftas fram. Yrkesrollen som vägledare bygger på ett lösningsfokuserat arbetssätt, till skillnad från ett problemorienterat som var dominerande några decennier tillbaka (mer om vägledarens yrkesroll, se 2.1). I ett sådant arbetssätt ska vägledaren inte fokusera tidigare problem och orsaker till dessa, utan hjälpa den sökande att se framåt mot möjliga lösningar. Den här sekvensen kan därmed se som ett försök att balansera samtalets institutionella krav mot interpersonella hänsyn.

Ward bekräftar Bennys ”kanske” (rad 6) och utvecklar sedan en förklaring som visar att de problem hon beskriver finns också nu. Benny omformulerar sin förståelse (rad 11) och Ward bekräftar den genom att själv använda ordet ”nöjd” i sin följande exemplifiering (rad 16). Bennys omformulering fungerar alltså även här som ett sätt att visa empati genom att lämna det institutionella sättet att samtala för ett mer vardagligt.

Efter den här sekvensen för Benny tillbaka samtalet till vägledningsfrågorna och påminner om en yrkesutbildning de haft på tal strax innan genom att påpeka att den erbjuder många möjligheter att prata svenska och därför skulle ge Ward den träning hon efterfrågar. Han drar på så sätt nytta av den relationsorienterade kommunikationen för att motivera en institutionellt orienterad fråga. Han låter alltså de två funktioner hos samtalet som Svennevig (2001) benämner *conversational* respektive *institutional mode* interagera och stödja

varandra. Svennevig (2001) visar hur institutionsrepresentanten genom att växla mellan vardagligt och institutionellt samtal, kan arbeta på ett sätt som bidrar till att bevara klientens ansikte. Om institutionsrepresentanten är följsam gentemot klientens/den sökandes ämnesval och tolkningar av yttranden kan han på så sätt skaffa den information han behöver indirekt, och klienten/den sökande slipper bli utsatt för en ren utfrågning. Det vardagliga samtals-sättet kan också upplevas enklare och mer välbekant för en andraspråkstalarare med begränsade färdigheter i målspråket och begränsad erfarenhet av institutionell samtalsstil, menar Svennevig (2001). Dessa två samtalsstilar exemplifieras ytterligare i kapitel 10.

Sammanfattningsvis stöttar de samtalsstödjande omformuleringarna interaktionen, men inte främst genom funktionen att visa upp den ena samtalspartens uppfattning för granskning. Beläggen i materialet är relativt få och man kan därför inte generalisera, men utdragen ovan pekar på att denna typ av omformuleringar främst stöttar den relationsinriktade och relationsstärkande kommunikationen och de återfinns i sekvenser där man talar om ämnen som inte direkt rör vägledning.

9.5. Diskussion

Att visa förståelse genom att omformulera den andras yttrande förekommer i alla samtal hos samtliga samtalspar och alla de samtalande omformulerar vid något tillfälle, med undantag för Marina. Vägledaren gör tre gånger så många omformuleringar som de sökande i genomsnitt, men variationen mellan de fyra sökandes antal är stort. Materialet visar att omformuleringarna främst framkallas av en situation där någon av de samtalande upplever ett behov av att göra sin förståelse explicit. Omformuleringarna stödjer därför arbetet mot delad förståelse av den aktuella frågan, det vill säga samtalets uppgiftsdimension. Typen stödjande omformuleringar bidrar å andra sidan främst till relationen i samtalet. Analysen visar att omformuleringar utgör interaktivt stöd (Adelswärd 1995:114) genom att de bidrar till samkonstruktion och delad förståelse. Ett samtal där omformuleringar är frekventa kan alltså tolkas som ett samtal där man strävar mot ett gott samtalsklimat och en vilja att förstå varandra, snarare än ett samtal präglat av språkproblem.

Tre tidigare studier där man intresserat sig för omformuleringar i samtal mellan första- och andraspråkstalarare utgör relevanta jämförelser med min undersökning: Bremer & Simonot (1996b), Kurhila (2006) och Sundberg (2004a). Hos Bremer & Simonot (1996b) drar man en skarp gräns mellan första- och andraspråkstalararnas bruk av omformuleringar. Förstaspråkstalararens

omformulering ses som ett formuleringsstöd för den mindre kunniga talaren (Bremer & Simonot 1996a:165f.), medan andraspråkstalarens omformuleringar beskrivs som hennes möjlighet att kontrollera hur mycket hon har förstått av det nyss sagda (Vasseur et al. 1996:84). Hos Bremer et al. ser man således samtalen och de interagerandes handlingar präglade enbart av språkliga förutsättningar, medan den institutionella dimensionen av omformuleringar inte lyfts fram.

Kurhila (2006), å andra sidan, visar att omformuleringar utnyttjas främst av institutionsrepresentanten/förstaspråkstalaren, men även av andraspråkstalarna, men i lite olika syften beroende på de institutionellt formade rollerna. Omformuleringarnas fördelning och funktion i min studie liknar Kurhilas.

I Sundbergs studie (2004a) är, som nämnts, omformuleringar institutionsrepresentantens verktyg. Rekryterarens omformulering utgörs oftast av ett adjektiv, vilket är en form som passar för den dokumentation verksamheten kräver. Rekryteringssamtal och SYV-samtal är båda institutionella samtal, men en jämförelse mellan Sundbergs rekryteringssamtal och mitt material visar skillnader i omformuleringarnas frekvens och typ, vilket indikerar att samtalen har olika karaktär. De samtalandes behov av att skapa förståelse skiljer sig i de två samtalstyperna, framför allt med avseende på den uttalade intervjuarfunktion som rekryteraren har, där hon ska elicitera institutionellt relevant information stöpt i en förutbestämd språklig form. Också vägledaren har naturligtvis till uppgift att skaffa sådan information, men utan en språklig mall. Det finns också gott om tillfällen i SYV-samtalen då mönstret är det omvända, och det är den sökande som ställer frågorna.

Omformuleringarna är den vanligaste utbyggda responsen i Sundbergs rekryteringssamtal. De är mer frekventa där än i vägledningssamtalen. I vägledningssamtalen fördelar sig omformuleringarna med ett snitt på en var nionde minut, medan motsvarande siffra för Sundbergs material är en var sjätte minut. Till skillnad från Sundbergs samtal är omformuleringar i vägledningssamtalen bådadas resurs för att visa upp förståelse, även om den används mer av institutionsrepresentanten. Av de totalt 86 omformuleringarna i föreliggande material står institutionsrepresentanten för 64.

Fördelningen de samtalande emellan kan förklaras av deras respektive roller i samtalet. Förstaspråkstalaren tar normalt det huvudsakliga ansvaret för att samtalet ska fungera väl (jfr Kurhila 2006), eller bör ta det (Bremer et al. 1996). Ett sätt att ta ansvar är att då och då kontrollera den delade förståelsen. Andraspråkstalarnas förståelsekontroller är mer inriktade mot den egna förståelsen av någon fråga som är särskilt viktig för dem, som utdrag 9:8 där Ward försäkrar sig om regler kring studiemedel.

Vad gäller formen förekommer i mitt material en enda adjektivformad omformulering (se utdrag 9:16 "blyg"), medan det i vissa delar av Sundbergs

rekryteringssamtal är den vanligaste typen av omformulering. I vägledningssamtalen finns till skillnad från i rekryteringssamtalen inte några institutionella krav på att de sökande ska lämna berättelser eller fakta som ska passa i en viss form. Det förklarar att omformuleringarna här har fler och varierande former, och utdragen ovan visar att de fungerar i första hand som kontroll av förståelsen. Sundbergs rekryteringssamtal (2004a) är intervjuer och omformuleringarnas frekvens och karaktär speglar intervjuens syfte och de roller som uppstår i en intervjusituation. Omvänt skulle man på grundval av omformuleringarnas annorlunda frekvens och typ kunna säga att SYV-samtalen *inte* är intervjuer, och naturligtvis är vägledningssamtalet inte heller avsett att fungera eller upplevas som en intervju. Omformuleringarnas typ och frekvens verkar alltså vara avhängiga den verksamhetstyp i vilken de förekommer (Drew 1998; Sundberg 2004a).

Eftersom de sökande i vägledningssamtalen har en förhållandevis låg språkfärdighet på svenska skulle man kunna förvänta sig att såväl den sökande som vägledaren skulle behöva kontrollera sin förståelse ofta, och att omformuleringar skulle vara ett lämpligt verktyg. Men även om andraspråksbrukare behöver fler möjligheter att kontrollera sin egen och den andras förståelse har de samtidigt som just andraspråksbrukare svårare både att själva omformulera och att förstå den andras omformuleringar. Det föreligger alltså ett paradoxalt förhållande där andraspråkstälarens svårigheter att förstå och formulera samtidigt både skapar och förhindrar möjligheterna till detta. Svårigheterna ligger inte minst i samtalets tempo. Ofta hinner inte den sökande både uppfatta, förstå och kontrollera. Även i de fall vägledaren omformulerar krävs tid att uppfatta och eventuellt säga emot.

Att avvisa är språkligt mer krävande än att bekräfta på så sätt att en bekräftelse i regel bara kräver ett jakande svar, medan ett avvisande också kräver ett tillrättaliggande. Ett avvisande är mer problematiskt än en bekräftelse också därför att det kan uppfattas som kritik mot samtalspartnerns uppmärksamhet eller förmåga att förstå eller uttrycka sig (Heritage & Watson 1979). Dessutom är ett jakande svar det förväntade, medan ett avvisande är en "disprefererad respons" (Londen 1995:33, Hutchby & Wooffitt 2008:46). Heritage & Watson (1979:143) slår fast att bekräftelser efter omformuleringar är "massively preferred". Deras förklaring till det är att talare generellt antar att samtalet bygger på "a-world-essentially-known-in-common" (Heritage & Watson 1979:144), det vill säga på delade tolkningsramar. Tolkningsramar i vägledningssamtalen innebär till en del den lokala samtalskontexten, det som just har sagts, men det omfattar också en vidare kontext som utbildningssystemet och samhällets regler, det vill säga faktorer långt utanför den omedelbara samtalssituationen. Men i samtal mellan talare med olika kulturell och språklig bakgrund kan man inte ta för givet vad som utgör den gemensamma världen

(se t.ex. Gumperz 1982a). Därför är det möjligt att avvisade omformuleringar är vanligare i interkulturella samtal, trots de samtalandes asymmetriska roller.

Ytterligare en orsak till det förhållandevis mindre antalet omformuleringar i vägledningssamtalen i jämförelse med Sundbergs studie (2004a), kan ligga i vägledarens syn på sin yrkesroll. Benny har sagt i intervjuer att en viktig del av vägledarrollen är att lyssna efter den sökandes egen vilja för att undvika att ”plantera egna projekt” hos dem. Som jag förstår hans inställning skulle den kunna innebära att han undviker omformuleringar eftersom de kan medföra att han på det sättet skulle kunna formulera åsikter eller tankar som den sökande inte har uttryckt, men känner sig manad att ta upp. Möjligen är han också medveten om andraspråkssökandes begränsade möjligheter att revidera hans omformuleringar och är därför sparsam med dem. Benny låter ofta den sökandes ganska ofullständiga yttranden stå för sig själva och ger respons på dem (se vidare 8.4.2.3).

Vägledaren måste alltså som samtalsledare och förstaspråkstalare upprätthålla en balans mellan att respektera andraspråkstalarens yttranden genom att inte ständigt ge dem ny form, men samtidigt inte helt undvika detta och därmed äventyra den delade förståelsen.

I samband med detta bör också aspekter av makt uppmärksammas. Kunskaper om samhället, om utbildning och arbetsmarknad liksom färdigheter i kommunikationsspråket är ojämnt fördelade och ger den sökande ett potentiellt underläge (se vidare 3.2.2.1). Vidare kan könstillhörighet, ålderskillnad och det faktum att samtalen äger rum i vägledarens tjänsterum bidra till att den sökande upplever sin roll som underordnad.

Alla fyra sökande uttalar i intervjuer en bestämd uppfattning om att vägledaren alltid leder samtalet, men samtidigt att de har möjlighet att såväl svara på som ställa frågor. Med andra ord ser de sig själva i en något underordnad roll i samtalet. Det finns sålunda flera faktorer som antyder att i synnerhet den sökande sällan eller aldrig skulle avvisa en omformulering.

Vägledarens omformuleringar kan i detta sammanhang mycket lätt uppfattas och fungera som maktutövning. Omformuleringar beskrivs också i litteraturen som ett verktyg med vilket institutionsrepresentanten kan kontrollera inte minst samtalets ämnesinnehåll (Drew 1998). Svennevig (2011) visar att detta kan ske i samtal mellan andraspråkstalande klienter och förstaspråkstalande handläggare när samtalsledaren formulerar om vad som synes vara den andras yttranden, men i själva verket lägger ord i munnen på den andra. Omformuleringarna beskrivs av Svennevig (2011) som (potentiellt) strategiska handlingar som tjäna samtalets institutionella syfte, mer än de är ett verktyg för den delade förståelsen. Även Kurhila (2006:202–203) varnar för alltför direkt eller okänslig assistans från förstaspråkstalaren: “the NNS may feel that the NS

forcefeeds him with her words or that she claims authority on issues to which the NNS has primary access”.³⁰

I mina samtal hittar jag dock inte belägg för omformuleringar som maktutövning i den meningen att vägledaren omformulerar på ett sätt som inte överensstämmer med kärninnehållet i primärtalarens yttrande. Som nämnts tidigare är det andra steget, primärtalarens reaktion, kritiskt för hur omformuleringen fungerar som förståelsekontroll. I mitt material utgörs detta andra steg vid flera tillfällen av ett yttrande där andraspråkstalaren avvisar och sedan korrigerar Bennys omformulering. Detta sker inte minst då vägledaren sammanfattar större stycken av samtalet (se utdrag 9:6).

Svennevigs studie (2002:115) uppvisar en annan bild där möjligheten att revidera nästan aldrig utnyttjas av andraspråkstalarna. I stället godtar de radikala omformuleringar som ibland inte återger intentionen i yttrandet. Utdrag 9:11 ovan (rad 2–5 ”du jobbade”) visar ett av de få tillfällen då en felaktig omformulering bekräftas. Ward reviderar den dock ett par turer senare. I de fall en felaktig omformulering inte revideras beror det på att andraspråkstalaren inte har hunnit uppfatta att den är felaktig innan samtalet går vidare.

Thornborrow (2002) beskriver omformuleringar under rubriken ”Resources for control”, alltså med ett uttalat maktperspektiv. Hennes exempel kommer från intervjuer i media där intervjuaren formulerar om svaren på ett sätt som antingen ska hålla distansen till svaret och intervjuobjektet eller provocera den intervjuade. Hon uppmärksammar tredjeturen i omformuleringssekvenserna (baserat på tre turer i form av fråga-svar-reaktion). I vardagliga samtal består den ofta av en värdering eller något annat yttrande som visar empati med primärtalaren och att man känslomässigt eller värderingsmässigt orienterar sig mot det nyss sagda. I institutionella sammanhang ersätts den ofta med en omformulering. En omformulering innehåller inget värderande inslag utan låter institutionsrepresentanten/intervjuaren behålla en neutral attityd i förhållande till det sagda.

Man skulle alltså kunna förvänta sig att SYV-samtalen skulle följa ett sådant mönster där tredjeturen utgörs av en omformulering. De förekommer i mitt material, men andra typer av svar är betydligt vanligare, även värderande reaktioner. Utdrag 9:18 från Wards samtal 2 får illustrera det. Ward har just berättat att arbetsförmedlingen inte kunde eller ville översätta hennes betyg.

Utdrag 9:18 Värderande respons

1 W: dom dom vill inte göra nånting

2 B: varför inte

³⁰ NNS = non native speaker, NS = native speaker

3 W: ja vet inte (1.7)

4 B: nähä va konstit

5 W: mm

Bennys svar, ”nähä va konstit”, orienterar sig mot Wards utsaga. Svaret värderar den och antyder att han delar hennes upplevelse av att något inte stämmer eller är svårt att förstå. På så sätt bygger de en gemensam grund av svårigheten att förstå Wards möte med arbetsförmedlingen. Ett mer institutionellt orienterat sätt att reagera än Bennys ovan hade varit att formulera om eller bara upprepa Wards yttrande, vilket är typiska handlingar i institutionella samtal.

Strax därefter ställer Benny åtskilliga frågor om hur Ward gick till väga på arbetsförmedlingen och vad hon sa där. Det kan uppfattas som ett ifrågasättande av riktigheten i det hon berättar här, men i och med att Benny först har visat att han delar hennes uppfattning har han bäddat för att det snarare uppfattas som ett försök att förstå vad som faktiskt har inträffat.

I mitt material finns gott om situationer där man kunde förvänta sig att institutionsrepresentanten skulle omformulera den sökandes tal, men där han i stället svarar på ett sätt som påminner om vardagliga samtal. Det talar för att vägledaren inte utövar den typiska intervjuarrollen. En mer vardaglig samtalsstil kan till synes bidra till att stärka förtroendet och därmed relationen mellan de samtalande. Därmed kan den vara gynnsam för ett vägledningssamtal. Det är dock inte självklart att en ledigare stil skulle vara lämpligare i alla lägen. Tvärtom kan en neutral upprepning eller omformulering som tillåter vägledaren att hålla distansen till det som sagts och de upplevelser det betecknar vara till fördel för den sökande. Det tillåter henne att föra fram sitt budskap utan att uppleva sig värderad eller bedömd. Dessutom finns säkert en förväntan om en viss distans mellan vägledare och sökande, och värderande kommentarer och andra avsteg från en typiskt institutionell stil kan verka förvirrande.

Marie Nelson (2010) visar i sin avhandling om andraspråkstalare på arbetsplatsen att brott mellan uppgiftsorienterad och interaktionell kommunikation orsakar förståelseproblem. Man kan därmed anta att ”stilbrott”, vilket vardaglig respons skulle kunna utgöra i förhållande till det institutionella, också möjligen kan försvåra kommunikationen, eftersom det bryter mot det förväntade.

9.6. Sammanfattning

I analysen har jag visat hur omformuleringar kan bidra till den delade förståelsen och vilka ytterligare funktioner de har i samtalen. Omformuleringar är i de flesta fall effektiva för att uppnå delad lokal förståelse, men inte alltid för delad

global förståelse. Alltför stora oupptäckta skillnader i kunskaper om en fråga sätter omformuleringar som förståelseresurs ur spel.

Omformuleringar används av både vägledaren och de sökande, men vägledaren står för två tredjedelar av dem. Fördelningen kan förklaras med att vägledaren i sin institutionella roll som samtalsledare behöver sammanfatta, etablera fakta, reda ut faktaförhållanden och dokumentera samtalet, och många gånger gör han detta med hjälp av omformuleringar.

Omformuleringarna tjänar i första hand till att kontrollera den egna förståelsen. Men de är flerfunktionella och delar in sig i fyra typer: *sammanfattande*, *förtydligande*, *slutledande* och *samtalsstödjande*.

Förtydliganden är den mest frekventa typen. Sammanfattande omformuleringar är de vanligaste hos vägledaren, vilket speglar hans roll som samtalsledare. Ofta sammanfattas det som han uppfattar att man ditintills gemensamt etablerat snarare än den egna förståelsen. De utgör ett viktigt verktyg för den delade förståelsen, förutsatt att den sökande ges möjlighet att reagera på och vid behov revidera vägledarens uppfattning.

De förtydligande omformuleringarna uttrycker meningen hos bara ett eller två av primärtalarens yttranden. De föregås av tecken på tveksamhet eller osäkerhet hos den som omformulerar. Det är den vanligaste typen bland andraspråkstalarna och används företrädesvis för att etablera delad lokal förståelse kring ett ord eller ett uttryck. De utgör en möjlighet för den samtalande att pröva sin förståelse av ett yttrande, ett ord eller uttryck och därmed kunna enas om dess betydelse. Om också delad lokal förståelse etableras, betyder det inte att delad global förståelse följer per automatik.

Slutledande omformuleringar liknar en slutsats talaren drar på grundval av den andras yttrande(n). Primärtalarens respons blir därför viktigare än annars. De slutsatsformade omformuleringarna fungerar som ett verktyg för den globala förståelsen i samtalet förutsatt att de samtalande delar lokal förståelse kring den aktuella frågan.

Samtalsstödjande omformuleringar genomförs uteslutande av vägledaren. De är ett stöd för interaktionen mer än för förståelsen i sig, antingen som ett språkligt stöd för andraspråkstalaren eller ett stöd för relationsaspekten av samtalet. De uppträder ofta i sekvenser som handlar om privata, ofta känslobetingsade ämnen.

I relation till tidigare studier visar resultatet upp vissa skillnader i fördelning och funktion. Exempelvis menar Bremer & Simonot (1996b) att omformuleringar bara har två funktioner: de är antingen hypotesprövande eller språkstödjande. Till skillnad från Sundbergs (2004a) resultat är omformuleringarna i SYV-samtalen båda samtalsdeltagarnas resurs. De är vidare mindre frekventa än i Sundbergs studie och inte så intimt kopplade till det institutionella

samtalets form. Omformuleringarnas funktion och frekvens verkar alltså vara avhängiga den verksamhetstyp i vilken de förekommer.

Omformuleringar tycks i mitt material inte heller utnyttjas som ett maktmedel. Det faktum att andraspråkstalarna ibland avvisar och korrigerar första-språkstalarens omformulering stöder denna slutsats. Det är dock tydligt att andraspråkstalarna i vissa fall skulle behöva längre pauser och ett lägre samtals-tempo för att hinna förstå och eventuellt avvisa en omformulering, vilket skulle göra den till ett än mer verksamt verktyg för delad lokal och global förståelse.



10. Delad förståelse över tid: Ett kommunikativt projekt i en serie vägledningssamtal

I avhandlingens tredje delundersökning undersöks hur delad förståelse mellan samtalsdeltagarna växer fram över lång tid.

10.1. Inledning

Delstudiens syfte är att beskriva hur delad förståelse kring ett samtalsämne byggs stegvis genom flera samtal över lång tid. I undersökningen följs en typisk vägledningsfråga genom fyra samtal med utgångspunkt i de specifika förutsättningar som ett institutionellt samtal ger.

Analysen bygger på antagandet att det i ett institutionellt samtal förekommer delvis skilda ramor. Ramorna styr de samtalandes förväntningar på samtalet ifråga om dess organisation, samtalsämnena, de samtalandes rättigheter och skyldigheter samt hur man tolkar yttranden (se vidare 3.3.1.2). Sådana förväntningar, eller förgivettaganden, kan vara omedvetna eller medvetna. Dessa förgivettaganden förmedlas och tolkas genom kontextualiseringssignaler.

Den ena ramen kallar jag i likhet med Adelswärd (1995:115) *institutionell*, och den rymmer ”ett för den aktuella institutionen speciellt sätt att se världen som innefattar vissa bestämda fokuseringar och sätt att klassificera klienter och deras problem” (Adelswärd 1995:115). Den institutionella ramen för också med sig vissa rättigheter och skyldigheter för samtalsdeltagarna. Institutionsrepresentanten brukar exempelvis ha större rättighet att ställa frågor och att initiera samtalsämnena medan den sökande i första hand förväntas svara. Ramen

styr också hur institutionsrepresentanten tar emot, sällar, värderar och behandlar den information som den sökande kommer med.

Å andra sidan har den sökande sin ram för att förstå den egna verkligheten och vad som är relevant i sammanhanget, vad Adelswärd (1995:115) kallar klientram. Här kallar jag den *privatram*. Privatramen omfattar också en uppfattning om hur samtal är organiserade, en uppfattning som inbegriper mer jämställda samtalsroller än de som nämndes ovan.

En SYV-sökande förväntar sig med all säkerhet en annan samtalsituation än den som råder i ett vardagligt privatsamtal. Det är ändå rimligt att anta att de två ramarna påverkar samarbetet kring förståelse. Parterna i ett institutionellt samtal kan exempelvis på grundval av skilda inferenssystem dra olika slutsatser, tolka och förstå på olika sätt vad som är logiskt och relevant i en viss fråga. Man kan också anta att den institutionella ramen är den dominerande. Det innebär att den sökande kommer att behöva jämka sin förståelse av de förhållanden man talar om så att den passar i den institutionella ramen.

Till de två ramarna kan man koppla två samtalsstilar, en institutionell och en vardaglig (efter Svennevig 2001). I en institutionell samtalsstil är det främst institutionsrepresentanten som kontrollerar samtalsämnena. Ofta ställer institutionsrepresentanten frågor som är avsedda att skaffa fram viss information från klienten. Dessa frågor kan följa en mall eller ett på förhand bestämt mönster och den ena frågan behöver inte vara kopplad till den föregående. Samtalsämnen är därför inte naturligt länkade till varandra och samtalet kan uppfattas fragmenterat. Vidare kännetecknas en institutionell samtalsstil av ett neutralt förhållningssätt till klienten och hennes yttranden. Det institutionella samtalsättet kan vara ett effektivt verktyg för institutionsrepresentanten i genomförandet av den aktuella arbetsuppgiften men kan också vara svårt att hantera för motparten, i synnerhet om denna är andraspråkstalar. I en vardaglig stil, å andra sidan, växer samtalsämnen fram i samspel och på spontana initiativ från alla samtalsdeltagare. En taltur hänger därför naturligt samman med den föregående och med nästa, vilket gör möjligheterna att påverka samtalet och förhandla sig fram till förståelse betydligt större för den som inte behärskar språket fullt ut. Dessa två samtalsstilar liknar och sammanfaller delvis med formell respektive socio-emotionell intervjustil (Houtkoop-Steenstra 1997, Houtkoop-Steenstra & Antaki 1997). Den formella stilen är uppgiftsorienterad medan den socio-emotionella är främst personorienterad. I analysen söker jag spår efter dessa två samtalsstilar och deras inverkan på den delade förståelsen.

I analysen betraktar jag ett samtalsämne som ett *kommunikativt projekt* (Linell 2011a, se vidare 3.3.3), en analysenhet som gör det möjligt att följa samtalstråden som helhet, det globala projektet, men även beskriva hur den delas upp i delprojekt.

I deltagarnas samarbete mot förståelse studerar jag vad Gumperz (1982b) kallat *kontextualiseringssignaler* (se vidare 3.3.1.1). Med hjälp av dessa signalerar en samtalsdeltagare information i sina egna samtalsbidrag och tolkar den andras. Kontextualiseringssignaler bidrar till att de samtalande kopplar samman ett yttrande med den egna referensramen. Signalerna är, enligt Gumperz (1982b), i första hand prosodiska men kan också omfatta ord- eller kodval liksom icke-verbala signaler som blickar och gester. Kontextualiseringssignaler är kort sagt de val en talare gör när hon uttrycker en tanke och de signaler som styr lyssnarens tolkning.

I min studie tar jag fasta på vägledningssamtalet som institutionell aktivitet och vägledaren som yrkesperson. I analysen intresserar jag mig mer för vägledarens sätt att förpacka sina yttranden och hur de sökande tolkar dem än vägledarens tolkningar av de sökandes yttranden.

En utomstående kan naturligtvis aldrig se när och hur en tolkningsprocess äger rum hos en samtalsdeltagare. Man är hänvisad till de uttryck för tolkning som finns i samtalet, det vill säga de samtalandes sätt att ta upp varandras samtalsbidrag och det som jag alltså kallar kontextualiseringssignaler. Min utanförposition förhindrar mig följaktligen att skriva om hur de samtalande själva i ett givet ögonblick använder kontextualiseringssignalerna. I texten återges min tolkning av hur samtalsdeltagarna tolkar varandras bidrag.

Det kommunikativa projekt jag har valt ut för analys utgörs av Marinas önskingar och planer inför ett nytt yrkesliv i Sverige. Det är utvalt på grundval av två kriterier: för det första förekommer det i alla fyra samtalen, och för det andra behandlar det frågor som är typiska för studie- och yrkesvägledning. Detta globala projekt är uppbyggt av ett stort antal delprojekt. Analysen tar inte upp varje delprojekt, det vill säga varje sekvens som ingår i det globala kommunikativa projektet. Också här har ett urval gjorts. Många delprojekt inom det större är relativt problemfria och förståelsen syns fungera smärtfritt, vilket också delvis har bekräftats av deltagarna i reflektionssamtal. Sådana samtalsutdrag tas inte med utan refereras kortfattat för att läsaren ändå ska få en uppfattning om hur det globala projektet framskrider. De utvalda sekvenserna är i stället sådana där förståelsen blir föremål för förhandling eller där man tycks tolka enligt skilda ramar.

Analysen belyser följande fråga: Hur skapas delad förståelse i ett långvarigt kommunikativt projekt?

10.2. Det kommunikativa projektet ”Arbetsliv i Sverige”

I samtalen mellan Benny och Marina förekommer ett antal olika kommunikativa projekt i huvudsak initierade av Benny. Allt eftersom Marina blir mer van vid vägledningssituationen, kommer längre i sin svenskutbildning och börjar planera mer för framtiden, driver hon också egna projekt både i större och mindre skala. Vissa av dem är begränsade, som en kort fråga som får ett snabbt svar, medan andra projekt följer med genom flera samtal, omformas och utvecklas.

Ett sådant långvarigt projekt har sitt ursprung i Marinas önskan att arbeta med små barn. Benny initierar projektet med en fråga om hennes yrkesdrömmar som ung. Frågan kommer upp i det första samtalet och projektet fortgår genom de fyra samtalen. Projektets inriktning skiftar dock med tiden. Under de två åren skaffar sig Marina större förståelse för utbildningsvägar och arbetsmarknad, både genom vägledningssamtalen och genom kontakter med andra. För att kunna arbeta med små barn krävs en lärarutbildning. Vägen till ett arbete som lärare går från sfi via komvux till högskolan, och Marina tycker att den vägen är alltför lång. Allteftersom hennes önskan att sluta studera för att börja arbeta och bli ekonomiskt oberoende blir starkare, förändras målet i hennes kommunikativa projekt. Hon lägger så småningom ner tanken på lärarutbildning och söker efter möjligheter att snabbt hitta ett jobb, vilket jobb som helst snarare än ett arbete med barn. Eftersom arbetsmarknaden när inspelningarna görs är dålig, gör hon det till ett delmål att hitta en yrkesutbildning som kan förbättra hennes chanser att få jobb.

Analysen av det kommunikativa projektet visar hur det växer fram, utvecklas och förändras och hur Bennys och Marinas delade förståelse av projektet byggs stegvis.

10.2.1. Samtal 1

Benny och Marina möts för första gången och Marina har på eget initiativ berättat att hon aldrig har förvärvsarbetat. Benny vill ta reda på vilka drömmar och planer Marina hade när hon var ung.

Utdrag 10:1 Marinas planer som ung

- 1 B: tänkte du nån gång då (1) när du h- slutade skolan att du skulle jobba↓
- 2 M: efter [sfi↑
- 3 B: [ja nej efter d- (1) din din ä- gymnasieutbildning (.) om du tänker ((viftar med
- 4 högerhanden bakåt-vänster)) tillbaka till (.) irak↓ (.) när du slutade (1.1) när du gick i
- 5 gymnasiet ((ringar in något på anteckningsblocket)) (2.6)

- 6 M: ja förstår inte ((mycket tyst))
 7 B: du förstår inte
 8 M: nej ((lutar sig framåt))
 9 B: då↑ ((högerhanden bakåt-vänster))
 10 M: mm
 11 B: förut ((högerhanden bakåt-vänster))
 12 M: ja
 13 B: när du bodde i irak
 14 M: aa
 15 B: när du va ung (.) flicka
 16 M: aa ((skrattar))
 17 B: hjaha å gick i gymnasiet↓
 18 M: ja
 19 B: ((pekar snabbt på sin panna)) tänkte du att du skulle jobba (1.7) [ville du jobba↓
 20 M: [ää jag ja
 21 tänker ää jobbar på ää lärare
 22 B: lärare [vi-
 23 M: [på på [grundskola ja
 24 B: [ha- hade det drömde du om alltså (.) ville
 25 M: jag älskar min l- barn (.) [alla barn
 26 B: ((antecknar "Lärare")) [mhm (2.3)
 27 M: ja hoppas börjar (1) här på dagis
 28 B: du skulle vilja [jobba me barn även i i sverige då↓ (2.2)
 29 M: [ja mm mm

Frågan som står i centrum för det här delprojektet handlar om Marinas planer som ung. Det är en fråga som Benny har för vana att ställa första gången han träffar en sökande och avsikten är att ta reda på, förutom intressen, den sökandes inställning till utbildning och arbete mer generellt. När Benny har sett den här sekvensen i efterhand, berättar han att han räknar med svårigheter när han ställer frågor om det förgångna och att han gör medvetna ansträngningar för att göra sådana frågor tydliga. Hans förklaring till de upplevda svårigheterna är att den sökande förväntar sig frågor om framtiden och nutiden i ett vägledningssamtal och därför får svårt att sätta in en fråga av den här typen, om dåtiden, i rätt sammanhang.

Min tolkning är med andra ord att vägledningssamtalet som aktivitet enligt Marinas privata ram inte ska handla om dåtiden, och att Benny i det här fallet är medveten om hennes uppfattning. Därför använder han en mängd kontextualiseringssignaler för att tydliggöra vilken tid det rör sig om. Benny bryter ut tidsaspekten först och försöker med olika medel klargöra den. Exempelvis uttalar han preteritumändelsen i "slutade" (rad 1), vilket han normalt inte gör. Där finns också en tidsangivelse, "då", som signalerar förfluten tid samt ytterligare två verb i preteritumform. Marinas svar tyder på att hon inte uppfattar dessa språkliga kontextualiseringssignaler om dåtid, utan tar fasta på "skolan" och föreslår "efter sfi" med stigande ton (rad 2).

En annan möjlig orsak till svårigheterna är Bennys användning av ”tänka” i sin fråga. Marina känner till ordet i dess grundbetydelse, men troligen inte i betydelsen *planera*. Verbet ”tänka” i dessa mindre centrala betydelser är ett välkänt problem för andraspråkstalare (jfr Lindberg 2004b:486–487), i synnerhet när det som här används om förhållanden i förfluten tid. Bennys kodval, ordet ”tänka”, utgör en kontextualiseringssignal som troligtvis inte fungerar som den är avsedd för Marina.

Marinas stigande ton på ”sfi” signalerar hennes yttrande som en fråga, vilket Benny uppfattar. Med hjälp av betoning på ”tillbaka” och ”gick” och genom att vinka med handen mot axeln gör Benny sitt andra försök att etablera tidsramen för sin fråga (rad 3–5). Marina uppfattar dock inte dessa signaler utan säger på rad 6 att hon inte förstår och Benny ekar hennes ord på rad 7. På raderna 9–17 fokuserar Benny på att förmedla dåtid genom att använda fem olika sätt att uttrycka tid. Han pausar efter varje litet segment och väntar in Marinas bekräftelse. När han sedan ställer frågan på rad 19 byter han också ut ”tänkte” mot ”ville” med stark betoning på dessa hjälpverb för att visa att han frågar efter hennes dåvarande planer, snarare än något som faktiskt har inträffat.

Marina svarar att hon tänker jobba som lärare. Benny ställer kontrollfrågor (rad 24 och 28) för att avgöra om planerna på läraryrket hör hemma i nutiden eller dåtiden. Yttrandet på rad 28 är förutom en kontrollfråga också ett uttryck för den institutionella ramen. Benny sammanfattar och formar Marinas yttranden till en lämplig institutionell form, en påståendeformad fråga som utgör grunden för det fortsatta vägledningssamtalet. Benny antecknar samtidigt Marinas svar ”lärare” (rad 22) vilket befäster ordets värde. Under detta och kommande samtal hänvisar Benny ofta till det nedskrivna ”Lärare”, vilket visar att det fått status av gemensam grund och nyckelord.

När själva förhandlingen om förståelse är avslutad utvecklar Marina vad hon menar med ”lärare” (rad 25 och 27). Därefter lämnar Benny ämnet. I ett vardagligt samtal hade ett sådant ämnesbyte förefallit märkligt, i synnerhet som de samtalande med viss möda etablerat lokal förståelse. Ämnesbytet kan dock förklaras utifrån den institutionella ramen, närmare bestämt Bennys sätt att hantera samtalsämnen i vägledningssituationen. I materialet finns flera exempel på hur Benny varvar ”svårare” samtalsämnen med ”lättare”, ett medvetet tillvägagångssätt som han menar underlättar samtalet för en andraspråkstalande sökande. I följande sekvens tar Benny upp projektet igen.

Utdrag 10:2 Planer efter sfi

- 1 B: ja hu- hur ser din har du tänkt hur du ska göra för att bli lärare (.) om du nu vill bli lärare i
- 2 sverige hur hur (.) hur kommer de att se ut framöver va ska du göra
- 3 M: bara hjälpa till (.) barn
- 4 B: mm
- 5 M: mm ((nickar))
- 6 B: ska du skaffa dig en utbildning eller ska du söka bara jobb som lärare (2.2) förstår du

- 7 M: nej
8 B: nej hu- hur ska du bli lärare då hur har du tänkt (.) efter sfi va ska du göra (.) efter sfi (1.8)
9 framtiden ((snurrar pennan framåt))
10 M: ja
11 B: ja du kommer å sluta på sfi
12 M: ja
13 B: den kursen tar slut
14 M: ja
15 B: va s- va ska du göra sen
16 M: tar kurs
17 B: du ska gå [mer kurs
18 M: [ja ja
19 B: mm
20 M: och ää ja hoppas ää jobbar
21 B: mm
22 M: på dagis eller förskolan

Benny vill veta hur Marina ser vägen mot ett lärararbete. Han ställer frågan (rad 1–2) efter en omstart och formulerar den på tre olika sätt. Hans fråga har ett starkt fokus på Marinas person och hennes aktiva roll i processen mot ”lärare”, vilket kan ses som ett uttryck för Bennys professionella grundsyn. Marinas svar tar upp den sista delen av Bennys yttrande där han frågar om vad hon ska göra. Hennes ”hjälpa till” antyder att hon ser en yrkesroll där hon inte fullt ut är lärare, eller att hon inte ser arbetet med små barn på samma sätt som lärararbete med större barn. Med andra ord tycks Marina förstå lärararbete utifrån sin privatram. Bennys fortsatta yttranden (rad 6 och framåt) tycks avsedda att få veta mer om hur hennes förståelse ser ut.

När Marina inte ger förväntade svar på de komplexa frågorna fokuserar Benny först tidsaspekten liksom han gjorde i utdrag 10:1. Sedan ändrar han sitt sätt att fråga. I stället för frågor inledda med ”hur” ställer han frågor inledda med ”vad” eller frågor som kräver bara ett ja-/nej-svar. I samtalen återkommer detta mönster av variation av frågetyper.

Bennys fråga på rad 6 ger Marina två svarsalternativ och den följs av en lång paus. Benny tolkar Marinas tystnad som brist på förståelse, vilket Marina också bekräftar (rad 7). Benny väljer då att dela upp sin fråga genom att bygga den på vissa fakta som är kända för dem båda; att sfi-kursen kommer att ta slut och att hon då kommer att behöva välja något annat att göra. När de gemensamt etablerat att hon kommer att sluta på sfi, använder han det som en plattform för sin fråga (rad 15). Marinas svar (rad 16 och 20) är viktiga för den delade förståelsen av hennes önskan att arbeta med små barn, eftersom de bidrar till att lägga i dagen hennes förförståelse av hur det går till att bli lärare. Bennys yrkeskunskaper om utbildningsvägen till lärare i enlighet med den institutionella ramen skiljer sig från Marinas kunskaper. Inte minst är det ordet ”kurs” som ges olika betydelse i deras respektive tolkningsramar. I de tidiga samtalen och

samtalsintervjuerna använder Marina ”kurs” för att beteckna studier och utbildning i allmänhet. För Benny står ”kurs” i stället för en kortare, yrkesinriktad utbildning. Flera av de kommande sekvenserna i projektet kommer att handla om att Benny försöker förklara för Marina vilken utbildning som krävs. På så sätt når de gradvis delad förståelse om lärarutbildning i allmänhet och om vad Marina behöver i synnerhet.

Efter den här sekvensen kommer de in på Marinas upplevda svårigheter med svenskan, och de samtalar om det en stund. Därefter tar Benny åter upp det kommunikativa delprojekt som handlar om vägen till ett lärarjobb.

Utdrag 10:3 Lärarutbildning

- 1 B: ja tänkte vi kanske ska prata lite om de här me att studera (1.1) som (.) lärare (.) alltså (2.1)
2 dom som jobbar som (.) lärare anette till exempel
3 M: mhm
4 B: dom har gått en utbildning
5 M: jaa
6 B: dom har gått en lärar[utbildning
7 M: [ja vet ja vet
8 B: å du vet i irak där kan man (.) bli lärare (.) när man går (.) t- man tar två extra år här efter
9 gymnasiet ((pekar på anteckningsblocket)) så kan man bli (.) lärare
10 M: lärare på dagis ((pekar på anteckningsblocket))
11 B: ja
12 M: inte på (.) sk- uni- [*university* eller ((ler)) nej
13 B: [nej men så ä de inte i sverige
14 M: aha

Benny introducerar samtalsämnet med en metaspråklig inramning för att klargöra sitt projekt. Syftet är att göra klart för Marina att även den som ska arbeta med små barn behöver en lärarutbildning. Yttrandet inleder en redogörelse för hur ”lärare” ska förstås i den institutionella ramen. Benny gör en kort paus inför ”lärare” (rad 1, 2, 9). Pausen framhäver ordet, och signalerar att det för Benny hör hemma och ska tolkas i en specifik utbildningskontext.

Benny utgår i sin förklaring från för Marina kända förhållanden, nämligen den lärare på barnens förskola som Marina nyss pratat om (rad 2). Här frångår Benny det institutionella sättet att samtala. Han contextualiserar sitt yttrande genom en referens till läraren Anette som Marina nyss nämnt som en person hon ser upp till. Benny försöker ge läraryrket gestalt genom att referera till en välkänd person. Han bygger också nästa yttrande på förhållanden de båda är bekanta med, nämligen vilka studier som krävs för att arbeta som lärare i Irak. Marina avbryter (rad 10) för att betona att det handlar om förskolan. Det visar att hon fortfarande har en uppfattning om att utbildningskraven för olika typer av lärare skiljer sig. I Bennys nästa yttrande ställer han de irakiska förhållandena mot de svenska för att markera att ”lärare” har olika betydelse i dessa två kontexter. Marinas respons och ansiktsuttryck (rad 14) tyder på att hon här

uppfattar att det finns en sådan skillnad. Det förefaller som konkretiseringen av "lärare" bidrar till att Marina stegvis vidgar sin förståelse för vad ordet står för.

Ovanstående sekvens visar hur Benny använder en mer vardaglig samtalsstil genom att tydligt kontextualisera sina yttranden med hjälp av kända, personliga förhållanden och den lokala samtalskontexten. Min tolkning är att valet av samtalsstil bidrar till att Bennys kommunikativa delprojekt fullföljs.

Efter den här sekvensen redogör Benny för hur lång förskolläraryrket är och vilka möjligheter till arbete den ger. Marina svarar enstavigt och uttrycker att hon tycker den är mycket lång. Benny summerar till sist vad de etablerat om förskolläraryrketens längd.

10.2.2. Samtal 2

Marina och Benny möts igen efter sex månader. Marina har nyss avslutat C-kursen på sfi, men tillåts inte fortsätta på dagtid med den avslutande D-kursen eftersom hennes tilldelade timpott för sfi-studier är slut. Hon söker därför vägledning i hur hon kan gå vidare för att avsluta sfi-utbildningen med D-kursen. Studier på komvux eller folkhögskola framstår som två alternativ för henne. Samtidigt uttrycker hon vid flera tillfällen under samtalets gång att hennes främsta mål är att börja arbeta och tjäna pengar. Även om Marina inte uttrycker det själv, drar jag därför slutsatsen att studier för henne är bara ett medel för att skaffa sig ett arbete och nå självförsörjning.

Allra först i det andra samtalet stämmer Benny av sina anteckningar. Där står "Lärare" och han tror först att Marina har arbetat som lärare, vilket Marina får rätta till (sekvensen återfinns i 9.4.1, utdrag 9:6). Därefter kan de gå vidare med den gemensamma vetskapen om att läraryrket som det omtalades i det första samtalet bara var ett intresse hos Marina. Hon har kvar intresset för arbete med barn, och strax utvecklar hon sina planer.

Utdrag 10:4 Arbeta med barn

- 1 M: men ja tycker om mycket att ää (.) sluta min studera å (1.2) och ää jobba med ((håller
- 2 handen i bordshöjd)) ää barn
- 3 B: mm
- 4 M: på dagis
- 5 B: vi prata om [förs- förskollärare förra gången
- 6 M: [till exempel ja eller barnskötare
- 7 B: barnskötare [ja mm
- 8 M: [ja ja tycker inte om (.) [mycket (.) ja tycker mycket
- 9 B: [mm mm (1.3) och vi pratade
- 10 också om vägen (1) hur man blir lärare i sverige (.) kommer du ihåg dä
- 11 M: ja måste ((skrattar lite; skjuter händerna framåt))
- 12 B: man måste fortsätta studera
- 13 M: aa aa precis

Marina inleder med ett ”men” (rad 1), vilket signalerar att hon prioriterar arbete framför allt annat och därför vill sluta studera. Benny bekräftar det hon säger och nämner förskollärare (rad 5). Samtidigt är Marina på väg att säga något, men avbryter sig efter ”till exempel” och nämner sedan ”barnskötare” som ett alternativ till förskollärare (rad 6). Det är första gången Marina använder denna yrkesbeteckning och det tyder på att hon har fått information om den mellan det första och det andra vägledningssamtalet. Benny upprepar hennes ord (rad 7) och Marina förstärker därefter sin tidigare replik (rad 8). Hon upprepar egentligen vad hon sa tidigare, men gör ett misstag med det språkliga uttrycket (”jag tycker inte om”), vilket dock inte verkar orsaka problem.

Benny frågar därefter om hon minns vad de sa om utbildningsvägen till läraryrket och Marina bekräftar både verbalt och icke-verbalt att hon minns. Hennes ”måste” tillsammans med en framåtpekande handrörelse signalerar något pågående och hennes skratt tolkar jag som igenkännande. Benny tolkar hennes gest och fyller i ”fortsätta studera” (rad 12), och Marina bekräftar hans förslag. Utdrag 10:4 visar prov på att samtalshandlingar ofta förkroppsligas (Goodwin 2010, Mondada 2011) och att icke-verbala samtalshandlingar både kompletterar och ersätter verbala. Samkonstruktionen tyder på att Marina och Benny nu delar den institutionella förståelsen av ordet *lärare* som ett yrke som alltid kräver högre utbildning.

Bennys syfte med delprojektet, att stämna av den ditintills etablerade gemensamma grunden, uppnås med hjälp av bådars bidrag. De talar snabbt, ibland samtidigt och de fyller i varandras repliker. Det tyder på att de minns och har en delad förståelse av det som skett i det tidigare samtalet.

Efter den här sekvensen pratar de om vilka möjligheter som står öppna för Marina efter sfi-studierna. De pratar också om olika studieformer och om studiemedel. Därefter tar Marina upp ett nytt kommunikativt delprojekt som anknyter till hennes intresse för läraryrket. Hon berättar att hon har gjort språkpraktik inom sfi:s C-kurs.

Utdrag 10:5 Språkpraktik

- 1 M: ja gjorde två gånger praktik
- 2 B: ja
- 3 M: mm i vålsta skola
- 4 B: mm (1.6) å då va bra
- 5 M: ja jättebra
- 6 B: mm
- 7 M: aa (.) varje dag när ja (1.2) tillbaka hemma (1.1) varje dag drömmer ää står i (1) ((tecknar
- 8 en grupp barn framför sig) i klassen [å å pratar med eleverna ((hytter med
- 9 B: [ja okej hja
- 10 M: pekfingeret) sluta nu [prata inte ((båda skrattar)) ja ja tycker om mycket
- 11 B: [mm ((ler, nickar)) mm (1.4) men då
- 12 dä (2) dä ä bara å gå vidare du kan bli lärare de ä liksom inget [som de ä
- 13 M: [mm svårt

Marina berättar om sin språkpraktiktid på eget initiativ. Hon återkommer flera gånger till detta i SYV-samtalen liksom i intervjusamtalen med mig, och hon berättar gärna om hur bra hon trivdes. Hon ler och skrattar alltid när hon berättar om sina upplevelser med barngrupperna. Den här sekvensen illustrerar hur Marinas engagerade berättelse om praktiken bidrar till att skapa delad global förståelse kring Marinas projekt, hennes önskan att arbeta med barn. Hon beskriver hur hon drömde om sig själv i lärarrollen och visar entusiasm i gester och ansiktsuttryck och hon återger tänkta repliker från klassrummet (rad 10). Benny uppfattar Marinas kontextualiseringssignaler i form av gester, leenden och den närmast dramatiska betoningen när hon återger sina tänkta repliker. Dessa signaler gör att Benny tolkar entusiasmen på ett riktigt sätt. Men de bidrar inte till att han tolkar Marinas yttrande så som det var avsett, att förmedla den entusiasm hon känner över läraryrket.

Marinas yttranden hör hemma i den privata ramen, men Benny möter dem i den institutionella. Han använder Marinas engagerade berättelse om en positiv praktikerfarenhet genom att låta den bli grunden för en uppmuntrande kommentar om att det är möjligt för henne att gå vidare och bli lärare (rad 12). Hans respons är i linje med hans yrkesroll och rimligen det enda sättet vägledaren har att bemöta Marinas yttrande. Marina säger samtidigt ”svårt” (rad 13), vilket visar att de inte delar uppfattning om Marinas möjligheter att skaffa sig lärarutbildning. Vad som är ”möjligt” från Bennys professionella synvinkel är kanske inte möjligt från hennes privata. Hennes värderande kommentar här och fler yttranden i samtalet visar att Marina nu inte längre ser lärarutbildning som ett realistiskt mål.

Efter att ha pratat en stund om svenskstudier efter sfi tar Benny upp frågan om den längre framtiden igen.

Utdrag 10:6 Yrkesutbildning och lärarutbildning

- 1 B: skulle du va intresserad av en yrkesutbildning (2.6) eller vill du satsa på (.) lärare
- 2 M: jaa
- 3 B: de ä dä [du har som mål (.) att bli lärare
- 4 M: [med mhm ja
- 5 B: ja
- 6 M: me- men inte med äldre (.) kanske med med ((måttar med handen i bordshöjd))
- 7 B: nej me me [de är ju en förskolläraryrkesutbildning ((tar upp en utbildningskatalog))
- 8 M: [ja förskollärare eller sköt- barnskötare
- 9 B: aa barnskötare ä nå annat
- 10 M: mm
- 11 B: de ä inte lärare
- 12 M: inte lärare
- 13 B: nhej (.) de ä de de de de inte ä de finns inga barnskötaryrkesutbildningar kan ja tala om för dig

14 M: ja vet aa ((båda skrattar lite))

15 B: de de finns barnskötare konstit nog men de finns inga barnskötareutbildningar

Efter att ha pratat om folkhögskolan som ett första steg mot lärarutbildningen, frågar Benny om Marina ändå är intresserad av att gå ”en yrkesutbildning”. Det blir en lång paus efter Bennys fråga. Marinas ansiktsuttryck och tystnad signalerar tydligt för Benny att hon inte förstår frågan. Det är troligen inte det språkliga uttrycket som vållar problem, utan den specifika betydelsen hos ”yrkesutbildning”. Benny framställer ”yrkesutbildning” och ”satsa på lärare” som två motsatta alternativ. För vägledaren innebär de två ett tydligt och viktigt val mellan två helt olika utbildningsvägar, den kortare yrkesutbildningen och den längre akademiska utbildningen till lärare som också har högre förkunskapskrav. Deras olika ramar ger dem olika lokal förståelse av orden. Marina fokuserar på yrkesrollen som lärare för små barn, och det finns inte tillräckliga contextualiseringssignaler i Bennys yttrande som förmår tydliggöra motsatsförhållandet mellan yrkesutbildning och lärarutbildning. När hon senare i samtalet förstår i detalj hur utbildningsvägen till lärare ser ut, det vill säga vad det med Bennys ord innebär att ”satsa på lärare”, kommer hon att ändra sin uppfattning och i stället vilja välja vägen yrkesutbildning.

Marina förtydligar att hon vill arbeta med små barn och återigen signalerar hennes ”men inte med äldre” (rad 6) att hon har en uppfattning om att lärare för yngre respektive äldre barn representerar två olika yrken och därmed två olika utbildningar i likhet med det system hon är bekant med från sitt hemland. I Bennys svar, ”det är ju en förskolläraryt utbildning” (rad 7), signalerar ”ju” att utbildningens inriktning är ett redan känt faktum dem emellan. När Benny säger att barnskötare inte är detsamma som lärare, upprepar Marina hans ord med ett frågande ansiktsuttryck (rad 12). Marina uppmärksammar skillnaden mellan de två yrkena. Hennes förståelse av ”lärare” överensstämmer allt mer med vad ordet står för i kontexten av svenskt utbildningssystem. Det hänger samman med att hon får större global förståelse av utbildning och arbetsmarknad.

Därefter konstaterar Benny att det inte finns någon utbildning till barnskötare, även om yrket finns. Benny kommenterar detta faktum, ”konstit nog” (rad 15). En sådan personlig värderande kommentar avviker från en institutionell samtalsstil (Houtkoop-Steenstra 1997). Den signalerar att Benny i någon mån delar Marinas ram härvidlag, det vill säga att man skulle kunna förvänta sig att det fanns en barnskötareutbildning. I denna sekvens lyckas Benny alltså föra fram att lärare och barnskötare är olika yrken samt att den utbildning Marina önskar inte finns. Samtidigt visar han solidaritet med Marina genom att i sin kommentar lämna den institutionella samtalsstilen. Därefter utvecklar Benny sitt yttrande något, men fokuserar nu på ”förskollärare”, och

”barnskötare” nämns inte mer. Benny berättar igen om de olika utbildningsstegen och beskriver Marinas väg mot lärarbehörighet.

Utdrag 10:7 Marina vill arbeta

- 1 M: ja vill väg kort (1) [till till jobb
2 B: [ja mm ja tror de här ä den kortaste vägen faktiskt
3 folkhögskolan ((pekar på informationsbladet om folkhögskolan))
4 M: mhm
5 B: för att sfi d-nivåstudierna på kvällstid dom dom kommer å ta (.) ganska lång tid för dig
6 kanske ett halvt år eller mer
7 M: mm
8 B: innan du får d-nivån och då (1.1) går dä ((pekar på bladet)) fortare
9 M: mhm
10 B: då kan du också läsa andra ämnen (3.3) efter ett år eller om man säger efter två år
11 M: två år
12 B: då ä du då kan du söka till högskolan sen tror jag (.) faktiskt
13 M: mhm
14 B: å ja (1.6) de ä svårare att planera om vi ska ta in (.) komvux för då måste vi veta när blir du
15 klar med sfi d-nivå
16 M: mm
17 B: å sen får du söka kursen grundläggande svenska som andraspråk och den den tar ungefär
18 tjugi förti veckor nånting å läsa ett år ungefär
19 M: mm
20 B: å sen ska du läsa (.) gymnasiekursen svenska a svenska b (.) plus engelska så jag tror
21 faktiskt komvux tar längre tid (1.3) än va folkhögskolan gör (2.7) tror dä kan va en
22 snabbare väg för dig som det ä nu i och mä att du har c-nivå
23 M: mhm (1.5) ja vill springa (”springer” med fingrarna på bordet)
24 B: ja ja förstår dä ((båda skrattar)) dä dä (1.7) men men du behöver hjälp medan du springer å
25 M: jaa
26 B: i form utav kurser så att att ja tror kanske att (1.1) de ändå ä folkhögskolan som
27 M: för att man bara sitter och stanna å [där de är svårt utan jobb utan pengar utan
28 B: [nej mm ja ja förstår dä
29 M: de ä svårt
30 B: ja

Benny och Marina har ditintills talat om vägen till ett arbete som förskollärare. De har uppnått delad förståelse av vad ”lärare” innebär och därmed vilken utbildning som krävs. I intervjusamtalen med mig har Marina sagt att det är en alltför lång utbildningsväg för henne, något som Benny vid denna tidpunkt inte är klar över. Med den nya förståelsen ändrar Marina målet med sitt kommunikativa projekt. Hennes första yttrande i utdrag 10:7, att hon vill börja arbeta så snart som möjligt, uttrycker kärnan i detta. Men det framgår tydligt av utdraget att Benny uppfattar det som att Marina vill ha en kort väg till arbete.

Ovan återges sekvensen i sin helhet för att visa hur Marina med beslutsamhet driver sitt projekt (gråskuggade rader 1, 23, 27, 29). Benny, å andra sidan, är upptagen av att förklara lärarutbildningens upplägg för Marina. Hans tolkning

av hennes yttranden bygger på uppfattningen att Marina fortfarande är inställd på att ”satsa på lärare”. Det innebär att Benny inte tar upp det hon säger som ett nytt projekt utan som en kommentar till det gamla.

Undantaget de yttranden som utgör det egna projektet består Marinas bidrag i utdrag 10:7 uteslutande av minimala responser. De pratar alltså i viss mån i två parallella spår. Det finns likväl aspekter av Bennys samtalsstil som talar för att han tycks förstå Marinas synpunkter. Här vill jag lyfta fram några av Bennys kontextualiseringssignaler som placerar hans yttranden i en vardaglig samtalsstil. I min tolkning antyder de sympati och stöd för Marinas projekt.

Benny uttrycker sig till exempel mer försiktigt än vanligt (”jag tror...faktiskt”, rad 2, 12, 20–21, 26). Värt att uppmärksamma är också att han uttrycker sig påfallande personligt genom att tala i jag-form. De är uttryckssätt som man skulle förvänta sig i ett samtal mellan två bekanta. Dessutom visar Benny att han delar Marinas önskan och planering närmast på ett personligt plan genom att tala i vi-form (rad 14). De försiktiga och personliga uttryckssätten placerar hans yttranden i en privat ram snarare än i en institutionell.

I den relativt korta sekvensen säger han ”du/dig” vid elva tillfällen. Exempelvis signalerar konstruktionen ”då måste vi veta när du blir klar med sfi dinivå” att Bennys tal handlar om Marina personligen snarare än utbildningssystemet i allmänhet. Han uttrycker också sin förståelse för Marinas önskan vid två tillfällen (rad 24 och 28), dessutom på ett personligt sätt. Vidare skrattar de tillsammans vilket här kan tolkas som ett uttryck för delade känslor eller värderingar (Svennevig 2001, Aston 1993).

Alla dessa uttryck avviker från den strikt institutionella samtalsstilen. Den vardagliga samtalsstilen tillåter här Benny att agera gentemot Marina på ett sätt som gör det möjligt för honom att visa sympati för Marinas önskemål. Det är sannolikt att relationen mellan samtalsparterna därmed stärks på ett sätt som inte hade varit möjligt inom ramen för en institutionell samtalsstil. Genom att tillfälligt kliva ur den institutionella rollen kan vägledaren dessutom ge råd till Marina i form av rekommendationer om vilken utbildningsform som är snabbast, något som normalt inte ses som förenligt med en vägledares arbetsuppgifter.

Det är alltså möjligt att tolka den ovanstående sekvensen som att vägledaren försöker tillmötesgå den sökande genom att tillfälligt omförhandla den aktuella institutionella ramen till en mer personlig. Trots det är det troligt att Marina uppfattar att hon inte blir lyssnad på. Sekvensen visar därför främst Marinas svårigheter att lansera ett nytt kommunikativt projekt. Det är först i det tredje samtalet som Marina lyckas göra sin ståndpunkt klar.

10.2.3. Samtal 3

Samtal 3 äger rum ett år efter det första. Marina har nyss avslutat D-kursen på sfi inom komvux, och liksom i samtalet sex månader tidigare är hon osäker på hur hon ska gå vidare. Benny inleder samtalet med att fråga vad hon gör nu.

Utdrag 10:8 Komvux eller folkhögskolan

- 1 M: sitter hemma nu men ja tänkte (.) mycke (.) va ska [ja göra me komvux eller
2 B: [mm mm mm
3 M: folkhögskolan vilken bättre för mig [ja vet inte (1) ((rycker på axlarna))
4 B: [okej
5 M: å ja alltid (.) tänker å tänker å [men ja ja (.) vilken bättre för mig
6 B: [gör du ((skrattande röst))
7 [18 yttranden om Marinas familj]
8 B: för å [svara på din fråga va som ä bäst
9 M: [ja vill för mig mm
10 B: de (.) de å ju väldigt svårt (.) [folkhögskolan å bra på sitt sätt men de beror på lite
11 M: [ja vill inte
12 B: va du vill (.) få ut utav dina studier va va ska dom (.)
13 M: ja vill inte fortsätta [med (.) gymnasiet ((ritar en lång väg på bordet))
14 B: [va ska dom leda till (1.6) va ska du va ska du få så att säga när ku-
15 när när utbildningen är slut va ska du göra sen
16 M: ja vet inte
17 B: nej
18 M: ja tänker inte på det
19 B: mm för [de å l-
20 M: [ja vill ja vill jobba (.) ja

Marina uttrycker att hon, som hon ser det, står inför ett val mellan två skolformer och att hon är rådvill (rad 1, 3 och 5). Benny förstår tack vare en mängd kontextualiseringssignaler, ordval, upprepningar, pauser, tonfall och kroppsspråk, att Marinas yttranden är en fråga om råd. Det självklara i ett vardagligt samtal vore att ett svar följer på en fråga. Benny kommenterar sin respons som ett svar (rad 8), men den är snarare ett resonemang präglad av hans profession som vägledare och därmed orienterat mot den institutionella ramen.

Bennys utgångspunkt är att Marinas val av skolform är beroende av om hon siktar mot akademiska studier eller en kortare yrkesutbildning och förvärvsarbete. Därför utgörs hans yttranden delvis av en implicit fråga om detta till henne, först formulerad på rad 10–12 ("beror på..."). På raderna 14–15 formulerar han om frågan på ytterligare tre olika sätt.

Benny använder här två verb som Marina inte känner till ("få ut" och "leda till"), och det är möjligt att han anar att hans ordval inte är begripligt. Benny pausar kort före "få ut" (rad 12), vilket han brukar göra inför ord och uttryck som han misstänker kan vålla problem, men även inför ord som är

betydelsebärande i sammanhanget. Hans varierade uttrycksätt och hans betoning av ”få” och ”sen” är troligen signaler som bidrar till att Marina ändå förstår frågan.

Hennes svar (rad 16) och utvecklingen av det (rad 18) demonstrerar att de har nått delad förståelse kring Bennys fråga om Marinas framtidsplaner. Marina säger ”tänker”, och menar troligen att hon inte har funderat på saken, eller planerat något, men presensformen skulle kunna feltolkas som ett uttryck för att hon undviker att tänka på framtiden. Av det som följer och av Bennys responser kan man dock dra slutsatsen att någon sådan feltolkning inte förelåg. Marina säger sedan att hon vill jobba, och att hon säger det så pass sent i sekvensen tyder på att det är ett förgivettagande från hennes sida, en självklarhet som är grunden för hennes fråga om val av skolformer.

I sekvensen talar de samtidigt vid flera tillfällen, och Marina försöker komma till tals två gånger (rad 9 och 11) innan hon får möjlighet att fullfölja sitt yttrande (rad 13). Så snart det uppstår en paus, tar Marina tillfället i akt att avsluta det hon börjat säga två gånger, att hon inte vill fortsätta med gymnasiet. Pausen är ingen naturlig turbytesplats utan snarare en tankepaus, men det faktum att hon ändå tar turen här talar för att hon är angelägen att yttra sig och klargöra sin utgångspunkt för samtalet. Det är rimligt att tro att hon inte har kunnat lyssna så mycket på det Benny har sagt eftersom hon varit upptagen med att formulera sig och att ta turen. Marina talar snabbt och tydligt och hon förstärker det med en gest som tecknar en lång (utbildnings-)väg. Det faktum att Marina inte vill fortsätta med gymnasiet utan i stället sikta på yrkesarbete, skulle kunna vara ett relevant svar på Bennys fråga om målet med studierna, men i ögonblicket uppfattar de samtalande inte detta samband frågorna emellan.

Att Bennys sätt att samtala har en institutionell karaktär framgår på tre sätt. För det första svarar han inte på Marinas explicita fråga om råd. En vägledare brukar, som nämnts, inte ge råd. För det andra tar han inte upp hennes projekt om att inte fortsätta med gymnasiet (rad 13). Det är möjligt att han helt enkelt inte uppfattar vad hon säger eftersom delar av deras yttranden sammanfaller, men troligare är att han följer den samtalsmodell han brukar använda. De befinner sig alldeles i början av samtalet och han har för vana att inte omedelbart ta upp de samtalstrådar som initieras där. Den allra första delen av samtalet brukar ha karaktären av en tillbakablick och återkoppling till det senaste samtalet. Först efter den sammanfattningen brukar vägledaren ta upp det som de tillsammans har aktualiserat sedan förra tillfället och på nytt etablerat. Marina kan dock mycket väl uppfatta det som att hennes synpunkter inte blir hörda av Benny.

Ett tredje drag i Bennys sätt att hantera Marinas fråga som ger det en institutionell karaktär är det sätt på vilket hans yttranden framställer Marina i

rollen som sökande. Bennys uttryckssätt framhäver hennes skyldigheter i det institutionella sammanhanget. I egenskap av vägledningssökande ska hon fatta sina egna beslut utifrån de mål hon har. Men det är inte osannolikt att Marina som relativt ny i Sverige och i viss mån hindrad av språket kan ha svårt att dels formulera sina mål, dels fatta informerade beslut.

Efter sekvensen ovan går Benny vidare med att stämma av det förra samtalet med hjälp av anteckningarna. Bland annat tar Benny upp frågan om Marinas gamla gymnasiebetyg som skulle behöva översättas och värderas. Marina försöker då ännu en gång framföra att hon inte behöver gymnasieutbildning, vare sig i form av de gamla gymnasiebetygen eller nya studier på komvux. Benny tycks inte uppfatta hennes ställningstagande. I stället tar han upp frågan om valet mellan folkhögskolan och komvux som Marina nyss ställt. Marina ställer då en fråga om yrkesutbildningar.

Utdrag 10:9 Yrkesutbildning

- 1 M: om få ett kurs som frisör barnskötare eller (.) bättre för mig eller
- 2 [fortsätta å studera
- 3 B: [ja de kan ju va smart å gå en yrkesutbildning
- 4 M: mm
- 5 B: då då kan då ju vara (.) nu har vi ju inte vare sig barnskötare eller (.) frisör här i
- 6 [mellanstad
- 7 M: [frisör eller (.) mm
- 8 B: vi har ingen frisörutbildning längre vi hade den för nära år sen
- 9 M: mhm
- 10 B: men den ä nedlagd (2)
- 11 M: ned- ((lutar sig framåt))
- 12 B: tyvärr
- 13 M: mhm
- 14 B: vi har slutat me den (.) vi har den inte längre

Sekvensen föregås av en ganska lång paus när Benny går från datorn tillbaka till bordet, vilket ger Marina tid att formulera sitt yttrande. Frågan innebär att hon vidgar sitt kommunikativa projekt och de val hon står inför med ännu ett alternativ, yrkesutbildning. Hon ställer denna utbildningsform i kontrast mot "fortsätta å studera" (rad 2). Marinas uttryckssätt visar att hon och Benny nu delar en global förståelse av utbildningssystemet. Benny tar upp Marinas yttrande som en fråga om valet mellan dessa utbildningsalternativ. Men det är sannolikt att hans svar, hans bedömning att det kan vara "smart", drunknar i resonemangen om frisörutbildningen, som också fortsätter efter denna sekvens.

Marinas kortfattade respons och ringa aktivitet i 10:9 och det som följer tyder på att Marina själv upplever att hon inte får ett tydligt svar på frågan om yrkesutbildning och på så sätt kan genomföra sitt delprojekt. Det är två aspekter av Bennys sätt att hantera hennes fråga som utgör hinder. För det första tar Benny i sin respons upp enskildheterna, de två yrkesutbildningarna, snarare än

helheten, det vill säga om yrkesutbildning som sådan är fördelaktigt för Marina. Hon nämner de två yrkesutbildningarna som exempel på den utbildningstyp hon avser, kanske i avsaknad av det övergripande ”yrkesutbildning”. För det andra tar han inte ställning i frågan om råd. Att inte ta ställning åt den sökande är i enlighet med en vägledares yrkesroll. (Se också 9.4.3 där *kommunikativa dilemman* diskuteras.)

Efter den här sekvensen fortsätter Benny berätta om de yrkesutbildningar som är aktuella i kommunen, deras innehåll och vart de leder; med andra ord agerar han i enlighet med sin yrkesroll. Marina får mer fakta som kanske kan bilda tillräckligt beslutsunderlag för att hon ska kunna bedöma värdet av alternativen yrkeskurs och fortsatta studier.

Marina ställer därefter några frågor om utbildningarna och undrar om hon ska bli tvungen att ta studiemedel, något som hon absolut inte vill. Benny redogör då för studiemedlens konstruktion med en bidrags- och en lånedel. Frågan är komplicerad, eftersom olika nivåer gäller för olika typer av utbildningar.

Utdrag 10:10 Studiemedel

- 1 B: då ä de de här ((markerar på informationsbladet om studiemedel))
- 2 M: mm ((nickar))
- 3 B: som är bidrag
- 4 M: bidrag ((nickar))
- 5 B: sen får man ju per månad då fyra veckor en månad (.) låna så här mycket pengar
- 6 M: mm men ja vill inte låna ((lyfter blicken mot Benny, stopptecken med händerna)) aldrig
- 7 B: nej
- 8 M: jag vill inte [studera med på låna (.) med låna ((båda skrattar lite))
- 9 B: [då då då behöver du inte dä
- 10 M: nej ((skakar på huvudet))
- 11 B: men du kan om du vill

I utdraget kommer Marinas och Bennys olika förståelseramar för vad studiemedel är till uttryck. För vägledaren är studiemedel en rättighet för studerande och det är hans skyldighet att informera om den. För Marina betyder ”studiemedel” i första hand lån och hon fokuserar först bara på detta. För Marina är lån likställt med skuld och därmed en ökad grad av ofrihet för henne och familjen.

Man kan urskilja dessa två sätt att förstå och förhålla sig till ”studiemedel” som två separata kommunikativa delprojekt. Bennys projekt är styrt av hans profession och har som målsättning att förmedla reglerna och beloppen för studiemedel. Projektet genomförs med hjälp av informationsbladet som ligger på bordet. Det utgör den konkreta kontexten för de flesta av deras yttranden. Både ”bidrag” och ”lån” är ord som Marina behärskar, och Benny känner till det. Benny delar upp sina yttranden, pekar samtidigt på informationsbladet och väntar in Marinas svar. Dessa kontextualiseringssignaler bidrar till att de

utan problem uppnår lokal förståelse. Marina bidrar med tydliga icke-verbala signaler genom hela sekvensen.

Båda har haft sin uppmärksamhet riktad mot bladet på bordet där Benny pekar på de olika summorna. Först när Marina säger att hon inte vill låna lyfter hon blicken mot Benny. Marinas ändrade fokus och ögonkontakten signalerar att hennes kommande yttrande på något sätt står i kontrast till det föregående. Hon initierar här ett eget projekt, att hon inte vill ta lån (rad 6). Marina är mycket tydlig när hon uttrycker sin ståndpunkt: efter ett inledande ”mm” som visar att hon tagit upp det Benny sagt, signalerar hennes ”men” att hon vill säga något som står i kontrast till Bennys yttrande. Hon säger att hon inte vill låna. Hennes gest, ordval och röststyrka signalerar stark beslutsamhet. Efter Bennys bekräftande respons formulerar hon om sitt yttrande och rättar sig själv (rad 8). Slutligen lägger hon till ett extra ”nej” och förstärker det med sitt kroppsspråk (rad 10). Det finns med andra ord gott om kontextualiseringssignaler som borde bidra till att Benny tolkar dem som mycket viktiga för Marina.

Marina betonar i samtalsintervjuerna att familjen känner sig ständigt kontrollerad och ofri att fatta egna beslut så länge de är beroende av försörjningsstödet från kommunen. Hennes yttranden visar att hon uppfattar ”studielån” som i grund och botten detsamma, det vill säga ett beroende av någon annans pengar. Upplevelsen av ofrihet leder till att hon är osäker på om hon själv får välja om hon ska ta lån för studier eller inte.

Benny vet både från denna sekvens och tidigare inslag i samtalet att Marina inte vill låna pengar. Därför hade en enkel bekräftelse av att Marina inte skulle bli tvungen att låna varit tillräcklig. Hans sista yttrande ”men du kan om du vill” (rad 11) framstår som ett i det närmaste envist uttryck för den institutionella rollen och de skyldigheter den för med sig av informationsförmedling. Bennys yttrande klargör dock skillnaden mellan att vara tvungen och att ha möjligheten, och av det som följer efter denna sekvens står det klart att de når delad förståelse kring valmöjligheten.

Frågan om studieekonomi återkommer några gånger och hänger nära samman med hur Marina har ändrat sina framtidsplaner från att sikta mot lärarutbildning till att prioritera en snabb väg till jobb. Hon är angelägen om att så snart som möjligt bli självförsörjande och vill till varje pris undvika lån. Marina har berättat i samtalsintervjuerna att hon räknar med att hennes två äldsta barn snart kommer att gå vidare till högre studier och troligen skaffa sig studieskulder. Detta är för Marina ytterligare ett skäl till att hon själv inte ska inleda en lång utbildning. Hennes första prioritet, menar Marina, är barnens bästa. Därför är det självklart för henne att de före henne ska studera och vid behov låna pengar. Hon ser också sig själv i en stöttande roll gentemot barnen, även när de blir vuxna, och anser att den rollen inte lämnar henne tillräckligt med egen tid för att studera. Benny beskriver Marinas val inför framtiden som

erbjudanden och möjligheter inom den institutionella ramen. För Marina, å andra sidan, är valen inför framtiden så som hon förstår dem i sin privatram tydligt beroende av mer är bara utbildningssystemets regler.

Efter denna sekvens pratar de vidare om yrkeskurser, vilken inriktning och vilka behörighetskrav de har. Benny berättar om utbildningar på grund- respektive gymnasienivå och vad det innebär av skillnader i poäng och studiemedel, vilket är ganska komplicerat. Marina visar intresse bland annat för en storköksutbildning. Hon nämner matlagning som ett intresse och hon ser också möjligheter att få jobb efter en utbildning med den inriktningen.

Marina uttrycker dock i vägledningssamtalet, liksom i samtalsintervjuerna, att hon är tveksam till om hon någonsin ska få jobb, eftersom arbetsmarknaden är så dålig i kommunen. Under hösten och vintern 2009 drabbade lågkonjunkturen med full kraft med personalnedskärningar och nedlagda företag som följd, och ett krismedvetande utvecklades hos många genom media och debatt. Marina, liksom många andra med utländsk bakgrund, var övertygad om att hon som invandrare skulle ha ännu sämre chanser att hitta arbete på en svag arbetsmarknad. Benny resonerar här om arbetsmarknaden för barnskötare.

Utdrag 10:11 Förskollärarytbildning

- 1 B: arbetsgivarna åtminstone här i mellanstad dom vill inte anställa barnskötare utan dom vill
2 anställa förskollärare
3 M: mm måste [ää man högskola aa
4 B: [å förskollärare ä en högskoleutbildning ja de ä en högskoleutbildning
5 M: tre tre ää (0.8) [kurs
6 B: [ja tre år mm

Benny berättar med ganska högt tempo att kommunen bara vill anställa förskollärare. Marinas svar tyder på att hon drar riktiga slutsatser om utbildningskraven för förskollärare. Eftersom de samtalande delar global förståelse (om utbildningssystemet) kan Benny förstå Marinas ganska fragmentariska yttranden utan svårigheter (rad 3 och 5) och bekräftar dem med sitt ”tre år” när Marina tvekar.

Genom de tre samtalen har Marina allt mer anpassat sin förståelse av studier och arbete i allmänhet och arbete med små barn i synnerhet till den institutionella ramen. Marina har bidragit med sina önskemål och planer och Benny med sin yrkeskunskap, vilket har gjort att Marina har förändrat sina planer med den nya förståelsen; från att sikta mot lärare har hon nu valt att söka vägar till ett arbete. Den akademiska utbildningen är hon inte längre intresserad av och därmed ser hennes närmaste studieplaner annorlunda ut.

10.2.4. Samtal 4

Marina och Benny träffas för fjärde gången i december 2010. Det är två år sedan de träffades första gången och ett år sedan det senaste samtalet. Marina har nyss avslutat den grundläggande kursen i svenska som andraspråk och är ledig en tid.

Alldeles i början av det fjärde samtalet frågar Benny om hon vill fortsätta läsa på komvux och Marina säger bestämt nej, ”för att jag vill inte fortsätta till högskolan”. Hon säger strax efter att hon är nöjd med att vara hemma och Benny ställer då en fråga för att ta reda på mer om hennes framtidsplaner.

Utdrag 10:12 Ekonomiskt oberoende

- 1 B: trivs du me dä (.) du vill inte jobba ä
2 M: men ja vill jobba ja ((ser på Benny, nickar))
3 B: du vill jobba [också mm
4 M: [ja absolut (1.1) ja vill jobba (.) å tjäna pengar [för att lämna (.) kommunen
5 B: [ja mm
6 javisstja ((skakar på huvudet)) ni har ju [dä också ja dä förstår ja
7 M: [mm
8 B: de ä de ä en befrielse å slippa
9 M: jo
10 B: va beroende [av
11 M: [man blir fr- f-
12 B: man ä man ä beroende
13 M: ja
14 B: dä ä inge roligt de förstår ja
15 M: men de beror på (.) va ska man jobba ja vet inte ((tittar på Benny))
16 B: nej (.) va va skulle du kunna tänka dig jobba mä
17 M: ja tycker om jobba me barn↑
18 B: me barn (.) mm
19 M: och ää i köket [laga mat tycker om mycket ja
20 B: [i kö- aa okej

Genom de gångna två årens samtal och i andra sammanhang har Marina nu fått tillräcklig kunskap om utbildningssystemet för att helt och hållet lämna sitt ursprungliga projekt som syftade mot att arbeta som lärare för mindre barn. Hennes tidigare förståelse av ”lärare för små barn” ligger nu helt inom den institutionella ramen, vilket innebär att hon inser att det är en lång utbildningsväg (se utdrag 10:11). Hon uttrycker tydligt att hennes mål nu är att jobba med nästan vad som helst. Själva ordet ”lärare” förekommer inte alls, som det gjorde i de tidigare samtalen. Hennes viktigaste mål är att ”lämna kommunen” (rad 4), det vill säga bli ekonomiskt oberoende. Hennes uttryckssätt är mycket tydligt med det kontrasterande ”men”, betoningen på ”vill” (rad 2), det förstärkande ”absolut”, det förtydligande ”tjäna pengar” och orsaksrelationen i ”för att lämna kommunen” (rad 4).

På rad 11 börjar Marina säga något som inte avslutas. Hon använder ”blir” som hon vid flera tillfällen brukar i sammanhang där hon beskriver någon typ av förändring, vilket får mig att tolka det oavslutade ordet som ”fri”. I samtal med mig har hon många gånger påpekat att hon känner sig ofri så länge hon och familjen är beroende av kommunens försörjningsstöd.

Marinas konstaterande att hon vill arbeta är mycket beslutsamt och förstärks av att hon nickar och håller blicken fäst på Benny. Det är tänkbart att yttrandets känslomässiga laddning och allvar lockar fram en mer personlig respons från Bennys sida. Han bekräftar hennes känsla av ofrihet med ord och icke-verbala signaler och uttrycker sin förståelse (rad 6–14). Hans ”de ä en befrielse å slippa” (rad 8) är ytterligare en förstärkning av hans orientering mot Marina som person genom att han formulerar en upplevelse som hon troligen delar (jfr Houtkoop-Steenstra 1997).

Denna typ av medkännande respons hör hemma i en vardaglig samtalsstil. I en strikt institutionell stil hade institutionsrepresentanten kunnat leda tillbaka frågan till möjliga arbeten. Här är det i själva verket Marina som för tillbaka samtalet till sitt institutionellt orienterade projekt, att hitta arbete (rad 15). Hon uttrycker att hon inte vet vad hon ska jobba med och avslutar med ”jag vet inte” med blicken fäst på Benny. Marina ställer ofta frågor på det sättet. Benny svarar med en fråga tillbaka till Marina, vilket är vad som förväntas i hans roll som vägledare. Efter att först ha visat empati i enlighet med en vardaglig ram, återtar han alltså sin institutionella roll.

Bennys empatiska yttranden kan ses som ett stöd för relationsaspekten av samtalet. Aston (1993:235–236) kallar det *support* och menar att sådant stöd är typiskt för interkulturella samtal. Gemensam grund i form av erfarenheter och förståelse är resurser för att skapa solidaritet och en känsla av samförstånd, men i ett interkulturellt samtal är dessa resurser begränsade. Att visa stöd för den andras upplevelser och känslor kan vara ett sätt att etablera gemensam grund och – tillfällig – solidaritet.

Det här utdraget från det fjärde samtalets början skiljer sig från de tidigare samtalen genom att det ger intryck av att börja om på nytt i högre grad än de tidigare samtalen. Vägledaren brukar inleda mötet med att stämma av sina anteckningar om vad de talat om tidigare och utnyttja dem som den sedan tidigare etablerade gemensamma grunden, men det gör han inte nu. Det har gått ett år sedan de sist hade kontakt med varandra och det är inte osannolikt att Benny har glömt vad de talade om då och att hans anteckningar är alltför knappa för att stödja minnet. Men de öppna frågorna kan också vara avsiktliga, som om det vore deras första möte, för att Marina förutsättningslöst ska få berätta om det som är aktuellt och intressant för henne nu. Bennys öppna kroppsspråk, bristen på värderande responser och de öppna frågorna signalerar att Benny förväntar sig, och troligen stöttar, ett förutsättningslöst berättande

från Marinas sida. Detta innebär hursomhelst att den inledande delen av samtalet i mycket liten utsträckning bygger på den förståelse som etablerats tidigare och Marinas yttranden utgör delvis nya kommunikativa projekt som Benny tar upp och medverkar i under resten av samtalet. Det innebär i sin tur att Marina tvingas göra en större del av det interaktionella arbetet än tidigare. Hon klarar det med hjälp av större färdigheter i svenska och på grund av att situationen är mer välbekant. Marina har också tydligare önskemål och planer vid detta tillfälle.

Marina visar intresse för yrkesutbildningen inom storkök. De fortsätter samtala om heltids- och deltidsjobb och villkoren på arbetsmarknaden för den som har en yrkesutbildning. Samtalet varvas med några av Marinas kommunikativa projekt som rör hennes familj, funderingar som upptar hennes tankar nu. Lite senare tar Marina upp frågan om yrkesutbildningar igen.

Utdrag 10:13 Nya yrkesutbildningar

- 1 M: ja skulle vilja att veta om de kommer ((håller händerna över de två utbildningsbeskrivningarna)) nya kurs
- 2 B: ja alltså [ja ve-
- 3 M: [hur kan man vet
- 4 B: ja (.) d- man får titta på våran hemsida
- 5 M: aha
- 6 B: ja vet inte heller förstår du
- 7 M: aha okej
- 8 B: de de
- 9 M: fråga ja här ((pekar åt sidan)) rece- ää service servicecenter

Marina är angelägen om att få veta om fler utbildningsmöjligheter dyker upp. Hon kontextualiserar sin fråga genom att gestikulera mot utbildningsbeskrivningarna de just talat om. Marinas sätt att ställa frågan visar på två sätt att hon har utvecklat sin förståelse inom den institutionella ramen. För det första är frågan tydligt framåtpekande och aktiv, en typ av fråga som en sökande förväntas ställa i ett vägledningssamtal. Språkligt är frågan också mer avancerad än de hon ställt tidigare genom att hon inleder den med ”ja skulle vilja att veta” (rad 1) samt formulerar om den (rad 4).

För det andra menar jag att just sättet att ställa frågan säger något om hur Marina uppfattar sin roll och därmed sina rättigheter och skyldigheter i vägledningssamtalet. Ett alternativt sätt att fråga skulle kunna vara ”Vilka yrkesutbildningar är planerade”, det vill säga en fråga direkt ställd till Benny. Men Marina frågar i stället ungefär ”Hur kan man få reda på vilka yrkesutbildningar som är planerade?”, en fråga som inte söker direkt information utan vägar till information och placerar henne själv i rollen som aktiv sökande. Hennes fråga visar alltså att hennes mer institutionellt orienterade globala förståelse rör såväl

det kommunikativa projektets innehåll som dess genomförande i form av roller och samtalshandlingar.

Benny hänvisar till hemsidan. Därefter lägger han till att han inte själv vet (rad 7). Genom att välja ”jag” och betona det skiljer han ut sig själv som person från institutionen han representerar. Yttrandet lägger ett litet avstånd mellan Benny och komvux. I och med det avståndet och avsteget från det strikt institutionella närmar han sig den sökande. Kommentaren kan ses som ett sätt att placera vägledare och sökande på samma kunskapsnivå i just detta avseende. En form av *comembership* (Erickson & Shultz 1982:17) kan etableras och på så sätt eventuellt minska asymmetrin i samtalsrelationen.

Marinas sista fråga tyder på att hon inte har förstått Bennys svar om hemsidan. Å andra sidan utgör hennes yttrande ett kunnigt och rimligt förslag som Benny också sedan tar upp och bygger vidare på.

Marina återkommer därefter till frågan om hon måste ta studielån.

Utdrag 10:14 Studielån

- 1 M: ((pekar på utbildningsbeskrivningen)) måste man ää ta lån↑ med de här kurs (1)
2 eller [inte
3 B: [nja om du då ä ju då ä vi ju inne på studiemedel (1.3) ää och då ää ä de ju så att (1) man
4 får (.) söka studiemedel för (.) [den här utbildningen
5 M: [mhm mm
6 B: men ja förstår va du menar för du (.) du ää tänker på försörjningsstöd nu (1) eller hur
7 M: nej lån
8 B: ja alltså (1) men men då ä kopplat till (.) om du ska fortsätta få (.) ää bidrag ifrån kommunen
9 M: ja↑
10 B: ä då bru- säger kommunen nej du måste (1.2) ta allt
11 M: me ma ha- me (.) min handläggare
12 B: ja din handläggare säger [att du måste (.) ta lånet och du måste ta bidraget
13 M: [okej okej

Frågan om studielån är komplicerad eftersom en och samma yrkesutbildning under vissa förutsättningar kan läsas med försörjningsstöd och under andra med studiemedel. Benny framhåller att det handlar om ”studiemedel” (rad 3) som han framställer i kontrast till Marinas ”lån”. I Marinas ögon är de två samma sak, eftersom de båda innebär skulder och fortsatt ekonomiskt beroende. Benny, å andra sidan, framhäver återigen studiemedel som en rättighet genom att betona ”får” (rad 4). Marina är bekant med ”får” som hjälpverb. Hans följande yttrande kan verka förvirrande för Marina och framstår troligen som en missuppfattning eftersom han aktualiserar försörjningsstödet, och Marina är snabb att rätta honom (rad 7). Benny förklarar i sitt följande yttrande att försörjningsstödet och lånet hänger samman genom att försörjningsstödshandläggaren kan villkora stödet mot att den studerande tar studielån. Detta blir inte tydligt i det här enstaka yttrandet, men Benny utvecklar det i sekvensen som följer.

Uttrycket ”kopplat till” bär den tyngsta betydelsen i yttrandet men uttrycket är okänt för Marina. Ett annat potentiellt problem är Bennys ”dä” (rad 7) som har en otydlig syftning; det kan syfta på själva lånet men det är också möjligt att förstå ”dä” i en större betydelse, som hela utbildningen eller frågan om utbildningsfinansiering i sig.

Efter den här sekvensen ger sig Benny in i en ganska komplicerad förklaring om att handläggaren hos kommunens försörjningsstöd troligen kommer att säga att hon måste ta både lån och bidrag. Marina svarar kortfattat men säger snart uttryckligen att hon inte förstår. Marinas svårigheter med ”kopplat till” är troligen en bidragande orsak till hennes svårigheter. Benny fortsätter förklara och Marina drar slutsatsen att hon behöver prata med handläggaren, och därmed har de uppnått en viss grad av delad förståelse.

10.2.5. Efter SYV-samtalen

Beskrivningen av det kommunikativa projektet om Marinas yrkesplaner är begränsad till de fyra inspelade studie- och yrkesvägledningssamtalen Marina deltog i november 2008 – december 2010. Efter inspelningstidens slut har Marina sökt upp Benny vid ytterligare ett par tillfällen för vägledning. Hon tycker att hon har fått stöd i sina val genom de fyra inspelade samtalen och övriga SYV-samtal. I analysen begränsas projektet naturligtvis av materialets omfattning, men det tar i verkligheten inte slut här. Marinas projekt för att nå arbete och egenförsörjning är givetvis inte heller isolerat till samtalen. Tvärtom är det en del av hennes liv och vardag. Av den anledningen finns det skäl att kort redogöra för hur Marinas yrkesliv har tagit form efter inspelningstidens slut.

Marinas önskan att arbeta med barn har sporrat henne att fortsätta söka praktikplatser och anställningar. Ett halvår efter det fjärde SYV-samtalet fick Marina en praktikplats i förskoleklass och fritidshem. Hon trivdes mycket bra och uppskattades av barn och kolleger. Hon har sedan fått fortsatt tidsbegränsad anställning på en annan skola och trivs bra. Utan adekvat utbildning får hon dock inte fast anställning. Skolchefen där Marina arbetar har uppmuntrat henne att läsa in en svensk gymnasieexamen, för att det skulle förbättra hennes möjligheter att få anställning. Med heltidsarbete, komvuxstudier och familj tycker Marina att hennes liv är hektiskt, men på det hela taget är hon nöjd.

10.3. Sammanfattning av det kommunikativa projektet

I detta kapitel har jag följt det mest centrala av de återkommande samtalsämnena i samtalen mellan Benny och Marina i form av ett kommunikativt projekt. Här sammanfattar jag det kommunikativa projektets innehåll och förlopp. Därefter redogör jag för de slutsatser jag dragit avseende samarbetet mot förståelse.

I början av det första samtalet berättar Marina att hon ända sedan hon gick i skolan har haft en dröm om att arbeta som lärare för små barn. I detta och de följande samtalen skaffar sig Marina med Bennys hjälp kunskaper om hur vägen mot ett sådant arbete ser ut. Marina blir via ett antal delprojekt som klarar ut mindre frågor så småningom klar över att det krävs flera års högskolestudier också för att arbeta som förskollärare. Hon väljer då bort planerna på lärararbete, och försöker i stället att hitta andra möjligheter att arbeta med barn. Marina är angelägen om att så snart som möjligt bli självförsörjande och tanken på att bli beroende av studiemedel är en viktig faktor bakom hennes beslut. Det som ursprungligen var ett projekt med målet att bli lärare ändrar alltså inriktning som en följd av Marinas ökade förståelse och kunskap om utbildning och arbetsmarknad. I de senare samtalen samtalar Marina och Benny om yrkesutbildningar och alternativa vägar till ett arbete.

Det kommunikativa projektet kan sägas vara genomfört eftersom Marina och Benny så småningom delar tillräcklig förståelse om Marinas önskemål respektive vad som krävs på svensk arbetsmarknad. Det kommunikativa projektet i vägledningssamtalen är naturligtvis en del av ett konkret projekt i Marinas liv, nämligen hennes ansträngningar för att hitta arbete. Detta projekt är inte genomfört eftersom hon inte har hittat den anställning hon önskar.

10.4. Diskussion

Analysen av det kommunikativa projektet har tydliggjort några viktiga aspekter av samarbetet mot delad förståelse. Det första är att delad förståelse i ett vägledningssamtal ofta betyder att den sökande lär sig om förhållanden som rör utbildning och arbetsmarknad i högre grad än att vägledaren lär sig om den sökande. Det är inte förvånande, utan speglar den institutionella asymmetrin avseende kunskaper och de på förhand givna rollerna av sökande och vägledare. Roller hänger samman med ramar och samtalsstilar och båda diskuteras nedan.

Analysen har också visat att de samtalande återkommande förhandlar om förståelse. Förhandlingen är i allmänhet framgångsrik när det gäller ord,

betydelser och enstaka yttranden. Förhandling om större sammanhang och detaljers plats i en större helhet är emellertid både mindre vanligt förekommande och mindre framgångsrik. Därför diskuteras också förutsättningar för lokal och global förståelse i ett kommunikativt projekt.

Vidare står det klart att den sökandes grunder för beslut om sin framtid ofta är komplexa, mer komplexa än hur de framställs i ett SYV-samtal. För den sökande spelar förutom utbildningsutbud och formella regler såväl privata förhållanden som föreställda gemenskaper (Kanno & Norton 2003) en betydande roll.

En ram kan sägas bestå av de kunskaper och föreställningar man använder för att tolka ett samtalsbidrag. Beskrivningen av Marinas kommunikativa projekt visar att samtalsdeltagarna ibland tolkar yttranden utifrån skilda ramar. De samtalande kan ha uppfattningen att de båda förstår ett ord ett uttryck, men är oftast inte medvetna om att de ger det olika betydelser. Ett exempel på ett sådant ord finns i 10:1 där Benny använder "tänka" i betydelsen "planera". Även det mycket centrala ordet "lärare" förstås på olika sätt, vilket flera sekvenser i de tidigare samtalen visar prov på (se t.ex. 10:6).

Den institutionella ramen är den dominerande. Det medför två saker. För det första innebär "förståelse" i ett vägledningssamtal delvis att den sökande ska lära sig vissa saker. Det kan vara regler för studiemedel eller vilka behörigheter en utbildning kräver. Först därefter kan den sökande ta ställning och hon kan tillsammans med vägledaren förhandla fram delad förståelse om sina planer. För det andra innebär det att förhandling mot delad förståelse inte är förutsättningslös, utan tvärtom kan man tala om förståelse som "rätt och fel". När det gäller förståelsen för den sökandes framväxande kommunikativa projekt finns inte samma utsträckning ett på förhand givet resultat för den delade förståelsen. Den sökande ska ha möjlighet att pröva idéer och lägga fram förslag till diskussion. En förutsättning för att nå delad förståelse i detta avseende är att vägledaren är lyhörd, att han skapar utrymme för den sökande, lyssnar, stöttar och bidrar till att hon kan utveckla sina tankar. Detta gäller sannolikt alla SYV-samtal, men med andraspråkstalande sökande blir det än mer viktigt. Flera av samtalsutdragen ovan pekar på att Marina har svårt att göra sig hörd och det dröjer också länge innan de samtalande delar förståelse om målet för Marinas kommunikativa projekt.

Den dominerande institutionella ramen föreskriver ett neutralt förhållningssätt hos vägledaren. Det manifesteras språkligt bland annat som brist på värderande omdömen samt vissa återkommande talhandlingar som sammanfattningar och omformuleringar (omformuleringar i institutionellt orienterad samtalsstil, se 9.5). Ramarna är dock inte helt fasta utan kan delvis och tillfälligt omförhandlas under samtalets gång. Det är vägledaren i egenskap av

samtalsledare och förstaspråkstalare som har överlägset störst möjlighet att ändra dessa förutsättningar, och ovan har jag visat att han kan göra det strategiskt genom att byta samtalsstil (utdrag 10:6, 10:7). Den vardagliga samtalsstilen framkallas av vissa kontextualiseringssignaler: värderande uttryck, ”jag” i stället för ”vi” eller en opersonlig konstruktion, ”du” i stället för ”man” samt humor, skratt och känslouttryck. På diskursnivå kännetecknas den vardagliga stilen av att yttranden länkas till varandra på ett naturligt sätt och därmed att samtalsämnen hålls samman. I en institutionell samtalsstil är i stället dekontextualiserade frågor vanliga (se vidare 3.2.1.2).

Dessa språkliga handlingar ger vägledaren möjlighet att uttrycka sympati och stöd för den sökandes idéer. Det kan bidra till att den sökande känner sig lyssnad på och kan som följd stärka relationen i samtalet. Vidare tillåter en vardaglig samtalsstil vägledaren att ta ställning på ett försiktigt sätt till den sökandes valmöjligheter. Vid flera tillfällen gör Benny detta genom formuleringar som ”om jag vore du” eller ”jag tror att det är smart att...”, det vill säga yttranden som har en personlig, vardaglig stil (utdrag 10:7). Den vardagliga stilen kan vara mer välbekant och därför lättare att förstå för en andraspråkstalare (Svennevig 2001), inte minst för att yttranden naturligt hänger samman med den lokala samtalskontexten. Materialet visar att växlingen mellan samtalsstilar ökar andraspråkstalarens möjligheter till deltagande. Det är därför sannolikt att hennes tolkningsmöjligheter och möjligheter till förståelse ökar som följd. Det gäller såväl den lokala språkliga förståelsen som förståelsen av samtalsituationen och den globala förståelsen av vägledningsfrågorna.

Benny väljer den vardagliga samtalsstilen när det uppkommer förståelseproblem i det kommunikativa projektet. Hans bruk skiljer sig på så sätt från institutionsrepresentanterna i Svennevigs (2001) samtal. Där beskrivs den vardagliga stilen som en respons på klientens samtalsstil och som institutionsrepresentantens ackommodation mot klienten. I mitt samtalsmaterial används en vardaglig samtalsstil i stället företrädesvis som en resurs för dels relationsbyggande, dels förståelseskapande. Utdrag 10:7 och 10:12 belyser hur Bennys samtalsstil tillåter honom att uttrycka empati, vilket man kan anta gynnar samtalsrelationen mellan honom och Marina. Utdrag 10:3 illustrerar hur en institutionellt orienterad fråga, utbildning, kontextualiseras i en privat ram, Marinas bekant, och på så sätt troligen blir lättare att förstå.

Den institutionella ramen kan också sägas påverka Bennys tolkning av Marinas kommunikativa projekt som helhet. Marina uttrycker redan i början av det andra samtalet att hon vill sluta studera för att arbeta med barn (utdrag 10:4). Hon är tydlig med detta och upprepar sin ståndpunkt under samtalet (utdrag 10:7). Bennys respons består konsekvent av förslag på utbildningar. Han konstaterar att det inte finns någon barnskötarutbildning och framställer därefter förskolläraryt utbildning som den enda möjligheten för Marina att nå sitt

mål. Senare i samtalsserien uttrycker Marina att hon vill börja arbeta så snart som möjligt, och även då föreslår Benny utbildning av olika slag. Han hanterar hennes yttranden i linje med det formella utbildningssystemet och sin profession.

Man kan tolka Bennys agerande på två sätt. Det kan ses som stöttning där vägledaren vill bidra till att den sökande utbildar sig för att långsiktigt öka sina chanser till arbete. Mycket talar för att en person med utländsk bakgrund ännu mer än en infödd svensk behöver utbildning för att kunna få och behålla en anställning. Men det är också möjligt att se hans agerande i mer negativt ljus: han lyssnar inte på den sökandes verkliga önskemål och förmår inte anpassa sin vägledning till den sökandes individuella behov.

Kanske finns det också en diskrepans mellan institutionens syn på den sökandes möjligheter och hur samhället utanför ser ut. Det händer att personer utan erforderlig utbildning får arbete på förskolor och skolor. Det vet Marina och hon har berättat om det i samtalsintervjuer. Med all säkerhet vet också Benny det. Marina har en stark önskan att börja jobba, hon är livserfaren, hon är flerspråkig, hon älskar barn och har alltid drömt om ett sådant arbete. Hon är med andra ord en person som skulle kunna vara intressant för en arbetsgivare. Möjligen faller det utanför vägledarens professionella roll att föreslå Marina att helt enkelt söka arbete. I vilket fall som helst är det sannolikt att Marina upplever att hon inte gör sig hörd i samtalet.

Redan från det första samtalet framstår drömmen om att arbeta med barn som en stark drivkraft för Marina. Under Marinas ungdom har hennes önskan av flera skäl måst förbli en dröm. Strax före SYV-samtal 2 gjorde hon två språkpraktikperioder på en skola. Marina fick för första gången uppleva skolmiljön och arbeta i den. Hon trivdes mycket bra. Skolmiljön är för Marina en eftersträvarvärd plats där hon känner tillhörighet, en föreställd gemenskap (Kanno & Norton 2003). En föreställd gemenskap kan i lika hög grad som en verklig skapa engagemang. Marina har förvisso detta engagemang och driv, men hennes beslut styrs också av praktiska hänsyn: en lång utbildning är inte en möjlighet för henne. Vägledaren tycks i samtalen ovan bygga mycket av sin vägledning på Marinas intresse, men inte uppfatta de hinder som finns och hur dessa ändrar hennes planer. Hennes något förändrade föreställda gemenskap blir den av självförsörjande.

Den upplevda tillhörigheten i en föreställd gemenskap påverkar och driver en persons handlingar i den riktning som hon uppfattar är lämpligt som en medlem i den aktuella gemenskapen. Förutom att Marina jobbar hårt med sina studier har hon många gånger betonat att hon inte vill umgås med ”andra arabiska”, eftersom hon tycker att de flesta är passiva och sitter hemma och lever på bidrag i stället för att söka jobb (se vidare 7.3.2). De delar i hennes uppfattning inte den gemenskap som hon eftersträvar. Marina odlar aktivt

bekantskaper med svenska familjer. Det är sannolikt att hon också genom sitt sociala liv kämpar för att bli en del av den föreställda gemenskapen. Kanske är det något av en övertolkning från min sida, men också hennes val av pseudonym tycker jag pekar mot hennes entydiga strävan mot en föreställd gemenskap. ”Marina” är en bekant till henne, en person som lever ett liv liknande det som Marina eftersträvar.

Vissa aspekter av bristen på delad global förståelse som beskrivs ovan kan förklaras med kontextualiseringssignalernas verkan. Enligt Gumperz kontextualiseringsteori kan kontextualiseringssignaler bidra till dels globala inferenser om samtalets inriktning, de samtalandes rättigheter och skyldigheter samt lämpliga uttrycksätt i en given samtalsituation, dels lokala inferenser om den situerade betydelsen hos ord och uttryck och därmed vilken respons som är relevant (Gumperz 1999:463–464, se vidare 3.3.1.1). Dessa två tolkningsnivåer motsvarar termerna global respektive lokal förståelse (se vidare 4.1). I vägledningssamtalen framstår kontextualiseringssignalerna som ett effektivare verktyg för att uppnå lokal än global förståelse. Den sökande förstår efter en betydelseförhandling *vad* man pratar om men inte alltid *varför*, det som utgör yttrandets större sammanhang. Bremer, Broeder, Simonot & Vasseur (1996:144) beskriver liknande situationer där de visar att andraspråkstalararen oftast blir klar över ett yttrandes ytliga betydelse men inte dess dolda, det vill säga avsikten bakom ett yttrande eller anledningen till att en fråga ställs.

Flera av sekvenserna i det beskrivna kommunikativa projektet visar tecken på att den globala förståelsen inte delas. Tydligast är det i utdrag 10:7. Marina tycker att lärarutbildningen är för lång och betonar att hon vill hitta en så kort väg som möjligt till ett arbete. Benny beskriver en ”kort” utbildningsväg i tron att de fortfarande talar om läraryrket som slutmål. Sekvenser som denna då de samtalande inte delar den globala förståelsen liknar parallella monologer. Den ena talarens yttrande hänger visserligen samman med den andras, men bara till formen, inte till det egentliga innehållet.

Även utdrag 10:1 visar hur Marina och Benny efter en utdragen förhandling når delad förståelse om den fråga Benny har ställt och därefter om Marinas svar. Gester som ska frammana tidsramen för frågan, ett flertal olika uttryck för dåtid, hänvisningar till den tidigare samtalskontexten i form av anteckningar och betoning av verbens preteritumändelser är alla kontextualiseringssignaler som bidrar till att tidsramen för frågan, som är den främsta svårigheten, blir begriplig. De delar då lokal förståelse.

Bennys avsikt med frågan var att ta reda på Marinas tidigare planer och hennes intressen. Detta utgör frågans globala kontext, men det är inte troligt att Marina har förstått den. Kontextualiseringssignalerna är otillräckliga för att hon ska förstå frågans globala sammanhang. Likaså uppnår Marina och Benny lokal förståelse om Marinas språkpraktik och hennes upplevelser där i utdrag

10:5. Marina vill förmedla sitt intresse för barn och sitt engagemang, men hon har i själva verket inte längre för avsikt att studera till lärare. I sitt svar uppmuntrar Benny Marina att gå vidare med studier mot läraryrket. Detta talar för att Benny missförstår Marinas avsikt med att berätta detta. Därmed uppfattas hans respons sannolikt som irrelevant.

Mina intervjusamtal med Benny har gett vid handen att han är medveten om eller rentav räknar med att andraspråkstalande sökande ibland kommer att förstå bara fragment av helheter, vilket jag tolkar som att han och den sökande stundtals bara kommer att uppnå delad lokal förståelse. Det kan vara av den anledningen som Benny ofta introducerar ett yttrande eller samtalsämne med hjälp av kopplingar till ett välbekant sammanhang. I urvalet samtalsutdrag ovan finns endast ett fåtal där Benny introducerar något nytt, men i materialet som helhet är det en vanlig situation. Utdrag 10:3 ovan visar dock en sådan ämnesbytessituation. Benny förklarar först med en metaspråklig kommentar vad han pratar om (om Bennys bruk av metakommentarer, se vidare 8.4.2.4). Därefter nämner han namnet på den förskollärare Marina känner för att tydliggöra vad han avser med "lärare" (rad 2). Sedan skissar han utbildningsvägen till lärare i Irak och kontrasterar den mot svenska förhållanden. Detta bidrar till att kontextualisera hans nästa yttrande som en jämförelse och ett sätt att visa fram skillnader.

Benny kopplar också ofta sina yttranden till vad de nyss talat om, eller fakta de etablerat i det föregående samtalet. Det sker genom metakommentarer eller genom att han pekar på anteckningarna. Dessa kontextualiseringssignaler fungerar delvis på global nivå och kan hjälpa samtalsparten att förstå inte bara vad man talar om utan också varför något sägs. Kontextualiseringen fungerar som ett sätt att bygga eller påminna om redan etablerad gemensam grund. Sannolikt bidrar det till bättre möjligheter för andraspråkstalarna att följa med i samtalet och till att stegvis bygga delad global förståelse.

Flera av vägledningsfrågorna handlar om komplicerade förhållanden, vilket givetvis är en anledning till svårigheten att uppnå delad global förståelse. För att förstå dem krävs specialistkunskaper om regler, lagstiftning och utbildningssystemet. Dessa kunskaper har naturligtvis vägledaren. För att kommunicera dem till de sökande behöver han avgöra vilka kunskaper de redan har, vilken språklig nivå han kan lägga sig på och hur mycket information som är nödvändig vid en viss tidpunkt. I de situationer då andraspråkstalaren själv driver ett (del-)projekt underlättas delad global förståelse. När andraspråkstalaren kontrollerar samtalsämnets inriktning är det lättare för henne att interagera överhuvudtaget och det är lättare för henne att förstå den större kontexten och därmed att medverka till delad förståelse. En sådan situation återfinns i utdrag 10:13 där Marina frågar om kommande yrkesutbildningar.

Sammanfattningsvis har beskrivningen av det långvariga kommunikativa projektet visat att de samtalande i allmänhet når delad lokal förståelse. Däremot finns många exempel på att den globala förståelsen inte alltid delas, främst på grund av det asymmetriska förhållandet avseende kunskaper om utbildning och arbetsmarknad mellan vägledare och vägledad. Möjligen överskattar vägledaren stundtals den sökandes kunskapsnivå. Kontextualiserings signaler ger i detta sammanhang de samtalande otillräckliga ledtrådar om ett yttrandes större sammanhang.

Samtalsutdragen visar också prov på hur vägledaren ibland kan dra nytta av att växla mellan institutionell och vardaglig samtalsstil. Den institutionella samtalsstilen tillåter honom att hålla distans och orientera sig mot den aktuella uppgiften, medan den vardagliga stilen ger vägledaren möjlighet att på olika sätt stärka relationen till den sökande.

11. Avslutande diskussion

Avsikten med detta avsnitt är att sammanfatta resultaten och diskutera några aspekter av dem. Diskussionen är organiserad under fyra teman: begreppet samtalskompetens, de samtalandes roller, utveckling och lärande samt studie- och yrkesvägledning som interkulturellt möte.

Under avhandlingsarbetets gång har jag upptäckt flera ytterligare möjliga och relevanta forskningsuppgifter. Dessa nämns i 11.6. I 11.7 återfinns reflektioner om avhandlingsarbetets metoder och avhandlingen avrundas med ett slutord.

11.1. Sammanfattning av huvudresultaten

I studien har jag analyserat interaktionen i vägledningssamtalen på tre olika sätt: en främst kvantitativt baserad delundersökning av förstaspråkstalarens möjligheter att underlätta samtalet för andraspråkstalaren och att skapa gynnsammare förutsättningar för delad förståelse, en delundersökning av hur omformuleringar används som en resurs i samarbetet mot delad förståelse och slutligen en beskrivning av möjligheterna att uppnå delad global förståelse över lång tid i ett kommunikativt projekt. Här sammanfattar jag de samlade resultaten från dessa tre.

Avhandlingsarbetets syfte är att utforska hur samtalsdeltagarna går tillväga för att uppnå delad förståelse. Ett resultat som visat sig i alla tre delundersökningarna är att de fyra andraspråkstalarnas kunskaper i svenska inte är avgörande för hur framgångsrikt samarbetet mot delad förståelse är. För att tillsammans med förstaspråkstalaren kunna övervinna förståelseproblem spelar samtalsförmåga större roll än andraspråksfärdighet. I denna förmåga verkar

andraspråkstalarens grad av samtalsaktivitet spela stor roll. Samtalsaktivitet inbegriper bland annat mängden egna initiativ, att ställa följdfrågor och kontrollfrågor och att ge tät återkoppling verbalt och icke-verbalt. Graden av samtalsaktivitet verkar hos de fyra medverkande andraspråkstalarna hänga samman dels med vana vid liknande samtalssituationer, dels med det egna sättet att samtala. Vad samtalsförmåga kan omfatta diskuteras vidare i 11.2.

Undersökningen av vägledarens samtalsbeteende i egenskap av förstaspråkstalare visar att ett aktivt samtalsätt också hos förstaspråkstalaren gynnar den gemensamma förståelsen. En del av den aktiviteten består av potentiellt stöttande samtalshandlingar som upprepningar, metakommentarer och omstötningar (se kapitel 8). Man skulle kunna förvänta sig att dessa handlingar är vanligare i samtal med mindre avancerade andraspråkstalare. Det finns dock stor variation och de stöttande samtalshandlingarna står inte i proportion till samtalspartners andraspråksförmåga på något enkelt och enhetligt vis. Det beror på att de stöttar såväl uppgiftsaspekten som relationsaspekten av samtalet. De stöttande handlingarna är mest frekventa i uppgiftsorienterade sekvenser där vägledaren vill säkerställa att båda parter uppfattar fakta på samma sätt. I sekvenser där man pratar om ämnen som inte direkt berör vägledningen, relationsorienterad kommunikation, är de stöttande handlingarna i allmänhet färre och stöttar inte alltid den rent språkliga aspekten av kommunikationen. Enkelt uttryckt är mängden förhandling om betydelse resultatet av de samtalandes avvägning mellan hur viktig man uppfattar att den aktuella frågan är och hur besvärande avbrottet för förhandlingen blir.

Förstaspråkstalaren kan också underlätta för andraspråkstalarens deltagande genom att växla mellan institutionell och vardaglig samtalsstil (se vidare kapitel 10). Andraspråkstalarens större vana vid en vardaglig samtalsstil och därmed hennes ökade möjligheter till deltagande ger henne en mer aktiv roll i samarbetet mot delad förståelse. En vardaglig samtalsstil kan också främja samtalsklimatet. Samtalsstilen hänger samman med de varierande roller som görs aktuella genom samtalet. De samtalandes roller diskuteras vidare i 11.3.

Användningen av nyckelord samt kompletterande och förstärkande icke-verbala tecken är båda samtalsdeltagarnas resurs för förståelse. Omformuleringar är främst förstaspråkstalarens resurs, men används i begränsad utsträckning också av andraspråkstalarna (se vidare kapitel 9). Det är också tydligt att den gemensamma grundens storlek är betydelsefull. Ju mer samtalsdeltagarna har gemensamt, desto större är chansen att de tolkar och förstår på samma sätt. Den gemensamma grunden utgörs bland annat av tidigare samtalshistoria, kunskaper om omvärlden och språkkunskaper. SYV-samtalen i min undersökning utgör interkulturella möten och det är därför troligt att de samtalandes gemensamma grund är begränsad. Resultaten visar dock att framför allt förstaspråkstalaren har möjlighet att styra samtalets innehåll för att öppna nya

potentiella områden för gemensam grund, till exempel intressen eller gemensamma erfarenheter. Vägledningssamtalet som interkulturellt möte diskuteras vidare i 11.6.

I undersökningen har det visat sig värdefullt att skilja mellan å ena sidan lokal förståelse av ett ord, ett uttryck eller ett yttrande och å andra sidan global förståelse av samtalsämnet som sådant. Global förståelse omfattar också samtalsämnets relevans i samtalet och för studievägledningsverksamheten. Delad lokal förståelse innebär att de samtalande gör samma tolkning av ett språkligt tecken, med andra ord *vad* som har sagts. Delad global förståelse innebär att båda samtalsparter är på det klara med sammanhanget och därmed avsikten bakom ett yttrande, med andra ord *varför* något har sagts. I studie- och yrkesvägledningssamtal omfattar den globala förståelsen bland annat utbildningsstrukturer och arbetsmarknad, men också de regler som styr ett institutionellt samtal av det här slaget. Lokal och global förståelse påverkar naturligtvis varandra: om en sökande inte förstår varför en fråga ställs, även om hon förstår betydelsen hos ett yttrande, har hon svårt att ge ett relevant och utvecklat svar. De tre delundersökningarna visar att de samtalande med gemensamma ansträngningar lyckas förhandla fram delad lokal förståelse men att det är svårare att nå delad global förståelse.

Orsakerna bakom svårigheter i samarbetet mot delad förståelse varierar mellan tillfällena och samtalsdeltagare och hänger bara delvis samman med att den ena samtalsparten är andraspråksbrukare. Svårigheter att uppnå delad lokal förståelse har många gånger sitt ursprung i förstaspråkstalarans samtalsbeteende: förstaspråkstalarans ordval, samtal om hypotetiska ämnen, högt taltempo och få eller korta pauser, många tidsuttryck samt användning av pronomen. Såväl lokal som global delad förståelse kan hindras av att de samtalande tolkar samtalsbidrag, ord och sammanhang i skilda ramar. De samtalandes grunder för tolkning är till stor del omedvetna, och förståelseproblem av det här slaget upptäckts därför ofta inte av de samtalande.

Samarbetet mot delad global förståelse hindras främst av det asymmetriska kunskapsförhållandet mellan sökande och vägledare. Studie- och yrkesvägledaren har expertkunskaper på sitt område, medan de sökande i min undersökning har begränsade kunskaper, inte minst för att de har bott relativt kort tid i Sverige. Det är rimligt att anta att vägledaren har mindre gemensam grund på SYV-området med invandrade sökande än med infödda. Att uppnå delad global förståelse liknar därför i detta sammanhang en lärandeprocess för de sökande. Lärandeprocessen försvåras naturligtvis av att medlet för den, kommunikationsspråket, är de sökandes andraspråk. Utveckling och lärande diskuteras vidare i 11.4.

Ett övergripande resultat är att förståelse är samkonstruktion och att de samtalande når delad förståelse enbart genom *bådas* medvetna ansträngningar. Det blir tydligt främst då det uppstår ett missförstånd (se vidare 8.5).

11.2. Samtalskompetens

Efter att ha arbetat med de videoinspelade SYV-samtalen åtskilliga månader står det klart för mig att samtalen ställer stora krav på den sökande som samtalspartner. I detta avsnitt vill jag resonera om vilka förmågor som krävs av andraspråkstalaren. En lämplig utgångspunkt är beskrivningarna av färdighetsnivåerna i den gemensamma europeiska referensramen för språk, CEFR (2007), och färdighetsnivåerna i styrdokumentet för sfi. I den europeiska referensramen identifieras och beskrivs sex nivåer av språkfärdighet, från A1 till C2. Kunskapskraven inom sfi-utbildningen omfattar de tre första nivåerna (Skolverket 2012a). Även i färdighetsbeskrivningen för den mest avancerade sfi-kursen, kurs D, slås fast att den studerande ska behärska kommunikationen avseende muntlig interaktion och hörförståelse kring ”bekanta ämnen” (Skolverket 2012b).

Om man sätter denna beskrivning i relation till interaktionen i SYV-samtalen, blir det tydligt att de kräver betydligt mer än vad som krävs i sfi-utbildningens målbeskrivning. Faktum är att ämnena i SYV-samtalet sällan är bekanta. Tvärtom behöver den sökande sätta sig in i förhållanden som är helt nya för dem, såsom utbildningssystemets regler. Man bör också påminna sig om att de fyra andraspråkstalarna i min undersökning vid tidpunkten för det första SYV-samtalet nyss hade börjat med kurs C inom sfi-utbildningen. En av deltagarna hade uppnått godkänt betyg i D-kursen först vid det sista samtalstillfället (se 8.1.2).

Referensnivåerna för muntlig språkanvändning i CEFR (2007) innehåller, till skillnad från sfi-utbildningens styrdokument, beskrivningar av kommunikativa förmågor som liknar de som ställs på de sökande i SYV-samtalen. Exempelvis återfinns följande omdömen under ”Interaktion”: ”Kan uppfatta budskap som förmedlas genom kroppsspråk och intonation... kan väva in sitt bidrag i samtalet genom att ta ordet på ett naturligt sätt /.../ knyta an sina egna yttranden till det som andra säger på ett framgångsrikt sätt /.../ kan bidra till att diskussionen utvecklas inom kända områden genom att bekräfta förståelse, bjuda in andra i samtalet etc.” (Gemensam europeisk referensram för språk 2007:28–29). Alla dessa färdigheter är utan tvekan viktiga för att kunna delta framgångsrikt i ett vägledningssamtal, framgångsrikt i den meningen att samtalet ska utgöra en del av grunden för välavvägda framtida beslut. Men det är

värt att notera att de citerade beskrivningarna alla är hämtade från nivå B2, C1 och C2. Dessa ligger alltså högre än sfi-utbildningens. De tidigare nivåerna omfattar endast beskrivningar av korta samtal om ämnen som är ”kända eller av personligt intresse”.

Med dessa jämförelser vill jag visa att de interaktionella kraven på andraspråkstalare sökande i ett SYV-samtal är mycket högt ställda. Detta talar också för att förstaspråkstalaren behöver ta ett stort kommunikativt ansvar i samtalet. Hon behöver stötta andraspråkstalarens deltagande på olika sätt (se vidare kap. 8), men också explicitgöra den delade förståelsen, det vill säga vad man kommit fram till med jämna mellanrum, för att på så sätt minska andraspråkstalarens kommunikativa börda.

I CEFR, liksom i styrdokumentet för sfi, finns tre aspekter av språkförmågan som kan antas vara relevanta för samtalskompetensen: hörförståelse, muntlig interaktion och muntlig produktion. Dessutom nämns strategier tillsammans med nämnda färdigheter. Man skiljer alltså mellan exempelvis grammatisk korrekthet och muntlig produktion. Detta tycks vara en relevant åtskillnad också i förhållande till min undersökning.

I min undersökning blir det tydligt att god andraspråksförmåga i betydelsen grammatisk och syntaktisk korrekthet inte är vare sig en förutsättning eller en garanti för framgångsrik interaktion och delad förståelse. I undersökningen syns framför allt hur samtalsdeltagarna ibland lyckas bättre i samtalet än vad man skulle förvänta sig utifrån deras testade andraspråksförmåga (se exempelvis 9:7 i avsnitt 9.4.1). Att grammatisk färdighet och samtalsfärdighet inte alltid hänger samman finner stöd i forskningen (Leppänen & Sheikhi 2006:89ff., Fogtmann 2007a, 2007b, Fogtmann Fosgerau 2012, Victoria 2011). Fogtmann (2007a) visar att den analyserade grammatiska förmågan inte korrelerade med hur en person uppfattades kunna förstå och göra sig förstådd i en intervju. Men sambandet mellan grammatisk förmåga och samtalsförmåga nyanteras av Eklund Heinonens (2009) resultat. Hon finner att bedömningen av testtagarnas samtalsförmåga i huvudsak överensstämmer med testtagarnas grammatiska färdighetsnivå. Skillnaden mellan de nämnda studiernas resultat och Eklund Heinonens kan förklaras med att Eklund Heinonens testtagare är avancerade andraspråksbrukare medan deltagarna i de ovan nämnda, liksom i min undersökning, är nybörjare. En mer avancerad andraspråksbrukare kan lösa problem syntaktiskt och lexikalt, medan en nybörjare i högre grad måste lita till sin samtalspartners medverkan.

Mycket talar också för att motivation och intresse har stor betydelse för hur väl andraspråkstalaren klarar interaktionen. Hos de två talarna med minst andraspråksfärdigheter, Ward och Evin, blir det tydligt att de i situationer som upplevs mycket viktiga pratar mer svenska och använder andra resurser i större utsträckning (se liknande resultat hos Hirasawa 1993).

Av detta resonemang följer, som jag ser det, att vägledaren har en viktig uppgift i sin samtalsledande roll att förklara de större sammanhangen för sina frågor så att den sökande kan förstå på vilket sätt de är viktiga för henne. Om vägledare och sökande delar den globala förståelsen kan motivation skapas för en fråga, och detta förbättrar möjligheterna till att de samtalande når delad lokal förståelse.

Den här undersökningen har inte gett svar på frågan varför vissa människor verkar klara av att delta i samtal, att driva sina projekt, göra sig förstådda, utträta sina ärenden, helt enkelt klara sig i möten med talare av majoritetsspråket bättre än andra trots att de har uppenbart begränsade kunskaper i kommunikationsspråket. Även om frågan inte är en del av undersökningens syfte vill jag nämna några aspekter av interaktionen som har återkommit i analys och diskussion av samarbetet mot delad förståelse.

Å ena sidan är vissa egenskaper, färdigheter och kommunikativa vanor hos andraspråkstalaren själv viktiga. För det första verkar *explicit* vara en viktig grund för delad förståelse. Det gäller både första- och andraspråkstalaren, men blir tydligare med andraspråkstalaren. Med *explicit* avses användningen av handlingar som kontrollfrågor, omformuleringar och upprepningar, med andra ord den typ av handlingar som brukar förknippas med förstaspråkstalarens stöttande kommunikationssätt gentemot andraspråkstalaren. Exempelvis visar exemplen på andraspråkstalarnas bruk av omformuleringar att dessa dels tvingar fram ett engagemang hos förstaspråkstalaren, dels lägger den gemensamma grunden i dagen (kapitel 9).

Det andra jag vill nämna är något som skulle kunna kallas för *ihärdighet*. Ihärdighet omfattar exempelvis att inte ge upp ett kommunikativt projekt trots svårigheter, att fortsätta förklara trots att man inte gör sig förstådd, att ta turen även utanför naturliga turbytesplatser, att upprepa sitt yttrande även om man misstänker att man uttalar det fel och att be förstaspråkstalaren upprepa sitt yttrande flera gånger om det behövs. Att vara en ihärdig samtalspartner är alltså framgångsrikt. Detta finner stöd hos Vasseur et al. (1996:101) som menar att det är nödvändigt för en andraspråkstalare att ta rollen som och att arbeta för att vara en jämlik samtalspartner. Endast då blir verklig interaktion och förståelse möjlig.

Men ihärdighet kan också innebära envishet och därmed risken att man upplever sig, eller upplevs, vara till besvär. Det finns också en risk att man framställer sig som en okunnig samtalspartner. En ihärdig kommunikationsstil kan med andra ord medföra potentiellt ansiktshot för båda samtalsparter. Av den anledningen behöver andraspråkstalaren också behärska ett visst mått av *social förmåga* för att kontinuerligt stärka relationen till sin samtalspartner och avvärja eventuella ansiktshot.

Dessa är färdigheter som andraspråkstalare kan dra nytta av oberoende av samtalspartner. Å andra sidan visar undersökningen att en andraspråkstalare som klarar samtalet bra med begränsade språkkunskaper gör det tack vare att hon skickligt balanserar de egna färdigheterna mot dem man tror att samtalspartnern kan bidra med. Min slutsats är att kommunikationen blir mest framgångsrik i de fall en andraspråkstalare lyckas kombinera sina egna språkliga resurser med den aktuella situationens övriga resurser på ett strategiskt sätt. Förstaspråkstalaren är en viktig del av dessa resurser. Av undersökningens fyra andraspråkstalare är Evin den som tydligast kommunicerar på detta effektiva sätt. Även Mohammed lyckas ofta engagera Benny i samtalet och på så sätt dra nytta av hans språkliga expertis. Detta är tydligast i det första samtalet då Mohammeds bedömda andraspråksförmåga är i nivå med de andras, men hans samtal mer innehållsrikt.

Min beskrivning av samtalsfärdigheter är i linje med en vidare konceptualisering av språklig kompetens som bland andra Canagarajah (2007) har formulerat: "Competence is not applying mental rules to situations, but aligning one's resources with situational demands and shaping the environment to match the language resources one brings" (Canagarajah 2007:933). Även Victoria (2011:305ff.) drar liknande slutsatser om språkkompetensens karaktär från sin studie av vuxna andraspråkstalare i samtal. Canagarajah, liksom Kaur (2010), Mauranen (2006) och andra forskare inom lingua franca-fältet, visar att talare och lyssnare använder interaktionella resurser som de jag undersökt här, exempelvis upprepningar och omformuleringar, frekvent, strategiskt och skickligt. Dessa resurser gör det möjligt för samtalsdeltagarna att övervinna sina eventuella lingvistiska begränsningar i kommunikationsspråket (Kaur 2010:206).

Den språkliga förmåga som mäts och bedöms exempelvis i undervisningen är således inte detsamma som samtalsförmågan, som är en dynamisk, situationsanpassad förmåga. I de nationella proven för sfi bedöms bland annat de studerandes hörförståelse, muntliga interaktion och muntliga produktion (Skolverket 2012a). Kommunikationsstrategier behandlas, som nämnts, separat. Min uppfattning är att samtliga dessa fyra aspekter av språkfärdigheten ingår och samspelar i samtalsförmågan. Det ligger nära till hands att tänka sig samtalsförmåga som ett verb snarare än ett substantiv, eftersom den är levande och dynamisk till skillnad från språkförmågan som den beskrivs traditionellt: en persons inneboende kunskaper vid ett visst mättillfälle. I min undersökning har jag bedömt deltagarnas andraspråksförmåga på ett liknande, statiskt, sätt, och analysen av förståelsesamarbetet visar att denna bedömning inte fullt ut kan förklara vare sig förstaspråkstalarens stöttning eller måttet av framgång med avseende på delad förståelse. I materialet finns flera exempel på situationer då en sökande med små språkliga resurser lyckas berätta om relativt omfattande

sammanhang med hjälp av strategisk användning av nyckelord, återkopplings-signaler, icke-verbala medel och förstaspråkstalarens medverkan. Samtalsförmågan är sålunda flexibel och anpassningsbar.

De skilda synsätten på språkförmågan hör hemma i olika forskningstraditioner: andraspråksforskningen, forskningen om interkulturella samtal och lingua franca-forskningen. Även synen på andraspråkstalaren och på andraspråkssamtal skiljer sig. Samtal mellan första- och andraspråkstalare betraktas inom andraspråksforskningen som ett möte mellan en expert och en person med otillräckliga färdigheter (se vidare 3.1). Förstaspråkstalarens roll är att underlätta, anpassa och kompensera för samtalspartners brister. Inom fältet interkulturella samtal fokuserar man inte så mycket en talares brister, utan de samtalandes skilda sätt att kommunicera och de förståelseproblem som uppstår på grund av skillnaderna (se vidare 3.3.1). Lingua franca-forskningen, å andra sidan, är lösningsorienterad jämfört med problemorienteringen hos den förra och kännetecknas av att man studerar samarbete snarare än missförstånd (Meierkord 2000). Man förutsätter att samtalet kommer till stånd för att lösa en uppgift och man intresserar sig för hur parterna lyckas med detta. Inom CA ser man talet som en central och organiserande del av människors sociala liv. Talhandlingar är förankrade i en social praktik.

Genom att på detta mycket förenklade sätt karaktärisera de olika forskningsfälten vill jag visa att ett och samma samtal och därmed samtalsförmåga kan förstås på olika sätt beroende på vilket forskningsfält betraktaren befinner sig i. I avhandlingen har jag tillämpat flera teoretiska synsätt. Jag har riktat andraspråksforskningens sökljus mot förstaspråkstalarens bidrag i samtalet, med hjälp av interaktionell sociolingvistik har jag belyst kontextualisering genom skilda ramar, medan CA har skärpt uppmärksamheten på de små detaljerna i interaktionen. Genom att ta del av forskning inom lingua franca-fältet har jag kunnat uppmärksamma hur samtalsdeltagarna löser kommunikativa problem och mångfalden resurser som används. Min slutsats är att mångfalden angreppssätt har tillåtit mig upptäcka samtalsdeltagarnas interaktionella kompetens bättre än ett enda och dessutom minskat risken att jag skulle förbise aspekter av interaktionen.

11.3. Roller

Undersökningens frågor bygger på att de samtalande har vissa givna roller, framför allt de som första- respektive andraspråkstalare samt vägledare respektive vägledningssökande. Kategoriseringen av deltagarna utgör således förutsättning och utgångspunkt för undersökningen. Dessa kategorier

framträder dock på olika sätt i samtalets skeden och de skiftande rollerna har betydelse för hur man samtalar med varandra. Detta diskuteras i det här avsnittet.

Ett institutionellt samtal begränsas av deltagarnas orientering mot institutionella roller (Sundberg 2004b:83), men eftersom rollerna erbjuder visst kommunikativt svängrum kan sättet att samtala tona ned dessa roller och låta nya roller framträda och därmed tillfälligt omförhandla de på förhand givna rollerna. En given roll nyanseras och omskapas i interaktionen med en samtalspartner. Undersökningen visar att roller främst är ett resultat av sättet att kommunicera i ett givet ögonblick. De är med andra ord diskursivt konstruerade och dynamiska.

De mest uppenbara rollerna hos deltagarna i min undersökning, och de som har format avhandlingsens syfte, är de som första- och andraspråkstalare. I de fall rollerna görs tydliga, till exempel när andraspråkstalaren frågar förstaspråkstalaren om betydelsen av ett ord, kan det skapa avstånd mellan de samtalande och förstärka asymmetrin mellan dem.

Förstaspråkstalaren med sina större kunskaper i kommunikationsspråket kan vara en viktig resurs för andraspråkstalaren. Det kräver emellertid att förstaspråkstalaren ständigt är lyhörd för den andras behov, uppmärksam och oavbrutet inriktad mot den andras språkliga förmågor. Det är dock osannolikt att någon skulle kunna upprätthålla en sådan grad av uppmärksamhet mot den andra i ett samtal. I stället kan andraspråkstalaren i de fall hon råkar på språkliga svårigheter i samtalet göra sin språkligt underlägsna roll tydlig genom pauser, ordsökningar, omtagningar eller explicita frågor om hjälp. Liknande situationer är vanliga i SYV-samtalen och vanligtvis svarar Benny på sådana signaler genom att bidra med ett ord eller en formulering (se vidare 8.4). Att uppmärksamma rollerna som första- respektive andraspråkstalare kan således i detta avseende vara gynnsamt för samarbetet mot förståelse.

Förstaspråkstalaren kan orientera sig mot rollerna som första- och andraspråkstalare genom att korrigera andraspråkstalaren eller ställa direkta frågor om förståelse. I min undersökning brukar förstaspråkstalaren korrigera och ställa kontrollfrågor då han behöver säkerställa delad lokal eller global förståelse kring en vägledningsfråga. I likhet med vad man funnit i tidigare forskning tydliggör förstaspråkstalaren rollerna som första- och andraspråkstalare som en del av en institutionell aktivitet, i allmänhet indirekt (se exempelvis Kurhila 2004:71). Jag uppfattar det som ett sorts nödvändigt tydliggörande av roller. Först när andraspråksbrukaren inte producerar institutionellt relevanta yttranden finns anledning för förstaspråkstalaren att gå in i språkliga diskussioner. Det vanligaste är alltså att deltagarna tonar ned de språkliga rollerna. Detta känns igen från flera studier (Kurhila 2004, Sundberg 2004a:165–166, Ryoo 2007, Nissen 2012:279).

När en sökande tvekar, dröjer eller på annat sätt signalerar att hon inte till fullo behärskar kommunikationsspråket kan förstaspråkstälaren reagera med att antingen hjälpa till genom att exempelvis föreslå ett ord eller vänta ut den sökande. Det är dock viktigt att notera att störningar i andraspråkstälarens yttranden (t.ex. tvekanden, pauser, omstarter, omtagningar) inte måste ha sin orsak i bristande andraspråksbehärskning. De kan också vara uttryck för att man talar om ett känsligt ämne eller att man av någon annan anledning vill formulera sig försiktigt och med omsorg. Detta kan i sin tur visa upp sociokulturell kompetens, eller social kompetens (jfr Kurhila 2004:60ff.).

Benny väljer ibland att vänta och låta den sökande avsluta sitt yttrande själv. Detta innebär att han behandlar sin samtalspartner som vilken annan sökande som helst utan att uppmärksamma hennes roll som andraspråksbrukare. Det går inte att entydligt slå fast vilket av de två förhållningssätten som är effektivast med avseende på delad förståelse, och det varierar naturligtvis med situationen. Att vänta ut andraspråkstälaren ger henne utrymme att agera självständigt som en kompetent deltagare. Att i stället orientera sig mot uppenbara språkproblem och stötta ett yttrande kan vara en nödvändig hjälp i vissa lägen, samtidigt som det kan inskränka den sökandes självständighet, vara ansiktshotande och störa samtalet. Min uppfattning, som baseras på såväl intervjuer som samtalsmaterial, är att andraspråkstalarna gärna tar emot språkligt stöd från Benny. De uppfattar det som viktigt och ibland nödvändigt för att klara samtalet.

Tidigare forskning visar att det är vanligare att andraspråkstälaren uppmärksammar sin språkligt underlägsna roll än att förstaspråkstälaren gör det (Kurhila 2004, Sundberg 2004a:166). Det gäller också i min undersökning. Andraspråkstalarna kommenterar ibland i början av ett samtal den egna bristande andraspråksförmågan, många gånger i form av en ursäkt. Utdrag 11.1 kommer från början av Wards första samtal.

Utdrag 11:1 Ward om sig själv

2 B: ska vi börja mä att du berättar lite om dig själv

3 W: jag heter ward åå förlåt mig ja kan prata lite svenska [inte bra eller perfekt

4 B: [ja vi försöker

5 W: aha

6 B: de går bra

Benny brukar svara genom att försäkra att språket inte kommer att ställa till problem, ofta med ett uppmuntrande tillägg.

Att på detta sätt positionera sig som ”mindre kompetent språkbrukare” kan vara ett sätt för andraspråkstälaren att skapa ”svängrum” för sig själv som samtalspartner. Hon kan exempelvis tillåta sig de längre pauser hon behöver, pauser som hon vet kan uppfattas som ovanligt långa och som hon säkerligen inte behöver på sitt förstaspråk. En sådan presentation kan också minska

Bennys förväntningar på vad andraspråksbrukaren ska klara i samtalet. Var och en som samtalat på ett andraspråk vet att man kan känna sig lite långsammare, lite tråkigare och faktiskt lite mindre begåvad. Att i samtalets början framställa sig själv som hindrad av språkliga svårigheter är en sorts förklaring till sättet att samtala och de svårigheter som kan tänkas uppstå: de har sin orsak i språkliga problem, inte problem med intelligensen eller personligheten.

Andraspråksidentiteten kommer också till uttryck implicit genom att en andraspråkstalare uttalar ett ord med skrattande röst då hon är medveten om att det valda ordet inte är det mest lämpliga. Det förekommer också att en andraspråkstalare med en kombination av blick och paus signalerar att hon står i begrepp att säga något som hon vet inte är hundra procentigt adekvat. När andraspråkstalaren visar sig medveten om att hon inte alltid följer språkets och samtalets regler på grund av bristande andraspråkskompetens, visar hon samtidigt upp andra kompetenser: hon visar att hon kan samtalsregler och att hon egentligen, i normala fall, är en god samtalare (Kurahila 2004:72).

Andraspråkstalarens icke-verbala signaler av det slag som nyss nämnts kan således tolkas som ett sätt att uppmärksamma samtalspartnern på att det finns språkliga brister i det egna yttrandet. Det är emellertid inte den enda effekten dessa drag kan ha. Med nedanstående exempel vill jag belysa att de också kan förklaras som relationsstrategier. Evin berättar att hon inte varit på språkpraktik: ”jag går inte till praktik, nej bara jag ää jag hittade plats för mig, en plats för mig att göra praktik”. Evin rättar sig från ”plats” till ”en plats”. Hon är säkert medveten om att rättningen inte är nödvändig för att Bennys ska förstå. I stället signalerar självkorrigeringen att Evin har mer språkkunskaper än hon ibland hinner visa. Korrigeringen kan ses som ett medel att visa upp sig som ”medlem i den andras grupp” (Aston 1993:230).

De institutionella rollerna som vägledare och sökande kan också tydliggöras eller tonas ned med språkliga medel. Vägledaren är en representant för komvux, men hans val av uttryck antyder i vilken mån han framställer sig som ett med institutionen (se t.ex. hans val av ”våran” respektive ”jag” i 10:13, avsnitt 10.2.4). Att tillfälligt frångå de institutionellt givna rollerna kan gynna delad förståelse. I kapitel 10 visade jag att institutionsrepresentanten ibland distanserar sig från vägledarrollen genom att anamma en vardaglig samtalsstil. Samtalsstilen ger honom möjligheter till handlingar och talhandlingar, exempelvis att ge råd, som den institutionella samtalsstilen kopplad till vägledarrollen inte gör.

De sökandes förförståelse av ett vägledningssamtal innefattar med all säkerhet också en uppfattning om institutionellt definierade roller. Dessa explicit görs till viss del i samtalet. I det första samtalets inledning beskriver Benny hur samtalet går till och därmed antyds vilka diskursiva roller sökande och vägledare har (se utdrag 8:16 och 8:17 i avsnitt 8.4.4). Det står klart att de

sökande upplever både att de i själva verket har givna roller i det institutionella samtalet, och att vägledarens roll är den dominerande. Exempelvis visar Evin att hon förväntar sig att Benny ska styra samtalet genom att hon ibland ställer frågor om samtalets organisation. Det syns också i utdrag 8:19 (avsnitt 8.4.4) där Ward överlåter åt Benny att formellt avsluta samtalet.

Även vissa av de sökandes responser på vägledarens yttranden tyder på att de upplever sig i en underordnad roll. Ett exempel från Evins första samtal kan illustrera detta. Evin berättar om sitt tidigare arbete som skolkurator. I den aktuella sekvensen har hon konsekvent refererat till skolbarnen som "elever", och senare ibland som "ungdomar". Benny skjuter in en fråga: "Vad gjorde du med barnen?" Det blir en paus och Benny börjar formulera om frågan, då Evin bryter in och svarar att hon har ett barn. Evins svar visar att hon missuppfattat Bennys fråga. Hon är här mitt i en redogörelse om sitt arbete, men accepterar tydligtvis vad som måste uppfattas som ett plötsligt ämnesbyte från Bennys sida, en fråga som rör hennes privatliv. Hennes ansiktsuttryck visar inte förvåning eller att hon misstycer, vilket kan tolkas som att hon ser Bennys roll i samtalet som drivande och att hon bör följa. Detta bekräftar i de samtal jag har haft med Evin. Benny formulerar om sin fråga några gånger och strax efter berättar Evin mer om sina arbetsuppgifter.

I materialet finns färre uttryck för asymmetrier mellan samtalsparterna än vad man skulle kunna förvänta sig med tanke på de samtalandes roller som första- respektive andraspråkstalare och expert respektive lekman. Ett sådant uttryck kan dock spåras i vad som kan kallas tolkningsföreträde. I egenskap av både institutionsrepresentant och förstaspråkstalare har Benny störst inflytande över samtalets organisation, *vad* som sägs i samtalet och *hur* det sägs. Bennys missförstånd om Wards familjeförhållanden illustrerar andraspråkstalarens svårigheter att hävda sig mot förstaspråkstalarens tolkning (utdrag 8:23, 8.5).

I vissa fall kan Bennys modifierade upprepningar skapa en ny eller oönskad betydelse hos andraspråkstalarens yttrande. En av andraspråkstalarna säger vid några tillfällen "mina syster". Benny tar i en modifierad upprepning upp det som singular trots att den sökande i själva verket talar om flera systrar. När det väl är etablerat lyckas hon inte korrigera det språkliga uttrycket och därmed inte heller Bennys uppfattning. På samma sätt skapas en felaktig uppfattning om hur många barn en sökande har. Den sökande säger konsekvent "min barn". Benny svarar med "dina barn", vilket kommer att utgöra hans uppfattning.

Det ovanstående resonemanget belyser små missförstånd som kan etableras genom institutionsrepresentantens tolkningsföreträde, missförstånd som bara andraspråkstalaren är medveten om. Dessa är detaljer som inte får allvarliga konsekvenser för vägledningen. För andraspråkstalaren är det sannolikt ändå irriterande att vara medveten om en missuppfattning som hon inte förmår

ställa till rätta. Det är också tänkbart att ett sådant missförstånd kan göra den sökande överdrivet försiktig eller ängslig i samtalet. Ett missförstånd kan också få den sökande att tappa förtroendet för vägledaren eller för vägledningssituationen.

Men det är naturligtvis tänkbart att missförstånd uppstår också kring kritiska sakförhållanden. Exempelvis har omformuleringar i forskningen framställts som en typ av yttranden som riskerar att köra över samtalspartnern i en asymmetrisk samtalsituation (se 3.2.1.2). Min undersökning av omformuleringar har visat att de inte tycks användas som maktutövning. Inte heller är de lika starkt kopplade till den institutionella rollen som exempelvis Sundberg (2004a) visar. Jag vill dock vara försiktig med omdömen om hur språkliga handlingar uppfattas av de medverkande. Jag kan exempelvis inte vara säker på att omformuleringarna inte upplevs som svåra att hantera av andraspråkstalarerna och som möjlig maktutövning.

I SYV-samtalen har vägledaren en expertroll när det gäller kunskaper om arbetsmarknad och utbildning. Emellertid kan även expertrollen förhandlas om och tonas ned. Det sker främst tillsammans med en av deltagarna, Mohammed, som informerar sig om utbildningar på egen hand mellan samtalen. I SYV-samtalet redogör han för informationen och Benny ställer frågor samt fungerar som en diskussionspartner (se vidare 11.5).

Den sökande är per definition den som har minst kunskaper. Men eftersom vägledningssamtal handlar om den sökandes framtid, val och önskningar innebär det att den sökande är experten i vissa delar av samtalet. Dessutom samtalar vägledaren och den sökanden ibland om den sökandes liv före flytten till Sverige. Vid de många tillfällena då den sökande är expert i detta hänseende, får vägledaren rollen som den språkligt mer kunniga och ett kommunikativt stöd för den sökande.

Både vägledaren och de sökande tar ibland upp samtalsämnen som framställer den egna personen eller samtalsparten i en annan roll än den språkliga eller den institutionellt orienterade. En av deltagarna ställer vid ett tillfälle några frågor om Bennys familj efter att ha sett ett foto i hans arbetsrum. Vid detta tillfälle samtalar hon med Benny som en förälder till en annan. Benny tar vid ett annat tillfälle upp en sökandes kommentar om ett tidigare idrottsengagemang genom att visa kunskap och intresse för idrotten och framhäver på så sätt rollerna som idrottsintresserade. Några gånger delar vägledare och sökande upplevelser av ett sjukdomstillstånd eller ett möte med vården. Roller uppenbaras således genom vad man väljer att prata om. Genom att de språkliga och institutionella rollerna försvagas och andra roller i stället framhävs lyfts gemensamma erfarenheter fram. Dessa utgör nya områden där deltagarna kan finna gemensam grund (Victoria 2011:299ff.). Det är sannolikt att relationsaspekten av samtalet gynnas av att de samtalande upptäcker att de delar ett intresse eller en

erfarenhet (Erickson & Schultz 1982:17, se vidare 2.2). Rollskiften av detta slag tillåter de sökande att småprata och att bidra mer i samtalet än när det rör institutionellt orienterade frågor. Ökat deltagande gynnar i sin tur kontextualisering och förståelse (Gumperz 1982b:2).

Slutligen vill jag under rubriken ”roller” resonera något om studie- och yrkesvägledarens yrkesroll och hur den framträder i samtalen. I Erickson & Shultz (1982) välkända studie av studievägledning på ett amerikanskt college uppmärksammas den tudelning eller balans som ligger i vägledningsyrket. Vägledaren är å ena sidan en representant för sin institution och ska tjäna dess syften, vilket i Erickson & Shultz beskrivs som en domarroll. Å andra sidan är vägledaren den sökandes företrädare som ska ta hennes parti och måna om hennes intressen likt en advokat.

Rollerna i SYV-samtalen skiljer sig på två sätt från de i Erickson & Shultz (1982) samtal. I min undersökning är de sökande vuxna och vägledaren har inte samma befogenhet att släppa in eller utestänga en sökande från en kurs. Hans grindvakts-funktion är med andra ord mindre uttalad. Emellertid är de fyra sökande i mitt material i egenskap av nyligen invandrade relativt okunniga om utbildning och arbetsmarknad. Också deras informella informationskanaler kan vara begränsade, även om variationen mellan dem är stor. Det gemensamma för vägledningssituationen i Erickson & Shultz och i mitt material är att de sökande är beroende av vägledarens kunskaper. Ibland kan vägledarrollens funktioner av domare och advokat komma i konflikt med varandra (Erickson & Shultz 1982:18–19).

Ett sådant tillfälle är då Mohammed tvekar i valet mellan två utbildningar inom flygsektorn och frågar vägledaren om råd (sekvensen återfinns i 9.4.3, utdrag 9:13). Advokatrollen, i vilken han verkar som den sökandes företrädare skulle bjuda honom att ge råd, men då motarbeta det institutionella syftet mot individens autonomi och självreglering (*self-directedness*, Vehviläinen 2003). I domarrollen skulle han i enlighet med yrkesteorin undvika att ta ställning och därmed inte tillmötesgå den sökandes intressen. Bennys respons i omformuleringssekvensen består av ytterligare fakta, och han undviker därmed att ge ett direkt råd.

Svårigheten att tillmötesgå en sökande som uttryckligen ber om råd eller att uttrycka ett personligt ställningstagande som stöd för en sökande är två av de kommunikativa dilemman (Sundberg 2009) som uppstår i SYV-samtalen. Vägledaren och den verksamhet han är del av utvecklar interaktionsmönster som försöker balansera de två rollerna då de krockar (se även Vehviläinen 2003). Det vore dock orättvist att påstå att vägledaren, Benny, i mitt material aldrig ger råd till de sökande på grund av de begränsningar som yrkesrollen sätter upp. I själva verket ger han råd och förslag vid några tillfällen, men han gör det företrädesvis till de sökande som i en viss situation uppvisar mest osäkerhet

och som kanske gett honom intrycket av att de inte klarar av att sortera och värdera information, vilket förväntas av den ideala autonoma sökanden.

En annan möjlighet att hantera kommunikativa dilemman ger växlingen mellan institutionell och vardaglig samtalsstil (kapitel 10).

11.4. Utveckling och lärande

Här vill jag diskutera vilka lärandemöjligheter samtal av den typ jag undersökt erbjuder samt hur lärande i interaktion kan spåras och studeras.

Med ett samtalsmaterial som täcker två år finns det anledning att resonera något om lärande. Inom andraspråksforskningen har man ofta skilt mellan språkanvändning och språkutveckling, i synnerhet som forskningsobjekt (The Modern Language Journal 1997, 2007, se även 3.1). Arbetet med avhandlingen har emellertid klargjort för mig att gränsen dem emellan är suddig, av två anledningar.

För det första har den livliga debatten inom andraspråksforskningen de senaste 15 åren påverkat min uppfattning om vad språkanvändning respektive språkinlärning är. CA-inriktade forskare anser att studieobjektet för andraspråksinlärning bör vara interaktion och samtal eftersom det är där lärandet sker, så kallad *learning in interaction* (se t.ex. Palotti & Wagner 2011). Man menar alltså att samtalet och samtalandet i sig utgör förutsättningen för lärande.

Det andra som format min förståelse för relationen mellan språkanvändning och språkutveckling är uppfattningarna hos deltagarna i min undersökning. Alla fyra andraspråkstalare hävdar att man lär sig i samtalet och att det är nödvändigt med möjligheter att samtala med förstaspråkstalare av svenska för att kunna lära sig det nya språket. SYV-samtalen har varit viktiga tillfällen att träna och lära svenska, inte minst för att de alla, utom Mohammed, upplevde att de mycket sällan hade möjlighet att delta i längre samtal på svenska. Ward, exempelvis, uppskattade den upplevda språkträningen mer än vägledningen.

De fyra deltagarna är alltså överens om hur de ser på relationen mellan språkbruk och lärande, en relation som sammanfattas av Cook (2002:3): "sometimes using and learning come to the same thing: an asylum-seeker in a new country learns by using the language for everyday survival". Mycket talar alltså för att det i många fall inte finns någon anledning att göra skillnad mellan en andraspråksbrukare och en andraspråksinlärare. Därmed kommer frågor om andraspråksbruk och andraspråksutveckling att höra nära samman.

I diskussionen som följer vill jag först peka på några aspekter av samarbetet mot delad förståelse i SYV-samtalen som tycks hänga samman med utveckling.

Därefter följer ett resonemang om hur lärande kan operationaliseras och studeras i denna typ av samtal.

De fyra andraspråksbrukarna utvecklar svenskan under inspelningsperioden, men i olika grad och på olika sätt (se 8.1.2 samt Bilaga 6). Bakom utvecklingsbeskrivningen ligger en kvantitativ mätning av talspråkets komplexitet, flyt och korrekthet kombinerad med deltagarnas självvärdering och min bedömning. Den sammantagna bedömningen fångar emellertid långt ifrån alla de färdigheter som bidrar till samtalskompetensen (se 11.2). Eftersom jag först i ett sent skede av avhandlingsarbetet börjat skapa mig en bild av samtalskompetensens beståndsdelar, har jag inte testat dess utveckling under undersökningens gång. Ändå vill jag redogöra för några iakttagelser.

Hos de enskilda talarna och genom samtalsserien framstår *explicit* som ett utvecklingsdrag (se 11.2). Att explicit påpeka att man inte förstår ett ord tycks vanligare hos mer avancerade andraspråkstalare (se liknande resultat hos Kalin 1995:184).

Vid de tillfällen då andraspråkstalaren inte förstår ett yttrande eller ett sammanhang kan hon välja mellan en vänta-och-se-strategi eller att mer eller mindre explicit påpeka problemet, i den mån hon kan identifiera det. Materialet tycks visa att explicit främjar snabbare och effektivare uppklarandeseven-ser avseende global förståelse. Det finns tecken på att mer avancerade andraspråksbrukare i högre grad hanterar också denna typ av förståelseproblem explicit. Detta finner stöd hos Vasseur, Broeder & Roberts (1996).

Metakommentarer som explicitgör vad man talar om, vad den andra talar om eller vilken typ av talhandling det är fråga om gynnar interaktionen och den delade förståelsen. I min undersökning finns tecken på att det förekommer fler framgångsrika uppklarandeseven-ser inledda av en metakommentar i de senare samtalen än i de tidigare. Användningen av metakommentarer skulle alltså kunna vara ett utvecklingsdrag inom samtalsförmågan, vilket förefaller sannolikt med tanke på att den språkliga förmågan, inte minst ordförrådet, ökar med tiden.

Det är naturligtvis omöjligt att avgöra om lärande av detta slag sker i den faktiska samtalssituationen, och kanske också ointressant. Viktigare är att vana och erfarenheten av att ha deltagit i vägledningssamtal ger andraspråkstalaren förståelse för samtalssituationens krav och förväntningar. Utvecklingen av den globala förståelsen av SYV-samtalets ram utgör alltså i sig ett lärande. Dessutom skaffar sig samtalsdeltagarna allt större kunskaper om utbildning och arbetsmarknad genom samtalen och via andra kanaler. Dessa två typer av kunskap skapar en sorts handlingsberedskap som gör att andraspråkstalaren bättre kan utnyttja sina kommunikativa resurser. Det är därför inte osannolikt att ett visst mått av lärande och utveckling kan ske också av två andra komponenter av samtalsförmågan, ihärdighet och social förmåga, även om de troligen till stor

del hänger samman med en persons individuella samtalsstil och till och med personlighet. När andraspråkstalaren är mer bekant med SYV-samtalets ramar blir hon säkrare på sin kommunikativa roll. Säkerheten och en större språkfärdighet kan göra andraspråksbrukaren mer "ihärdig". Likaså kan större kunskaper om samtalsituationen i kombination med en allt starkare relation till samtalspartnern och en ökande andraspråksförmåga möjliggöra en större social förmåga som tillåter andraspråkstalaren att balansera samtalets uppgifts- och relationsdimension.

Något som talar starkt för SYV-samtalens lärandepotential är att andraspråkstalarna själva är övertygade om den. Det faktum att andraspråkstalaren betraktar ett samtalsfall som ett lärandetillfälle kan innebära att det i själva verket blir ett lärandetillfälle (Vasseur, Broeder & Roberts 1996, Theodórsdóttir 2010:11f.). I en upplevd lärandesituation förhåller sig andraspråkstalaren mer aktiv till språket och tar initiativ till "lärandeaktiviteter" som kontrollfrågor och förhandling, aktiviteter på metanivå som i vissa lägen inte är nödvändiga för att uppnå delad förståelse, utan tjänar till att tydliggöra språkets funktion eller form.

Inom utbildningsforskningen har man traditionellt definierat språklärande som att kunna reproducera eller återge ett yttrande utan stöd. Med CA som utgångspunkt är lärande i stället en samtalsdeltagares utveckling av interaktionella färdigheter och interaktionella resurser i en vidare mening (Rasmussen Hougaard 2009), det vill säga ett med tiden förändrat samtalsbeteende (Brouwer & Wagner 2004, Hall & Pekarek Doehler 2011). Det senare synsättet placerar därmed lärandet *mellan* två individer snarare än *inom* en. Detta stämmer väl överens med den bild av framgångsrik interaktion som framträder i mitt material. Framgångsrik interaktion sker mellan de två samtalande i de fall andraspråkstalaren förmår engagera och använda förstaspråkstalaren som en kommunikativ resurs. Det senare synsättet innebär också att lärande i betydelsen utveckling pågår så snart språket används. Lärande så väl som användning är framgångsrikt genom strategier, resurser och förhandling som är *anpassade* till situationen (Canagarajah 2007). Språkfärdigheten som sådan står således inte i centrum.

CA med sitt fokus på detaljer förefaller vara en lämplig metod för att undersöka lärande i samtal. Kritiker anser dock att CA-verktyg inte tillåter forskaren att fånga lärandet när det sker (se exempelvis Rasmussen Hougaard 2009), men det är, menar jag, ett problem som inte är specifikt för CA. Ett longitudinellt material ger i stället möjligheter till jämförelser mellan interaktionella praktiker över tid, vilket kan visa förändring och utveckling, det vill säga lärande. Longitudinella data och frågor om utveckling har emellertid inte studerats i någon större utsträckning (Brouwer & Wagner 2004). Möjligen kan CA:s grundtanke att uppmärksamma bara det deltagarna orienterar sig

mot utgöra ett problem: de flesta studier av naturligt förekommande samtal mellan första- och andraspråkstalare visar att samtalsdeltagarna inte orienterar sig mot andraspråkstalarans språkliga avvikelser och förstaspråkstalarans korrigerande eller stöd (Rasmussen Hougaard 2009, se även 11.3).

I motsats till Rasmussen Hougaard tror jag att man i en CA-baserad longitudinell studie mycket väl skulle kunna beskriva och jämföra interaktionella praktiker. Denna uppfattning finns också hos Kurhila (2006:14). För att kringgå begränsningen av att bara uppmärksamma det samtalsdeltagarna orienterar sig mot och gör relevant i en given situation, behöver man kombinera CA-verktygen med att analysera också andra data. Exempelvis är deltagarnas uppfattningar om sin samtalsförmåga liksom samtalsens verkliga utfall kompletterande informationskällor.

I 11.6 nämns några möjliga forskningsuppgifter inom området samtal och lärande.

11.5. Studie- och yrkesvägledning som ett interkulturellt möte

”Att behärska institutionella samtal är en del av den lingvistiska och kulturella kompetensen” menar Gunlög Sundberg (2004b:85). I detta avsnitt vill jag belysa på vilka sätt undersökningens SYV-samtal kan betraktas som interkulturella möten, hur interkulturaliteten yttrar sig i interaktionen samt vilka konsekvenser sådana yttringar kan få för vägledningsverksamheten.

Studie- och yrkesvägledning är naturligtvis präglad av det samhälle i vilket den existerar och vars förhållanden samtalen handlar om. I de fall de sökande har sin bakgrund i en kultur som är olik den svenska utgör studie- och yrkesvägledningssituationen ett interkulturellt möte.

Den begränsade forskning jag hittat om vägledningssamtal mellan första- och andraspråkstalare saknar i allmänhet ett uttalat kommunikationsteoretiskt perspektiv och därmed också språklig analys. I de fall man nämner kommunikationens villkor ansluter man sig till en problemorienterad syn liknande den i interaktionell sociolingvistik. Problemen lokaliseras främst till kulturella skillnader mellan sökande och vägledare. Ett citat från Peavy & Li (2003) illustrerar den uppfattning som tycks rådande inom social-konstruktivistisk vägledningsforskning.

Of course, language incompatibility often exists and does interfere with mutual understanding. However, we believe that it is not as important a determinant of success or failure in counselling as cultural incompatibility and lack of knowledge of cultural codes in relating and communicating. (Peavy & Li 2003:188)

Kulturell tillhörighet betraktas sålunda som ett större problem än den språkliga kompetensen hos andraspråkstalande sökande (se vidare 2.2). Grovt generaliserat kan man beteckna västerländska kulturer som individcentrerade och vägledningen i dessa kulturer betonar individens ansvar över sina beslut och sin framtid (Peavy & Li 2003). Kulturer som är kollektivistiskt orienterade ser sådana beslut som en självklar gruppangelägenhet, något som ska tas tillsammans med familj eller släkt. Inom konstruktivistisk vägledninglitteratur betonas vägledarens förmåga att ”lära av den andra” i interkulturella möten (Peavy & Li 2003:188).

Benny anser att vägledningssamtal med andraspråkstalare inte skiljer sig mycket från samtal med förstaspråkstalande sökande. Han menar att det finns en fara i att uppmärksamma ett möte som interkulturellt, eftersom ett fokus på skilda kulturer kan göra att man inte ser den individ man har framför sig. Nyfikenhet på den sökande är viktigt, menar Benny. Bennys synpunkter delas troligen med många; exakt samma synpunkter återfinns i en dansk intervjuundersökning om möten mellan etniska minoriteter och professionella inom flera yrken (Skovholm 2005:85ff.).

I mitt material finns ändå vissa tecken som tyder på att vägledaren, Benny, aktivt hanterar den interkulturella aspekten av mötet. Han uppmanar ofta den sökande att ta hem en aktuell fråga till familjen och diskutera den. Det kan tolkas som att Benny är medveten om att en person inte brukar, vill, kan eller rentav borde fatta beslut ensam. En sådan uppmaning fungerar också som en signal om att beslut inte måste fattas på stående fot.

Benny ställer ofta frågor om de sökandes hemländer. Dessa frågor är inte helt och hållet begränsade till tidigare utbildning och arbete utan kan signalera ett allmänt intresse. Sådana frågor brukar resultera i en hel del interaktion, till stor del på andraspråkstälarens villkor. Därmed kan man anta att frågorna kan bidra till att vägledaren i egenskap av representant för majoritetskulturen ”lära av den andra”. Detta omvända kunskapsförhållande är också gynnsamt för interaktion och förståelseskapande (se vidare 11.3).

Å andra sidan innehåller samtalsmaterialet åtskilliga uttryck för den västerländska kulturella ramen. Ett sådant uttryck är Bennys obenägenhet att ta ställning i frågor som rör den sökande (se vidare 11.3 samt 9.4.3) eller att agera i den sökandes ställe. Vid ett tillfälle frågar Ward om valet mellan tre svenskkurser, en hos komvux, en på folkhögskola och en i arbetsförmedlingens regi. Benny tar inte ställning utan förslår att hon ska besöka utbildnings-anordnarna för att få veta mer inför sitt val. Ward skrattar då och betonar att hennes kunskaper i svenska är för dåliga. För Ward framstår det som en omöjlighet att på egen hand skaffa den information hon behöver.

Ett genomgående drag i alla vägledningssamtalen är att Benny ställer frågor till den sökande (”Vill du att jag ska kolla med arbetsförmedlingen?”) snarare

än påstår ("Jag ska kolla med arbetsförmedlingen.") när det gäller handlingar som rör den sökandes planer. Troligen är det en medveten strategi som syftar till att alla beslut ska ligga i den sökandes händer utan onödig påverkan från vägledaren (se vidare 6.3). Det här tillvägagångssättet kan vara problematiskt i samtal med andraspråkstalande sökande. En till synes enkel fråga kan på grund av den sökandes ofullständiga globala förståelse vara svår att ta ställning till, liksom naturligtvis begränsade kunskaper i svenska ytterligare kan försvåra. Efter att ha närgranskat dessa 16 samtal vågar jag påstå att vägledningen skulle bli mer effektiv om vägledaren ibland ersatte frågor med förslag till val och åtgärder för den sökande.

Här har jag i huvudsak diskuterat majoritetsspråkstalarans beteende, vilket man också gör i litteraturen om interkulturell vägledning. I mycket annan forskning om interkulturella samtal fokuserar man i stället minoritetstalarans roll. Exempelvis menar Vasseur et al. (1996:94–95) att personer från minoriteter omges av direkta och indirekta budskap om diskriminering. Det kan leda till att man upplever sig diskriminerad i många sammanhang och att man tolkar verbala och icke-verbala signaler i samtalet som rasistiska. Detta kan få till följd att minoritetstalaran undviker att ta initiativ i samtalet "based on a negative expectation of the majority speakers' discourse" (Vasseur et al. 1996:95). De fyra andraspråkstalarna i min undersökning har olika erfarenheter av möten med samhället och av uppfattad och verklig diskriminering. Dessa erfarenheter kan mycket väl tänkas påverka deras aktivitet och därmed deras möjligheter i SYV-samtalen. Tidigare nämnde jag "ihärdighet" som en framgångsfaktor i samtalet. Det är sannolikt att graden av ihärdighet inte bara hänger samman med den personliga samtalsstilen, utan också med tidigare erfarenheter av möten med det svenska samhället.

Typiskt för samtalen är att vägledaren förmedlar en stor mängd information. Benny redogör för sakförhållanden inom utbildning och arbetsmarknad (se till exempel utdrag 10:14, avsnitt 10.2.3, där Benny förklarar om studiemedel). Hans ibland ganska omfattande förklaringar kan förklaras med den nu rådande ideologin som genomsyrar mycket offentlig verksamhet, där individens självständighet betonas, liksom hennes möjlighet, eller till och med skyldighet, att göra fria val. För att göra individuella val och för att bli attraktiv på en marknad, behöver individen vara välinformerad och försedd med nödvändig kunskap. Benny ser det som en central del av yrkesrollen att bidra med sådana kunskaper genom vägledningssamtalen, och framför allt att förse den sökande med redskap för att själva kunna hitta den information de behöver. Benny betonar att det bygger på att han lyssnar efter den sökandes egen vilja och inte "planterar egna projekt", dvs. föreslår något till den sökande (se vidare 6.3). Vägledaren kan i detta avseende sägas bidra till empowerment (6.3), ett slags bemyndigande eller överlämnande (2.1).

Som nämndes ovan innehar den sökande stundtals en expertroll, exempelvis när hon redogör för sin egen bakgrund eller sina planer. Den språkliga nybörjarrollen kan dock påverka den sökandes expertroll negativt (Vickers 2010, se emellertid Kurhila 2004 som lägger fram motsatta resultat). Det är tänkbart att den sökande inte kan ta sin expertroll fullt ut om hon inte har tillräcklig kontroll över språket.

I min undersökning framträder endast ett fåtal sådana situationer, men det utesluter inte att de kan vara vanliga och problematiska i vägledningssamtal med andraspråkstalare. I mitt material har Evin tydligast yrkesidentitet av de fyra sökande. I det första samtalet redogör hon länge och mödosamt för en mängd fakta om sitt arbete och sin förra arbetsplats (utdrag 9:14, avsnitt 9.4.4, är hämtat från Evins berättelse). Benny lyssnar och ställer frågor. Efter redogörelsen formulerar Benny sin sammanfattade förståelse långsamt och till synes omsorgsfullt och väljer relevanta ord och uttryck. Han ”flaggar” vissa ord med hjälp av en kort paus före. Det är de i sammanhanget betydelsebärande nyckelorden, de som ringar in hennes yrke. Dessa ord saknar Evin vid tillfället, men hon har lyckats förmedla innehållet på andra sätt.

Benny har berättat i intervjusamtalen att han lägger sig vinn om att uttrycka sig språkligt korrekt och att använda lämpliga yrkesrelaterade uttryck även om de är språkligt svårare, både med andraspråksbrukare och med andra sökande. Att förse andraspråkstalande sökande med fackord som beskriver deras respektive yrkesområden på ett sätt som är adekvat på svensk arbetsmarknad kan utgöra ett stöd för den sökandes yrkesmässiga språkutveckling. Det viktigaste syftet är dock att uppvärdera och lyfta fram den sökandes bakgrund och med svenska ord och termer visa att den har relevans också för deras liv i Sverige, enligt Benny. Vägledarens sätt att sammanfatta Evins redogörelse kan förvisso bidra med ord som Evin behöver i sin framväxande yrkesroll i Sverige, förutsatt att hon förmår ta upp dem.

Bennys strategi löser inte ett omedelbart kommunikationsproblem, men över tid kan den bidra till att den sökande får större möjligheter att tala om sig själv och sina planer på ett språkligt, socialt och institutionellt moget sätt, med andra ord hantera expertrollen även språkligt.

Sist i detta avsnitt vill jag säga något om vad vägledningen som sådan har betytt för de fyra sökande. Jag vill påminna om att jag inte har haft vare sig kunskaper eller avsikter att undersöka vägledningens effekter. Detta är i stället en kort reflektion över undersökningens resultat avseende förståelse och interaktion i relation till studie- och yrkesvägledning. Jag vill också kort nämna vad de fyra sökande gör idag, inte minst för att påminna om att deras alldeles verkliga liv rör sig framåt utanför avhandlingstexten.

Målet med studie- och yrkesvägledningssamtal är att den sökande ska skaffa sig förståelse och kunskaper som kan bidra till att hon kan göra väl övervägda

val avseende utbildning och arbete. Det handlar alltså om att den sökande så småningom ska erövra global förståelse. Ett viktigt resultat i min undersökning är att delad global förståelse är svår att uppnå. Detta kan antas vara ett hinder för effektiv studie- och yrkesvägledning med andraspråkstalande sökande.

De fyra sökande har lite olika uppfattningar om nyttan av vägledningssamtalen, och de har utnyttjat samtalstillfällena på olika sätt. Exempelvis kommer Mohammed alltid välförsedd med information till samtalen. Han berättar om uppslag och alternativ, efterfrågar vägledarens åsikter, kollar av fakta, ställer ytterligare frågor. Han använder vägledaren strategiskt. Genom samtalen lägger Mohammed fram 5–6 olika idéer om yrkesbana. Intressant nog blir inget av hans många projekt verklighet, utan han väljer ytterligare en annan utbildningsbana. Våren 2013 har han snart klarat andra året av sin högskoleutbildning.

Marina vill redan från början hitta ett arbete, först ett lärararbete. Mötena med Benny blir en möjlighet att dels stämna av den information hon har själv, dels efterfråga ny. Genom samtalen förändras Marinas planer i takt med att hon ökar sin förståelse av utbildningssystemet (kapitel 10). Våren 2013 har hon tidsbegränsat arbete på en skola.

Ward har i mindre utsträckning än de tre andra uttalade ärenden med sig till samtalen. Däremot frågar hon ofta om råd i valet mellan utbildningsalternativ. Ward uttrycker starkast av de fyra sökande att hon uppskattar språkträningen som samtalen ger. Vid några tillfällen tar Ward upp frågor som inte är egentliga SYV-ärenden. Det kan gälla försörjningsstöd eller byte av bostad. Min uppfattning är att Ward inte har missuppfattat Bennys roll. Jag tror i stället, och det bekräftas till del av samtalsintervjuerna med Ward, att hon i Benny ser en kunnig medmänniska som hon kan ställa frågor till. Vägledaren är en av mycket få ”kunniga medmänniskor” som Ward känner och som inte har en uttalad grindvaks-roll så som exempelvis en försörjningsstödshandläggare har. Våren 2013 arbetar Ward i en egen rörelse som familjen har skaffat.

Evin har ända från det första samtalet en förhoppning om att på lång sikt återuppta sitt yrke. Hon ser det dock som ett mycket långt projekt och är under tiden öppen för andra idéer. Evins situation skiljer sig från de andras genom att hon inte är beroende av försörjningsstöd. Det ger henne större frihet att avsluta svenskstudierna utan tidspress och att göra sina val grundade mer på intresse och lust än en känsla av tvång att snart börja arbeta. I samtalen har hon oftast begränsade frågor med sig, exempelvis om innehållet i en utbildning eller hur kurser motsvarar varandra. Våren 2013 deltar Evin i ett projekt för invandrade akademiker.

SYV-samtalen är en av många informationskällor avseende utbildning och arbete för de fyra sökande. De skaffar också information genom vänner, lärare, andra studievägledare, internet och media och många gånger kommer denna

information in i samtalet och ”testas” där. Det tyder på att de har visst förtroende för Benny. Samtidigt upplever de att de sällan eller aldrig får tydliga råd från vägledaren (se 11.3). Ovan har jag nämnt att global förståelse i form av större kunskaper om dels samtalssituationen, dels utbildning och arbetsmarknad förbättrar de sökandes möjligheter att delta i samtalet, liksom deras möjligheter att ta till sig ny information och följaktligen att så småningom fatta väl grundade beslut. Att samtalsvana ger förutsättningar för ett mer framgångsrikt vägledningssamtal, skulle kunna innebära att ett enstaka SYV-samtal riskerar bli både mycket svårt och relativt ineffektivt för en andraspråkstalare utan tidigare erfarenhet av samtalsformen.

11.6. Vidare forskning

Ett avhandlingsarbete begränsas av tid, kunskaper och utrymme. Samtidigt skapar undersökningsarbetet nya frågor och nyfikenhet på ytterligare delområden som förtjänar att utforskas. Främst är det inom två områden, samtal och lexikon, som jag har sett möjliga framtida forskningsuppgifter.

Deltagarna i min undersökning, såväl de sökande som vägledaren, har uppmärksammat förståelsen av *ord* som en källa till problem. Det handlar om verksamhets specifika ord, vanliga ord i verksamhets specifik betydelse, partikelverb, idiomatiska ord och uttryck, men även till synes vardagliga frekventa ord. Det skulle vara värdefullt att närmare granska vilka typer av ord som vållar problem i samtalet och vidare hur förståelseproblem på lexikal nivå löses. Ett möjligt angreppssätt är att med korpuslingvistiska metoder ringa in ordförrådet som kännetecknar vägledningssamtal. Parallellt med min undersökning har jag inlett en sådan korpusbaserad studie av ordvariation hos såväl första- som andraspråkstalare. Syftet är primärt att ta reda på i hur stor utsträckning högfrekventa ord används i samtalen. Preliminära resultat visar att andelen högfrekventa ord inte minskar märkbart med ökad ordvariation. Detta skulle kunna tala för att ordvariation i kombination med andelen högfrekventa ord är ett trubbigt mått på språkfärdighet. Därför skulle det vara givande att pröva ut en kompletterande kvalitativt orienterad studie av ordanvändningen.

Ordförrådet som mått på andraspråkfärdighet är intressant också i relation till vad som ingår i kompetensen att samtala. I ovanstående diskussion har jag nämnt något som jag kallar samtalskompetens. Forskningen om institutionella samtal inklusive min studie visar resultat som lyfter fram samarbete och samkonstruktion. Samtalskompetensen är delad mellan samtalsdeltagarna snarare än lokaliserad enbart inom en individ. I en kommande studie vore det

intressant att närmare identifiera vad samtalskompetens är och vilka resurser en andraspråkstalarare drar nytta av i interaktionen.

Nära denna fråga ligger intresset för andraspråksinlärning och möjligheten att lära i samtal. Som nämnts i 11.4 saknas studier som jämför hur andraspråksbrukare löser interaktionella problem i återkommande samtal över längre tid. Sådana studier skulle kunna spåra lärande i termer av förändring. Resultaten skulle kunna bidra till kunskap om det mycket diskuterade förhållandet mellan andraspråksanvändning och andraspråksutveckling. Dessutom skulle de i förlängningen kunna uppmärksammas i andraspråksundervisningen liksom i utbildning och fortbildning av vägledare, handledare, kuratorer och en stor grupp andra yrkesverksamma som möter andraspråkstalarare i samtal.

Det skulle också vara värdefullt att studera samtalens lärandepotential med utgångspunkt i de medverkande andraspråkstalararnas upplevelser. Frågor om deras syn på lärande, hur det sker, när och på vilket sätt, skulle kunna ställas mot systematiska observationer av samtalsbeteendet. Dessa dubbla datakällor skulle kunna kombineras med upprepade tester av andraspråkstalararnas samtalskompetens.

Ökad kunskap om de interaktionella villkoren för andraspråkstalarare betyder dock inte att vi automatiskt vet mer om hur samtalsinriktad undervisning för andraspråkstalarare eller samtalsutbildning för vägledare ska se ut. För att kunskapen ska bli användbar krävs att praktiker, lärare och vägledarutbildare, reflekterar över hur den kan omdanas till undervisningspraktik (Roberts & Sarangi 1999:498, Sundberg 2004b:98).

Resultaten i min undersökning pekar på att de relationsbyggande och relationsstärkande dimensionerna av samtalet är viktiga för att uppnå delad förståelse. Därför vore det intressant att undersöka fler aspekter av relationsorienterad interaktion: i vilka situationer samtalet är relationsorienterat, vem som initierar sekvenser av relationsorienterad interaktion, vilka samtalshandlingar som bidrar till relationsorienterad kommunikation, vilka områden av gemensam grund den relationsorienterade kommunikationen utnyttjar och vilken typ av gemensam grund som skapas, i vilken mån relationsorienterad interaktion hänger samman med samtalspartnerns andraspråksnivå och med det aktuella kommunikativa projektet samt vilken effekt relationsorienterad interaktion har på förståelse och, i förlängningen, på vägledningssamtalets utfall.

En annan aspekt av relationen mellan de samtalande är den potentiella maktpositionen som institutionsrepresentanten har och hur den påverkar samtalet. SYV-samtalen mellan vägledare och andraspråkstalande sökande har inbyggda asymmetrier: främst olika tillgång till kunskap och olika tillgång till kommunikationsspråket, men man kan också tänka sig att skillnader i ålder, kön eller utbildningsbakgrund kan skapa asymmetrier. Som nämnts har jag inte studerat maktaspekter av SYV-samtalen, men jag har vid några tillfällen

uppmärksammat att de sökande kan ha svårt att göra sin röst hörd. Det är tänkbart att asymmetriska samtalsförhållanden ligger bakom, och det vore därför värdefullt att få veta mer om vilka uttryck sådana asymmetrier kan ta sig och hur det påverkar de sökandes möjligheter att yttra sig, att förstå och, naturligtvis, hur det påverkar kvaliteten på vägledningen.

Till sist några ord om forskning över ämnesgränser. Under genomförandet av avhandlingsarbetet har jag ett flertal gånger saknat fackkunskaper om studie- och yrkesvägledning som verksamhet. Det skulle därför vara värdefullt att genomföra en undersökning i samarbete mellan samtalsforskare/andraspråksforskare och vägledningsforskare. En longitudinell studie skulle kunna visa hur samtalets möjligheter och hinder hänger samman med dess effekter på vägledningen. I förlängningen skulle en sådan studie också kunna säga något om villkoren för invandrade personers möte med Sverige och svenska institutioner samt hur studie- och yrkesvägledning bidrar, eller inte bidrar, till integration.

11.7. Metoddiskussion

Efter genomfört avhandlingsarbete vill jag resonera om hur undersökningens tillvägagångssätt fungerade. Det är främst tre aspekter som belyses här: så kallad organisk forskningsdesign, triangulering av data, teori och metod samt samarbete med deltagarna.

En organisk forskningsdesign (emergent research design, Dörnyei 2007:37, se vidare 7.1) innebär att man arbetar utan på förhand formulerade forskningsfrågor och hypoteser. Metoder och teoretiska verktyg väljs under materialbearbetningsprocessen. Ett sådant tillvägagångssätt gör det möjligt att ta in nya idéer och inriktningar under forskningsprocessens gång.

Efter att ha genomfört min undersökning kan jag säga att arbetssättet medför såväl fördelar som nackdelar. Det är en stor fördel att som doktorand helt förutsättningslöst få kasta sig ut i en undersökning med oklart mål. Jag har prövat metoder, utvärderat, förkastat, prövat igen, utvecklat, förfinat. Det är oerhört lärorikt. Arbetet med materialen har varit centralt. Genom att studera en mångfald materialtyper har jag kunnat upptäcka och sedan välja de inslag i samtalen som är relevanta just för den specifika situationen, de specifika individerna och de specifika samtalen och därefter formulera forskningsfrågorna. Utan på förhand bestämda frågor har jag också kunna fokusera undersökningen mot samtalsaspekter som deltagarna framställer som viktiga, intressanta eller problematiska, antingen i intervjuerna eller genom sitt beteende i samtalen. En färdig teoriram och design hade sannolikt begränsat min förmåga att upptäcka samtalens mångfald och dessutom begränsat min handlingsfrihet att undersöka

dem. Ett organiskt tillvägagångssätt kan därför stärka en undersöknings emiska perspektiv.

Arbets sättet har tillåtit mig att ”göra vad som krävs” i ett visst skede – en extra intervju, en delundersökning av en språklig detalj, en justering av frågor eller syfte. Jag har kunnat utforska det som dyker upp och improvisera.

I takt med att syfte och frågor har vuxit fram har jag upptäckt att viss teoretisk förståelse bättre än annan kan utgöra ett filter genom vilket olika aspekter av empirin kan granskas. Undersökningsmetoderna har vuxit fram på samma vis. Exempelvis hade jag inte från början bestämt att jag skulle testa en hypotes. Det var först när jag hade arbetat med samtalsmaterialet och samtidigt läst forskning som jag förstod att det skulle vara möjligt och relevant att göra vissa antaganden om förstaspråkstalarans roll i interaktionen.

Den förhållandevis förutsättningslösa undersökningen har också uppmärksammat mig på vilka kunskapsfält som har vita fläckar och därmed har den också bäddat för kommande forskningsuppdrag.

Att, som jag gör här, beteckna en undersökning som organisk innebär för mig att det krävs en ännu större noggrannhet i beskrivningen av dess genomförande. Jag har lagt mig vinn om att beskriva mina val relativt detaljerat, så som är brukligt inom kvalitativt orienterad forskning. Det krävs också en utvärderande reflektion, som alltså är detta avsnitt. En öppen och ärlig beskrivning av hur man har gjort och hur det fungerade menar jag stärker resultatens trovärdighet. Dessutom, hoppas jag, kan en annan forskare dra lite nytta av mina misstag, men kanske också hitta inspiration att genomföra en undersökning på liknande sätt.

En organisk forskningsdesign har i min undersökning också fört med sig vissa nackdelar. Den öppenhet och flexibilitet som jag beskrivit ovan innebär att ytterligare möjliga delundersökningar ständigt dyker upp. Som undersökare är man uppslukad av utforskandet och det kan vara svårt att bedöma relevansen av sådana nya uppslag. Det är inte heller lätt att bedöma tidsåtgången hos en ny delundersökning eller att ställa arbetet mot värdet med en ny del för helheten. Avhandlingsarbetet ska till sist bli en sammanhållen helhet och först i slutskedet kan man med säkerhet avgöra de ingående delarnas värde och harmoni.

Vid en viss punkt under avhandlingsarbetets gång har jag naturligtvis måst låsa fast undersökningens syfte. Men även efter denna tidpunkt har de relativt ostyrda analyserna genererat gott om oväntade resultat, biprodukter om man så vill. Man ställs då inför ett val att också gå på djupet med dessa eller att lämna dem utanför undersökningen. Det finns en risk att sådana nya trådar blir hängande lösa. Det är undersökarens, ibland ganska smärtsamma, uppgift att klippa av dem och lämna dem till framtida forskningsuppdrag för att inte riskera ett slarvigt, halvfärdigt och osystematiskt undersökningsarbete.

Avsaknaden av en forskningsplan från början till slut gjorde att jag heller inte med bestämdhet kunde tala om för de fem deltagarna i projektet hur deras deltagande skulle se ut eller vad de skulle vara med om. Det innebär naturligtvis att det samarbete med deltagarna som jag strävat efter blev mindre genuint.

I min undersökning har jag haft olika teoretiska utgångspunkter i analyser och diskussion. Troligen har jag och därmed undersökningens utformning påverkats mest av forskning inom interkulturell sociolingvistik, eftersom det är ett område jag är bekant med sedan länge. Jag kan önska att jag hade stiftat bekantskap med *lingua franca*-forskningen tidigare eftersom det möjligen skulle ha bidragit till att jag i högre grad hade kunnat urskilja lösningar snarare än problem i samtalsmaterialet. Undersökningsresultat som belyser lösningar på interaktionella problem bedömer jag som mer värdefulla för exempelvis andraspråksundervisningen än sådana som belyser problem.

Samtidigt har jag i min undersökning dragit stor nytta av mångfalden teoretiska perspektiv. Att koncentrera en analys på förstaspråkstalarens insats visade sig värdefullt, en typ av hypotesprövande analys som ligger i linje med andraspråksforskningen. Interkulturell sociolingvistik och forskningen om interkulturella samtal har uppmärksammat mig på kulturell förståelse och skilda tolkningsramar som möjlig problemkälla. Verksamhetsanalysen har tillåtit mig att se samtal som en verksamhet och samtalsämnen som projekt. Min slutsats är att komplexa företeelser, som samtal och förståelse, kräver belysning från flera teoretiska synvinklar.

Slutligen några ord om samarbetet mellan undersökningens fem deltagare och mig. I metodkapitlet beskrivs de olika sätt på vilka jag försökt involvera deltagarna och i mesta möjliga mån ta deras perspektiv i undersökningens genomförande (kapitel 7). Där framställer jag samarbetet i företrädesvis positiva ordalag. Här vill jag efter avslutat projekt reflektera kritiskt.

Som nämnts ovan gjorde bristen på forskningsplan det omöjligt att informera deltagarna i detalj om deras medverkan. Det optimala hade varit att designa projektet i samarbete med deltagarna, men då hade jag å andra sidan varit mer låst vid denna design. Även om deltagarna alltså inte var delaktiga i utformningen, har jag genomgående låtit dem styra tidsplaneringen för de aktiviteter de har medverkat i. Jag har försökt lämna kontrollen över samtalsämnen till deltagarna vid intervjusamtalen och jag har lyssnat på andra idéer och önskemål som de har uttryckt.

Min oförmåga att prata andraspråksdeltagarnas starkaste språk och deras underläge som andraspråksbrukare ligger i vägen för flera aspekter av samarbetet, inte minst textläsning. Under avhandlingsskrivandets gång har jag erbjudit deltagarna att läsa det jag skriver. Benny är som förstaspråkstalare naturligtvis den som har störst möjlighet att göra det. Han har också diskuterat textens utformning med mig. Tre av de fyra andraspråkstalarna har läst textdelar

som berör dem själva, men endast en av dem har diskuterat formuleringar. Jag har svårt att se hur man skulle kunna förbättra villkoren för samarbete med dessa premisser. Översättning och tolkar är en möjlighet, men en tidsödande och dyrbar sådan som dessutom kräver en hel del planering.

Samarbetet har bland annat inneburit att jag på deltagarnas initiativ fått möjlighet att se och lära känna dem i flera miljöer. Jag har besökt praktikplatser, fritidsaktiviteter och hem. Någon av deltagarna tyckte att det skulle ge mig bättre förståelse för henne som människa, någon annan tyckte att det var roligt att visa något eller att träffas och prata svenska. Det har bidragit positivt till relationen mellan mig och deltagarna och gett mig större förståelse av deltagarna. Däremot har dessa tillfällen inte dokumenterats, till exempel med en videokamera, eftersom mötena ofta var spontana eller av privat karaktär där en kamera kunde uppfattas som olämplig och störande. Dessa ytterligare möten och erfarenheter utgör därför inte en del av studiens material och jag har inte kunnat använda erfarenheterna och insikterna systematiskt. Det hade varit önskvärt, men inte nödvändigt, att filma också spontana möten utanför inspelningsserien, liksom det hade varit önskvärt, men inte nödvändigt, att följa deltagarna med inspelningsutrustning i många andra situationer i deras vardag. Detta skulle vara möjligt i en storskalig, utpräglat etnografisk undersökning, men inte i min.

Min önskan att undersöka samtalen utifrån ett deltagarorienterat perspektiv genom samarbete med deltagarna har på det hela taget fallit relativt väl ut. Samarbetet har dock inte haft samma omfattning eller karaktär som jag först trodde. Min uppfattning efter genomfört projekt är att "samarbetet" mellan forskare och deltagare måste stå inom citattecken, och troligen gäller det för de flesta studier. Det kan, som jag ser det, aldrig bli ett helt jämbördigt samarbete eftersom det bygger på asymmetriska relationer som för med sig tydliga förväntningar på roller och ansvar. Trots detta har samarbetet varit värdefullt och det har bidragit med data och säkerhet till analysen.

11.8. Slutord

I slutet av ett långt undersökningsarbete önskar man naturligtvis att resultaten ska kunna komma till användning. Ett avhandlingsarbete kan sällan vara till omedelbar nytta för en verksamhet, men likväl hoppas jag att studie- och yrkesvägledare och andra yrkespersoner som samtalar med andraspråksbrukare i sin profession finner att någon del av undersökningen har relevans för deras yrkesutövning. Exempelvis hoppas jag att delundersökningen om förstaspråkstalarrens samtalsbeteende kan vara upplysande. Undersökningens övergripande

resultat kan också bidra till förståelse för de, ofta mycket höga, krav som ställs på andraspråkstalare i ett institutionellt samtal, liksom för det ansvar som faller på förstaspråkstalaren.

I den avslutande diskussionen och i samband med åtskilliga exempel i hela boken har jag resonerat om vad samtalskompetens innebär. Dessa resonemang utgör ett litet kunskapssteg framåt som kommande forskare kan dra nytta av. Likaså är det tänkbart att man i kommande forskningsuppgifter kan dra nytta av min uppdelning av förståelsebegreppet i två: lokal och global förståelse.

Undersökningen har visat att beteckningen ”andraspråkstalare” är en nästintill intetsägande etikett när det gäller en persons samtalsbeteende, samtalsförmågor och hennes utsikter att nå delad förståelse tillsammans med en samtalspartner. De fyra andraspråkstalarna uppvisar vitt skilda sätt att hantera svårigheter i interaktionen beroende på sina individuella erfarenheter, vanor och förmågor. Detta är visserligen inte ny kunskap, men avhandlingen fördjupar denna kunskap.

Slutligen är det min förhoppning att avhandlingen och dess resultat ska skapa ett intresse hos andra forskare att undersöka andraspråkstaляres villkor i samtal, så att vi tillsammans kan fortsätta bygga kunskapspusslet.



Summary

The focus of investigation in this thesis is the conversational cooperation between first and second language speakers of Swedish. Specifically it deals with how the interactants achieve shared understanding in career guidance conferences. The thesis belongs to the field of second language research.

Career guidance conversations belong to a genre of institutional talk where an individual meets with a professional. Similar to this situation are meetings between a citizen and a social welfare officer, an employment officer or an administrative official. Thus, this genre of conversation is common and the ability to participate in institutional talk can be said to be part of a person's linguistic and cultural competence (Sundberg 2004b:85). Institutional talk is governed by certain frames regarding conversational structure, topics of conversation and the participants' roles. Such unwritten laws in combination with linguistic barriers and challenges may render institutional conversation difficult to master for a second language user.

The aim of the investigation is to explore how participants carry out the task of achieving shared understanding. Three research questions specify the aim of the thesis.

1. To what extent and in what way does the first language speaker employ supportive communicative acts?
2. How do the participants use reformulations as an interactional resource in their collaboration towards shared understanding?
3. How do the participants achieve shared understanding in a sustained communicative project?

An overall result is, firstly, that the second language speakers' knowledge of Swedish, as it is normally tested, is not crucial for the degree of success in

achieving shared understanding. Instead, other aspects of conversational ability, including interaction with the first language speaker, are more significant.

Secondly, it is clear that the first language speaker has far-reaching responsibilities in the conversation. The supportive role of the first language speaker is, however, somewhat different from descriptions of the first language speaker within the research field of modified interaction. It is true that interactional simplifications and modifications may support speech and listening for the second language speaker, thereby furthering shared understanding, but “giving room to speak” (Bremer & Simonot 1996a:163), sensitivity, flexibility in controlling topics, willingness to temporarily step out of the institutional role and the ability to switch between modes of talk are also of great importance. These abilities may enhance the conversational activity of the second language speaker. Conversational activity is a vital component of conversational cooperation since “understanding presupposes conversational involvement” (Gumperz 1982b:2).

Thirdly, the negotiation of understanding is in most cases successful at a local level, but reaching shared global understanding entails obstacles.

The research overview includes the areas of career guidance, second language conversation and understanding.

In the literature on career counselling, the career counsellor is regarded as the moderator (Lindh 1997, 2003, Strong 2005, Hägg & Kuoppa 2007). He should take extra care to create a relation to the client during the conversation. Self-knowledge, sensitivity and empathy are important qualities for a counsellor. In an intercultural meeting, the counsellor must attempt to narrow the cultural gap between himself and the client, mainly through the capacity to “learn from the other” (Peavy & Li 2003:188). Also, in another strand of research, miscommunication and communication problems of intercultural counselling are addressed (Launikari 2005, Rost-Roth 2006).

Within the research field of career counselling, studies analysing talk and interaction are scarce. An exception is the well-known study by Erickson & Shultz (1982). The study illustrates a connection between conversational styles, social background and the relationships in the conversation. Erickson & Shultz (1982) also shed light upon a potential conflict of roles: on the one hand the counsellor serves as the students’ representative and advocate, and on the other he represents the institution and its interest, occasionally acting as the judge of the clients. The counsellor is represented as a gatekeeper in control of resources and the power to make them available to the students, favouring students of backgrounds similar to his own.

The research field of modified interaction presents a fairly unambiguous picture of conversations between first and second language speakers: The first

language speaker modifies his way of speaking by way of interactional and linguistic simplifications (Ferguson 1971, 1975, Wagner-Gough & Hatch 1975, Hatch 1978, Hatch, Shapira & Gough 1978, Long 1981, 1983a, 1983b). Interaction and negotiation facilitate the achievement of shared understanding more than simplification of linguistic forms (Pica, Doughty & Young 1986, Gass & Varonis 1994, Loschky 1994, Gass 1997, Mackey 1999). However, the mere existence of interaction is not enough to warrant a problem-free process of understanding between conversational partners (Polio & Gass 1998).

The majority of the studies within the field of modified interaction have an experimental design. Thus, the conversational data generated from these studies are not completely comparable with data from naturally occurring conversations. The experimental study design and the view of the participants have been criticised (Firth & Wagner 1997, Wagner & Gardner 2004). The critics recommend studies of naturally occurring talk which make possible a more truthful representation of conversationalists' roles, actions and skills.

Studies where interaction is explored in a more unbiased way, mainly in institutional talk (Drew & Heritage 1992, Adelswärd 1995, Bremer, Roberts, Vasseur, Simonot & Broeder 1996, Sundberg 2004a, Jansson 2005, 2010), conclude that the first language speaker must take the principal responsibility for keeping the conversation going and for accomplishing some degree of shared understanding. Understanding arises *between* speakers as a result of joint efforts. In these studies, negotiation on understanding is less prevalent than in the studies of modified interaction. In authentic talk social consideration to a conversational partner, face-work (Goffman 1967:9ff.), may prevent a potentially laborious negotiation of understanding. Such considerations are probably less common in an experimental setting. Furthermore, in this line of research, the second language speaker is regarded as an active and competent conversational partner, an observation that is not made in the research on modified interaction.

In my thesis, understanding is explored as a coordinated conversational activity. The focus is on exhibited understanding (Sacks 1992:252) in the shape of verbal and non-verbal actions in conversation (cf. embodied action, Goodwin 2000). Understanding is a gradually developing phenomenon. Different conversational aims require different degrees of intelligibility and understanding. These may vary within a single conversation. For example, stretches of transactional interaction, that is talk mainly focussing on information exchange, require a greater degree of accuracy and understanding than relational interaction (Kalin 1995:184). In the thesis I have chosen the term *shared understanding* (cf. Lee 2001:25). This term allows me to describe understanding as a part

of the ongoing interactional process where participants share understandings partly and to a varying extent.

The notion of understanding is divided into two terms: *local* and *global* understanding (cf. Linell 2011a). Local understanding is a matter of sharing understanding of a single word, an utterance or a single piece of information. This is referred to as the what-dimension of an utterance. Global understanding is a matter of the larger context of an utterance. This is referred to as the why-dimension of an utterance.

My ambition is to investigate the interaction without preconceived ideas guiding the analysis. As a consequence the attributed roles of first language speaker/counsellor and second language speaker/client are treated as partly negotiable and flexible. Accordingly, the asymmetries of the situation are potential and varying. The character of the talk is shifting, too. Even though counselling conversations are principally transactional, they contain parts of relational interaction. The local and shifting orientations in the conversations impact on the analysis.

Context and talk have a mutual influence on each other in such a way that an utterance is shaped by the prevailing context while at the same time it changes the context before the next utterance.

The study was carried out in a medium-sized Swedish municipality with a long history of immigration. There is a municipal adult education centre with career counsellors whose task it is to assist all residents in matters of educational and vocational guidance. The work of career counsellors is guided by national regulations and guidelines. Put simply, the counsellor is supposed to help individuals make well-founded decisions about career choices through counselling (Sveriges Vägledarförening (the Swedish Association for Educational and Vocational Guidance) 2007, Skolverket (the Swedish National Agency for Education) 2009).

The career counsellor in my study, Benny, meets adult learners of Swedish as a second language regularly. He considers counselling second language speakers as only slightly different from counselling first language speakers. In Benny's opinion, immigrants have equal opportunities to make free and informed choices as do native Swedish clients. However, immigrants may need more time to discover their particular possibilities in the Swedish context, and they often need more information, according to Benny. By supplying adequate information and the means to find information, the counsellor can facilitate for the clients to find and use their potential. This, according to Benny, may contribute to empowering the clients. This can only be done if the counsellor is sensitive to the clients' own ideas. Benny thinks that the talk itself may also contribute to empowerment, since it may put the clients' previous experiences

into words of the new language, thus possibly upgrading the clients' background.

The study is mainly qualitative. However, some quantification has been made in order to distinguish conversational patterns. The study has been fashioned through emergent research design (Dörnyei 2007:37): its aim and research questions, theory and methods for analysis have been elaborated gradually. The design is the result of a constant interplay between observations and interpretations of the data and conclusions from previous research.

The main data consists of 16 counselling conferences between career counsellor Benny and four clients: three women, Ward, Marina and Evin, and one man, Mohammed. The conferences are video recorded in a series of four sessions with each client over a period of two years. In addition, a variety of secondary data was collected: interviews with the five participants, a language diary written by the second language speakers during the twelve months, a limited amount of stimulated recall data consisting of participants' comments on the video recordings of the counselling conferences, the counsellor's notes from the conferences, a verbal, dialogic task that the second language speakers performed seven times in connection with the interviews, and a recurring self-assessment of their second language competence. The secondary data serve to deepen the analysis of the video recordings. The verbal task and self-evaluation form the basis of a mainly quantitative assessment of the four second language speakers' oral skills in Swedish.

The five participants are presented and ethical considerations for the study are reported and discussed. Methods for transcription and analysis are accounted for.

The thesis comprises three substudies, which are reported in chapters 8, 9 and 10. The first substudy focuses on research question 1: To what extent and in what way does the first language speaker employ supportive communicative acts? The theoretical basis is the research on modified interaction. In this part of the study it is hypothesised that the first language speaker's use of interactional simplifications, called supportive communicative acts, is in proportion to the clients' respective second language proficiency levels. On the basis of the hypothesis, two assumptions are made: results will show, firstly, a greater number of supportive acts with a less advanced second language speaker, and secondly, the number of supportive acts decreases through the series of sessions.

Eight types of supportive acts are studied. The frequencies of the three types of acts relating to the first language speaker's own utterances are consistent with both assumptions. However, the variation in frequencies between the different

supportive acts, conferences, and individuals is so great that the results as a whole cannot verify the hypothesis. The unexpected results can be explained by the fact that my data diverge from the data that form the basis for the research from which I have derived the hypothesis. A scrutiny of the interactional context of the supportive acts reveals the participants in many cases orienting towards the relational dimension of the conversation rather than the transactional dimension. Such orientation may entail a lesser frequency of supportive acts, since a negotiation on understanding can be face-threatening. However, such an orientation may also render these acts more frequent as a number of examples from the material show that they serve as a way to show empathy, sympathy or solidarity. The participants' second language proficiency is thus only one of several factors affecting the distribution of the supportive acts.

Largely, the supportive acts contribute to shared local understanding, especially in the conversations with the least advanced second language speakers. However, they are not effective tools to achieve shared global understanding, or to clarify misunderstandings.

The second substudy, chapter 9, deals with research question 2: How do the participants use reformulations as an interactional resource in their collaboration towards shared understanding? Techniques for analysis are mainly drawn from CA. Reformulations are investigated as adjacency pairs, where the second turn is a confirmation or rejection in response to the reformulation of the first turn. The analysis focuses on reformulation as a means of exhibiting understanding.

The results show that the first language speaker accounts for two-thirds of all occurrences of reformulations. Nevertheless, it is an interactional resource that is also used by the second language speakers. The distribution can be explained by the fact that the counsellor in his institutional role needs to summarise, establish and check facts, and document the conference, and this is frequently accomplished through the use of reformulations. As was the case with the first language speaker's supportive acts, reformulations provide a resource for achieving shared local understanding, but a reformulation is not always sufficient to arrive at shared global understanding. While mainly serving to exhibit understanding, reformulations are multifunctional. Four subtypes are identified: summarising, clarificatory, inferential, and scaffolding. Clarificatory reformulations are the most frequent type.

In relation to previous studies, the results show some differences in distribution and function. For example, according to Bremer & Simonot (1996b) reformulations have only two functions: they are either hypothesis-testing or a means of linguistic scaffolding. Unlike Sundberg's (2004a) results, reformulations are a resource employed by both participants. They are also less frequent

than in Sundberg's study and less closely linked to the institutional mode of talk. The function and frequency of reformulations thus appear to be dependent on the type of activity in which they occur.

Previous studies have emphasised reformulations as a way of exercising power towards a client (Svennevig 2002, Kurhila 2006:202–203). In the counselling conferences, however, the second language speakers sometimes reject and correct the counsellor's reformulations. This suggests that reformulations are not used as an instrument of power. Nonetheless, it is clear that the second language speakers in some cases would need longer pauses and a lower speech rate to have time to understand and, if needed, reject a reformulation. This would make reformulations a more effective device for shared local and global understanding.

In the third substudy the focus is expanded to global understanding and understanding over time (chapter 10). The study deals with the third research question: How do the participants achieve shared understanding in a sustained communicative project? The study focuses on a topic of conversation, i.e. a communicative project (Linell 2011a), namely Marina's professional future plans. This project alters, evolves and is partly shared during the two-year period of data gathering.

Interactional sociolinguistics serves as the theoretical framework. Interpretation in conversation is guided by contextualisation cues (Gumperz 1982b). Contextualisation cues may explain why an apparently unproblematic linguistic expression is difficult to understand, but also how conversationalists create shared understandings despite limited linguistic resources. Furthermore, interpretation can be explained through the notion of frames. In institutional conversation we can expect to find two kinds of frames, a private frame and an institutional one (Adelswärd 1995).

The analysis shows that "understanding" in counselling often implies a kind of learning for the clients. Only after a certain degree of learning are the clients able to express their ideas or make a decision and, subsequently, negotiate shared understanding of their intentions. Negotiation of understanding is usually successful at the local level. The counsellor occasionally switches between institutional and conversational modes of talk, thus to some extent renegotiating the designated frame. A conversational mode of talk tends to foster shared understanding.

Like the two previous substudies, the results from this study show that shared global understanding is a challenging task, which is caused less by the clients' linguistic shortcomings than by the asymmetrical relationship regarding knowledge of education and the labour market. A lack of shared global understanding could signify that the clients risk ending up with insufficient

understanding of matters such as the educational system. Obviously such an outcome can jeopardise the applicants' ability to make well-founded decisions about their future choices, which is the very purpose of career counselling.

The clients' grounds for decisions about their future are often complex, more complex than they are described from the counsellor's perspective. In addition to educational and formal rules, private circumstances as well as imagined communities (Kanno & Norton 2003) play a significant role. Consequently, there are driving forces as well as barriers that need to become part of the participants' shared understanding in order for the counsellor to be able to fine-tune the counselling to the specific needs of clients.

The concluding chapter of the thesis summarises the results. Four areas related to the findings of the study are discussed: the nature of conversational competence, conversational participant roles, learning in counselling talks, and counselling as an intercultural encounter.

The overall results show that counselling conversations make great demands on second language users' conversational skills. Consequently, the greater part of the responsibility falls on the first language speaker. Being the more knowledgeable party, both regarding conversational content and the language of communication, he has the means to create opportunities for conversational participation for second language clients.

The second language speakers' knowledge of Swedish in terms of vocabulary and grammatical skills obviously plays a role in their ability to participate successfully in a counselling conference. However, I have identified three aspects of conversational competence that appear to be more important than, and compensate for, shortcomings in second language skills. The first of these is *explicitness*. It includes the use of speech acts such as comprehension checks, reformulations, repetitions, and meta-discursive and meta-linguistic utterances. The second feature is *persistence*, which can be explained as the ability to persevere, not to give up and to hold one's own in the talk. The third aspect is a certain amount of *social skills* that will allow a second language speaker to continuously strengthen the relationship with their partner and avert any possible face threats. These three abilities seem to contribute greatly to successful collaboration and the achievement of shared understanding. Linked to these three aspects of conversational competence is the ability to make skilful use of the available resources in the conversation. The most important of these resources is the first language speaker. Conversational competence thus appears as a flexible ability, used smoothly and deftly, through which second language speakers overcome linguistic constraints, adapting their resources to a given situation (cf. Canagarajah 2007, Kaur 2010).

The participants' pre-given roles of client/second language speaker and counsellor/first language speaker are not always visible or dominant. Rather, roles stand out in different ways during different stages of the talk, depending on conversational style and topic. As has been shown in previous research, the roles of first and second language speakers relatively rarely surface explicitly (Kurhila 2004, Sundberg 2004a:165–166, Ryoo 2007, Nissen 2012:279). Mainly the first language speaker, but also the second language speakers, sometimes highlight other role aspects, such as that of being a parent or a football player. Such highlighting tones down the pre-prescribed roles. These shifts can reveal new common ground, which is beneficial for collaboration towards shared understanding. In addition, a temporary departure from the institutional role endows the counsellor with increased communicative freedom, for example to express his personal opinion or give a piece of advice. Such actions are not strictly part of a career counsellor's professional communication but they can be beneficial for a client. Role shifts can thus sometimes solve communicative dilemmas that arise in counselling.

With the role of institutional representative follows the right of interpretation. This is reinforced by the fact that the counsellor is also a first language speaker. In cases where the institutional representative makes a misinterpretation, it is difficult for the second language speakers to correct it. In this manner, prolonged misunderstandings may ensue.

The longitudinal material of my thesis indicates that one of the three features of conversational competence, explicitness, becomes more frequent with the participants' increasing second language proficiency. The clients become increasingly well-informed on matters concerning career choices, they become increasingly familiar with the communicative frame for counselling and they develop second language proficiency. These developing skills in combination create a kind of readiness to act in the clients that enables them to take courage in the talk and to be more persistent. Furthermore, the clients become more familiar with the social rules of counselling. Thus it is likely that the conversational competence features of persistence and social skills, too, are subject to development through the participation in counselling talks.

In the discussion of counselling as an intercultural encounter I primarily notice expressions of Western perceptions of the ideal client as a self-directed individual (Vehviläinen 2003). Self-directedness is, however, a difficult undertaking for newcomers with a limited knowledge of society, and they may need more active support from the career counsellor.

The concluding part of the chapter is a discussion of some aspects of the methods used. The emergent research design has allowed me to gradually develop the aim and research questions of the thesis by integrating aspects and issues that have occurred during the investigation. This has been an advantage

since it has enabled me to focus on issues relevant also to the participants, thus strengthening the emic perspective of the study. On the other hand, such an approach occasions numerous difficult determinations as to which of the possible projects could contribute to enrich the thesis as a whole.

Preliminary analyses of the data were made simultaneously with trying out and selecting theoretical concepts for the study. This resulted in a variety of theoretical approaches being adopted. Conversation is multifaceted, and its complexity can be better understood by being theoretically illuminated in different ways. Overall, the benefits of an emergent research design outweigh its drawbacks.

In the thesis, I originally had the ambition to do research *with* the participants rather than *on* them (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton & Richardson 1993). The forms for collaboration have been mainly discussions about the participants' experiences, about research methods and, at a later stage, we have discussed parts of the text. However, the collaboration has been slightly constrained by the fact that four of the participants are second language speakers of Swedish and I do not master their strongest language. Furthermore, the emerging design of the study has been controlled primarily by myself. My conclusion is that cooperation between researchers and participants requires extensive planning and a pre-fixed study design.

Referenser

- Adelswärd, Viveka 1988. *Styles of success. On impression management as collaborative action in job interviews.* (Linköping Studies in Arts and Science 23.) Linköping: Institutionen för tema, Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Adelswärd, Viveka 1995. Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. I: Ivars, Ann-Marie & Peter Slotte (red.), s.109–137.
- Adger, Carolyn Temple 1986. When difference does not conflict: Successful arguments between Black and Vietnamese children. *Text* 6, s. 223–237.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg 2008. *Tolkning och reflektion.* 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Amundson, Norman E. 2000. *Aktivt engagemang – att berika vägledningsprocessen.* Stockholm: Trinom.
- Amundson, Norman, Marv Westwood & Rose Prefontaine 1995. Cultural Bridging and Employment Counselling with Clients from Different Cultural Backgrounds. *Canadian Journal of Counselling* 29, s. 206–213.
- Anderson, Benedict 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London: Verso.
- Arminen, Ilkka 2005. *Institutional Interaction: Studies of Talk at Work.* Aldershot: Ashgate.
- Aston, Guy 1986. Trouble-shooting in Interaction with Learners: the more the merrier? *Applied Linguistics* 7, s. 128–143.
- Aston, Guy 1993. Notes on the interlanguage of comity. In: Kasper, Gabriele & Shoshana Blum-Kulka (eds), *Interlanguage Pragmatics.* New York: Oxford University Press, s. 224–250.

- Auer, Peter 1992. Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter & Aldo di Luzio (eds), *The contextualization of language*. Amsterdam: John Benjamins, s. 1–37.
- Azar, Jean 2008. Assyrisk/syrianska. *Språktidningen* oktober 2008. <<http://www.språktidningen.se/artiklar/2008/10/assyriskasyrianska>>. Hämtat 2012-03-23.
- Bailey, Benjamin 2004. Misunderstanding. In: Duranti, Alessandro (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Maiden: Blackwell, s. 395–413.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Beverly S. Hartford 2005. Introduction. In: Bardovi-Harlig, Kathleen & Beverly S. Hartford (eds), *Interlanguage Pragmatics*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass., s. 1–36.
- Berg, Insoo Kim & Peter DeJong 2001. *Att bygga lösningar: En lösningsfokuserad samtalsmodell*. Stockholm: Mareld.
- Bimrose, Jenny & Stephen McNair 2011. Career support for migrants: Transformation or adaptation? *Journal of vocational behavior* 78, s. 325–333.
- Bremer, Katharina, Peter Broeder, Margaret Simonot & Marie-Thérèse Vasseur 1996. Case studies: the making of understanding in extended interactions. In: Bremer, Katharina et al. = Bremer, Katharina, Celia Roberts, Marie-Thérèse Vasseur, Margaret Simonot & Peter Broeder 1996, s.109–158.
- Bremer, Katharina, Celia Roberts, Marie-Thérèse Vasseur, Margaret Simonot & Peter Broeder 1996. *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London: Longman.
- Bremer, Katharina & Margaret Simonot 1996a. Preventing problems of understanding. In: Bremer, Katharina et al., s. 159–180.
- Bremer, Katharina & Margaret Simonot 1996b. Joint negotiation of understanding: procedures for managing problems of understanding. In: Bremer, Katharina et al., s. 181–206.
- Brouwer, Catherine E. & Johannes Wagner 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics* 1, s. 29–47.
- Brown, Annie 2003. Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20, s. 1–25.
- Bryman, Alan 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber.
- Bucholtz, Mary 2007. Variation in transcription. *Discourse Studies* 9, s.784–808.
- Börestam Uhlmann, Ulla 1994. *Skandinaver samtalar. Språkliga strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 38.) Uppsala: Uppsala universitet.

- Cameron, Deborah, Elizabeth Frazer, Penelope Harvey, Ben Rampton & Kay Richardson 1993. Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. *Language and Communication* 13, s. 81–94.
- Canagarajah, Suresh 2007. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 91, Focus Issue, s. 923–939.
- CEFR 2007. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Rådet för kulturellt samarbete, Utbildningskommittén, Enheten för moderna språk, Strasbourg, Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Chen, Charles P. 2008. Career Guidance with Immigrants. In: Athanasou, James A. & Raoul Van Esbroeck (eds), *International Handbook of Career Guidance*. New York: Springer, s. 419–442.
- Chiang, Shiao-Yun 2009. Mutual Understanding as a Procedural Achievement in Intercultural Interaction. *Intercultural Pragmatics* 6, s. 367–394.
- Chiang, Shiao-Yun & Han-Fu Mi 2011. Reformulation: a verbal display of interlanguage awareness in instructional interactions. *Language Awareness* 20, s. 135–149.
- Clark, Herbert H. 1996. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. & Brennan, Susan E. 1991. Grounding in Communication. In: Resnick, Lauren B., John M. Levine & Stephanie D. Teasley (eds), *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association, s. 127–149.
- Clyne, Michael 1994. *Inter-cultural communication at work. Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CODEx – regler och riktlinjer för forskning 2011. Forskarens etik. <<http://www.codex.vr.se/forskarensetik.shtml>>. Hämtat 2012-03-28.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison 2011. *Research methods in education*. 5th ed. London: Routledge.
- Cook, Vivian 2002. Background to the L2 User. In: Cook, Vivian (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 1–28.
- Daller, Helmut, Roeland Van Hout & Jeanine Treffers-Daller 2003. Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics* 24, s. 197–222.
- Drew, Paul 1998. An exercise in the comparative analysis of talk-in-interaction in different (institutional) settings: the case of 'formulations'. I: Lehti-Eklund, Hanna (red.), *Samtalsstudier*. (Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B:19.) Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, s. 29–42.

- Drew, Paul & John Heritage (eds) 1992. *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducharne, Daphne, & Roger Bernard 2001. Communication Breakdowns: An Exploration of Contextualization in Native and Non-native Speakers of French. *Journal of Pragmatics* 33, s. 825–847.
- Dörnyei, Zoltán 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Egan, Gerard 1975. *The Skilled Helper. A Systematic Approach to Effective Helping*. 3rd ed. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Egan, Gerard 2010. *The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping*. 9th ed. Belmont: Brooks/Cole.
- Ekberg, Lena & Gisela Håkansson (red.), *Nordand 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lund: Institutionen för Nordiska språk, Lunds universitet.
- Ekerot, Lars Johan 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.
- Ellis, Rod 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eklund Heinonen, Maria 2009. *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 78.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Engdahl, Elisabet 2008. Frågor i NoTa. I: Johannessen Janne Bondi & Kristin Hagen (red.), *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*. Oslo: Novus.
- Erickson, Frederick & Jeffrey Shultz 1982. *The Counselor as Gatekeeper. Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.
- Evaldsson, Ann-Carita, Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström 2001. Introduktion och forskningsöversikt. I: Lindblad, Sverker & Fritjof Sahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber, s. 9–35.
- Ferguson, Charles A. 1971. Absence of Copula and the Notion of Simplicity. A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins. In: Hymes, Dell (ed.), *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 141–150.
- Ferguson, Charles A. 1975. Toward a Characterization of English Foreigner Talk. *Anthropological Linguistics* 17, s. 1–14.
- Ferguson, Charles A. 1981. “Foreigner Talk” as the Name of a Simplified Register. *International Journal of the Sociology of Language* 28, s. 9–18.
- Fifer Seilhamer, Mark 2011. On doing “being a crank caller”: A look into the crank call community of practice. *Journal of Pragmatics* 43, s. 677–690.

- Firth, Alan & Johannes Wagner 1997. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal* 81, s. 285–300.
- Firth, Alan & Johannes Wagner 2007. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91, Focus Issue, s. 800–819.
- Fogtman, Christina 2007a. *Samtaler med politiet – interaktionsanalytiske studier af sprogtæstning i danske naturalisationssamtaler*. København: Institut for nordiske studier og sprogvidenskab, Københavns universitet.
- Fogtman, Christina 2007b. Samkonstruktion i sprogfærdighedsinterview – når testere skaber forståelse. *Fokus – på dansk som andetsprog for voksne* 40, s. 6–10.
- Fogtman Fosgerau, Christina 2012. The Co-construction of Understanding in Danish Naturalization Interviews. *International Journal of Bilingualism*. Published online before print May 8, 2012, doi: 10.1177/1367006912441421.
- Forsblom-Nyberg, Ylva 1995. Samtal som transkription. I: Ivars, Ann-Marie & Peter Slotte (red.), s. 53–74.
- Fredin, Erik 1993. *Dialogen i socialt arbete. En studie av socialbyråsamtal i ljuset av modern dialogteori*. (Studies in Communication 36.) Linköping: Universitet i Linköping.
- Gaies, Stephen J. 1982. Native Speaker-Nonnative Speaker Interaction Among Academic Peers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, s. 74–81.
- García, Ofelia & Ricardo Otheguy (eds) 1989. *English across Cultures, Cultures across English. A Reader in Cross-cultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gardner, Rod & Johannes Wagner (eds) 2004. *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Gass, Susan M. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, Susan M. & Alison Mackey 2006. Input, Interaction, and Output in SLA. In: Van Patten, Bill & Jessica Williams (eds), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass., s. 175–199.
- Gass, Susan, Alison Mackey & Lauren Ross-Feldman 2011. Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning* 61, Suppl. 1, s. 189–220.
- Gass, Susan M. & Evangeline Marlos Varonis 1985. Variation in Native Speaker Speech Modification to Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 7, s. 37–57.

- Gass, Susan M. & Evangeline Marlos Varonis 1994. Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, s. 283–302.
- Giles, Howard & Nikolas Coupland 1991. *Language: Contexts and Consequences*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing.
- Godforskningsred. (VR:s rapportserie 2011:1.) <http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf>. Hämtat 2012-01-20.
- Goffman, Erving 1967. *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman Erving 1986. *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goodwin, Charles 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, s. 1489–1522.
- Goodwin, Charles 2010. Handling och förkroppsligande i situerad mänsklig interaktion. I: Melander, Helen & Fritjof Sahlström (red.), *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber, s. 59–102.
- Grahn, Inga-Lill 2012. *Tala om att tänka. Om processer och projekt vid användning av orden tänka och tanke i tre samtal*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 18.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Green-Väntinen, Maria & Hanna Lehti-Eklund 2004. Individuell inläring av svenska som andraspråk. I: Ekberg, Lena & Gisela Håkansson (red.), s. 27–39.
- Gumperz, John J. (ed.) 1982a. *Language and social identity*. (Studies in Interactional Sociolinguistics 1.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. 1982b. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. 1992. Contextualisation and understanding. In: Duranti, Alessandro & Charles Goodwin (eds), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 229–252.
- Gumperz, John J. 1999. On interactional sociolinguistic method. In: Sarangi, Srikant & Celia Roberts. (eds), *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 453–471.
- Gumperz, John J., T.C. Jupp & Celia Roberts 1979. *Crosstalk. A Study of Cross-cultural Communication. Background Material and Notes to Accompany the B.B.C. Film*. Southall: The National Centre for Industrial Language Training.
- Haglund, Björn 2003. Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8, s. 145–157.

- Hall, Joan Kelly & Simona Pekarek Doehler 2011. L2 Interactional Competence and Development. In: Hall, Joan Kelly, John Hellerman & Simona Pekarek Doehler (eds), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters, s. 1–15.
- Hammarberg, Björn 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 25–78.
- Hatch, Evelyn 1978. Acquisition of Syntax in a Second Language. In: Richards, Jack C. (ed.), *Understanding Second & Foreign Language Learning. Issues and Approaches*. Rowley: Newbury House, s. 34–70.
- Hatch, Evelyn, R. Shapira, & Judy Gough 1978. Foreigner talk discourse. *ITL Review of Applied Linguistics* 39–40, s. 39–60.
- ten Have, Paul 2001. Applied Conversation Analysis. In: McHoul, Alec & Mark Rapley (eds), *How to Analyse Talk in Institutional Settings*. London: Continuum, s. 3–11.
- Heath, Christian 2004. Analysing face-to-face interaction: video, the visual and the material. In: Silverman, David (ed.), s. 266–282.
- Heritage, John 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Heritage, John 2004. Conversational Analysis and Institutional Talk. Analyzing data. In: Silverman, David (ed.), s. 222–245.
- Heritage, John & Steven Clayman 2010 *Talk in action. Interactions, Identities and Institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heritage, John & David R. Watson 1979. Formulations as Conversational Objects. In: Psathas, George (ed.), *Everyday Language*. New York: Irvington, s. 123–162.
- Hester, Stephen & David Francis 2001. Is institutional talk a phenomenon? Reflections on ethnomethodology and applied conversation analysis. In: McHoul Alec & Mark Rapley (eds), *How to Analyse Talk in Institutional Settings. A Casebook of Methods*. London/New York: Continuum, s. 206–217.
- Hindmarsh, Jon, Patricia Reynolds & Stephen Dunne 2011. Exhibiting Understanding: The Body in Apprenticeship. *Journal of Pragmatics* 43, s. 489–503.
- Hirasawa, Karin 1993. SYO-samtal på SFI. C-uppsats. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Högskolan för lärarutbildning.
- Hjerm, Mikael & Simon Lindgren 2010. *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.
- Hofvendahl, Johan 2000. Flerledade frågor i institutionella samtal. Magister-uppsats. Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Hofvendahl Johan 2006. *Riskabla samtal– en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingsamtal*. (Linköping Studies in Arts and Science 338.) Linköping: Institutionen för Språk och Kultur, Linköpings universitet.

- Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium 2004. The active interview. In: Silverman, David (ed.), *Qualitative research: theory, method and practice*. 2nd ed. London: Sage, s. 140–161.
- Houtkoop-Steenstra, Hanneke 1997. Being friendly in survey interviews. *Journal of Pragmatics* 28, s. 591–623.
- Houtkoop-Steenstra, Hanneke & Charles Antaki 1997. Creating Happy People by Asking Yes-No Questions. *Research on Language and Social Interaction* 30, s. 285–313.
- Hutchby, Ian & Robin Wooffitt 2008. *Conversation Analysis*. 2nd ed. Cambridge: Polity.
- Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela 1987. *Teacher Talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. (Travaux de l'institut de linguistique de Lund 20.) Lund: Lund University Press.
- Håkansson, Gisela, Catrin Norrby & Lena Bruzæus 2004. Svenska i och utanför Sverige. Grammatiska och pragmatiska mönster i inlärarespråket. I: Ekberg, Lena & Gisela Håkansson (red.), s. 78–89.
- Hägg, Kerstin & Svea Maria Kuoppa 2007. *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Højer, Bente 2002. *Uddannelses- og erhvervsvejledning af flygtninge og indvandrere. En kvalitativ analyse af den interkulturelle vejledningssamtale*. Upubliceret specialeafhandling fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Århus: Århus universitet.
- Isaksson, Bo 2012. Professor i semitiska språk, Uppsala universitet. Personlig kommunikation via e-post.
- Ivars, Ann-Marie & Peter Slotte (red.) 1995. *Folkmålsstudier*. (Meddelanden från föreningen för nordisk filologi 36.) Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.
- Jansson, Gunilla 2005. Kontextualiseringssignaler i andraspråksstudenters samtal. I: De Geer, Boel & Anna Malmbjer (red.), *Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium 2004*. Uppsala: ASLA, s. 131–145.
- Jansson, Gunilla 2008. Orientering mot språkliga identiteter i samtal om text under arbete i flerspråkiga studentgrupper. *Språk och stil* NF 18, s. 156–187.
- Jansson, Gunilla 2010. Handledning i hybrida kontexter. *Språk och stil* NF 20, s. 189–219.
- Jefferson, Gail 1996. A case of transcriptional stereotyping. *Journal of Pragmatics* 26, s. 159–170.
- Johannessen, Asbjørn & Per Arne Tufte 2003. *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.

- Jones, Kathryn, Marilyn Martin-Jones & Arvind Bhatt (2000). Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacies. Participant diaries and diary interviews. In: Jones, Kathryn & Marilyn Martin-Jones (eds), *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia: John Benjamins, s. 319–351.
- Journal of Pragmatics* 1996. Nummer 2, s. 145–266.
- Kalin, Maija 1995. *Coping with problems of understanding: repair sequences in conversations between native and non-native speakers*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kanno, Yasuko & Bonny Norton 2003. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education* 2, s. 241–249.
- Karlsson, Anna-Malin, Mats Landqvist & Hanna Sofia Rehnberg (red.) 2012. *Med språket som arbetsredskap. Sju studier av kommunikation i vården*. (Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 1.) Huddinge: Södertörns Högskola.
- Kaur, Jagdish 2010. Achieving mutual understanding in world Englishes. *World Englishes* 29, s. 192–208.
- Kidwell, Mardi 2000. Common Ground in Cross-Cultural Communication: Sequential and Institutional Contexts in Front Desk Service Encounters. *Issues in Applied Linguistics* 11, s. 17–37.
- Knutsson, Bengt 1982. *Assur eller Aram. Språklig, religiös och nationell identifikation hos Sveriges assyrier och syrianer*. Statens kulturråd. Norrköping: Statens invandrarverk (SIV).
- Kramsch, Claire J. (ed.) 2002. *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum International Publishing.
- Kramsch, Claire J. 2002. Introduction. “How can we tell the dancer from the dance?” In: Kramsch, Claire J. (ed.), s. 1–30.
- Kurhila, Salla 2003. *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Department of Finnish Language, University of Helsinki.
- Kurhila, Salla 2004. Clients or Language Learners – Being a Second Language Speaker in Institutional Interaction. In: Gardner, Rod & Johannes Wagner (eds), s. 58–74.
- Kurhila, Salla 2006. *Second Language Interaction*. (Pragmatics & Beyond. New Series 145.) Philadelphia: John Benjamins.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Labov, William 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William & David Fanshel 1977. *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.

- Landqvist, Håkan 2001. *Råd och ruelle: Moral och samtalsstrategier i Giftinformationscentralens telefonrådgivning*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 55.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Lantz, Annika & Peter Friedrich 2006. *Vägledning för rörlighet i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Launikari, Mika 2005. Intercultural Communication as a Challenge in Counselling Immigrants. In: Launikari, Mika & Sauli Puukari (eds), s. 151–172.
- Launikari, Mika & Sauli Puukari (eds) 2005. *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*. Jyväskylä: Centre for international mobility CIMO and Institute for Educational Research.
- Lee, Benny P.H. 2001. Mutual knowledge, shared knowledge and shared beliefs: Their roles in establishing common ground. *Journal of pragmatics* 33, s. 21–44.
- Lehti-Eklund, Hanna 2012. Code-switching to first language in repair. A resource for students' problem solving in a foreign language classroom. *International Journal of Bilingualism*. Published online 15 May 2012, doi: 10.1177/1367006912441416.
- Leppänen, Annaliina & Karin Sheikhi 2006. Sociala karriärer, språklig kompetens och identitet. En förstudie bland sverigefinnar och kaldéer i Eskilstuna. I: Lainio, Jarmo (red.), *Utbildningsval, sociala karriärer, språkliga kompetenser och identiteter (U-SOKKI)*. Del II – Pilotstudiefasen. (Rapporter från Finskt språk- och kulturcentrum 6.) Eskilstuna: Mälardalens högskola.
- Levinson, Stephen C. 2003. Contextualizing “contextualization cues”. In: Eerdmans, Susan, Carlo L. Prevignano & Paul J. Thibault (eds), *Language and Interaction. Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: John Benjamins, s. 31–39.
- Lewis, M. Paul (ed.) 2009. *Ethnologue: Languages of the World*. 16th ed. Dallas: SIL International. <<http://www.ethnologue.com/>>. Hämtat 2012-03-22.
- van Lier, Leo 2002. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: Kramsch, Claire (ed.), s. 140–164.
- Lincoln, Yvonna S. & Egon G. Guba 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindberg, Inger 2001. Några forskningsperspektiv på interaktionens roll i andraspråksinläring. I: Börestam, Ulla, Lennart Larsson, Berit Söderman & Åsa Vikström (red.), *Postskriftum. Språkliga studier till minnet av Elsie Wijk-Andersson*. Uppsala: Hallgren & Fallgren, s. 149–166.
- Lindberg, Inger 2003. Second Language Awareness: What For and For Whom?, *Language Awareness* 12, s. 157–171.

- Lindberg, Inger 2004a. Andraspråksinläring som individuellt och kollektivt projekt. I: Melander, Björn, Ulla Melander Marttala, Catharina Nyström, Mats Thelander & Carin Östman (red.), *Svenskans Beskrivning* 26. Uppsala: Hallgren & Fallgren, s. 11–24.
- Lindberg, Inger 2004b. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 461–499.
- Lindberg, Inger 2004c. Oförenliga ståndpunkter eller berikande korsbefrukning? Samtal över språk- och kulturgränser som mötesplats för varierande forskningsperspektiv. I: Ekberg, Lena & Gisela Håkansson (red.), s. 172–200.
- Lindh, Gunnel 1988. *Vägledningboken. Vägledning med inriktning på utbildning, yrke och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindh, Gunnel 1997. *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. (Studies in Educational Sciences 12.) Stockholm: HLS Förlag.
- Lindh, Gunnel 2003. Samtalet – det centrala i människors liv. I: Cardell Gun (red.), *Karriärvägledning. Hårda och mjuka verktyg. Samtal, coaching, portfolio*. Stockholm: Trinom, s. 25–53.
- Lindh, Gunnel 2008. Den resandes ensak? Forskning om karriär och karriärvägledning. I: Lundgren, Ulf P. (red.), *Individ – samhälle – lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2:2008.) Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 55–70.
- Lindh, Gunnel & Hans-Olof Lisper 1990. *Samtal för förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, Camilla 2003. *Frågor i praktiken. Flerledade frågeturer i läkare-patientsamtal*. (Studier i nordisk filologi 81.) Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Lindström, Anna 1999. Directives and the negotiation of work tasks in the Swedish home help service. I: Linell, Per, Lars Ahrenberg och Linda Jönsson (red.), *Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping, 6–7 november 1997*. Uppsala: ASLA, s. 157–168.
- Lindström, Jan 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Linell, Per 1994. *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. (Arbetsrapport från Tema K 1994:9.) Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Linell, Per 2009. *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.

- Linell, Per 2011a. *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Volym 1. (Studies in Language and Culture No. 18.) Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Linell, Per 2011b. *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Volym 2. (Studies in Language and Culture No. 18.) Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Linell, Per & Lennart Gustavsson 1987. *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Linköpings universitet.
- Linell, Per, Johan Hofvendahl & Camilla Lindholm 2003. Multi-unit Questions in Institutional Interactions: Sequential Organizations and Communicative Functions. *Text* 23, s. 539–571.
- Londen, Anne-Marie 1995. Samtalsforskning: en introduktion. I: Ivars, Ann-Marie & Peter Slotte (red.), s. 11–52.
- Long, Michael H. 1981. Input, interaction and second-language acquisition. In: Winitz, Harris (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. (Annals of the New York Academy of Sciences 379.) New York: The New York Academy of Sciences, s. 259–278.
- Long, Michael H. 1983a. Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, s.177–193.
- Long, Michael H. 1983b. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, s. 126–131.
- Long, Michael H. 1984. Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning* 31, s. 135–157.
- Loschky, Lester 1994. Comprehensible Input and Second Language Acquisition. What Is the Relationship? *Studies in Second Language Acquisition* 16, s. 303–323.
- Lovén, Anders 2000. *Kvalet inför valet. Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Lu, Xiaofei 2012. The Relationship of Lexical Richness to the Quality of ESL Learners' Oral Narratives. *The Modern Language Journal* 96, s. 190–208.
- Lundahl, Lisbeth 2002. Sweden: Decentralization, Deregulation, Quasimarkets – and then what? *Journal of Education Policy* 17, s. 687–697.
- Lundahl, Lisbeth 2008. Bana sin väg genom framtiden. Individens karriärutveckling och samhällets övergångspolitik. I: *Resultatdialog 2008. Forskning inom utbildningsvetenskap*. (Vetenskapsrådets rapportserie 12:2008.), s. 72–78.
- Lundahl, Lisbeth 2010. Utgångspunkter och angreppssätt. I: Lundahl, Lisbeth (red.), *Att bana vägen mot framtiden. Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, s. 21–33.

- Mackey, Alison 1999. Input, Interaction and Second Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition* 21, s. 557–587.
- Mackey, Alison 2007. Introduction. In: Mackey, Alison (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, s. 1–26.
- Mackey, Alison & Susan Gass 2005. *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Mauranen, Anna 2006. Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language* 177, s. 123–150.
- McMahon, Mary & Wendy Patton 2006. *Career Counselling. Constructivist Approaches*. London: Routledge.
- McNamara, Tim 1997. “Interaction” in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics* 18, s. 446–466.
- Meierkord, Christiane 2000. Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English. *Linguistik Online* 5. <<http://www.linguistik-online.de/>>. Hämtat 2013-01-30.
- Merriam, Sharan B. 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mondada, Lorenza & Simona Pekarek Doehler 2004. Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal* 88, s. 501–518.
- Mondada, Lorenza 2011. Understanding as an Embodied, Situated and Sequential Achievement in Interaction. *Journal of Pragmatics* 43, s. 542–552.
- Muntigl, Peter 2010. Counseling, Diagnostics, and Therapy. In: Antos, Gerd & Eija Ventola (eds), *Handbook of Interpersonal Communication*, Vol. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 431–455.
- Nelson, Marie 2010. *Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 82.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Nikko, Tuija 2010. *Dialogic Construction of Understanding in Cross-border Corporate Meetings*. Helsinki: Helsinki School of Economics.
- Nissen, Anette 2012. *Intonationens betydning för gentagelsers interaktionella funktion – en undersøgelse af gentagelser i samtaler mellem danskere og dansktalende udlændinge*. Aarhus: Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus universitet.

- Nordzell, Anita 2007. *Samtalatskolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion*. (Linköping Studies in Education and Psychology 112.) Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Norrby, Catrin 2004. *Samtalsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin & Gisela Håkansson 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Noyau, Colette 1984. Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In: Noyeau, Colette & Rémi Pourquier (eds), *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Presses universitaires de Vincennes, s. 8–36.
- Noyau, Colette & Rémi Pourquier (eds) 1984. *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Presses universitaires de Vincennes.
- Nyroos, Lina 2012. *The Social Organization of Institutional Norms. Interactional Management of Knowledge, Entitlement and Stance*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 87.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Ochs, Elinor 1979. Transcription as theory. In: Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin (eds), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, s. 43–72.
- Ottesjö, Cajsa 2007. Önskelistor och sportlov – två kommunikativa projekt i ett informellt flerpersonssamtal. En studie i återgående praktiker och deras språkliga resurser i samtal. I: Engdahl, Elisabet & Anne-Marie Londen (red.), *Interaktion och kontext. Nio studier av svenska samtal*. Lund: Studentlitteratur, s. 201–245.
- Palmén, Ylva & Lisa Hägg 2011. Att skapa gemensam förståelse. En komparativ fallstudie av två samtal mellan blissande och talande ungdomar. Magisteruppsats. Uppsala: Uppsala universitet.
- Palotti, Gabriele & Johannes Wagner 2011. L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives. In: Palotti, Gabriele & Johannes Wagner (eds), *L2 Learning as Social Practice. Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, s. 1–13.
- Peavy, R. Vance 1998. *Konstruktivistisk vägledning – teori och metod*. Stockholm: Trinom.
- Peavy, R. Vance & Li, Han Z. 2003. Social and Cultural Context of Intercultural Counselling. *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counseling* 37, s. 186–196.
- Peirce Norton, Bonny 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, s. 9–31.
- Persson, Stig, Börje Lindblom och Ingegerd Odmark 1982. *Vägledning: Utbildning, arbete, yrke. Teori, metod, utveckling*. Stockholm: Liber.

- Peräkylä, Anssi & Sanna Vehviläinen 2003. Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse and Society* 14, s. 727–750.
- Peräkylä, Anssi, Johanna Ruusuvuori & Sanna Vehviläinen 2005. Introduction: Professional Theories and Institutional Interaction. *Communication & Medicine* 2, s. 105–109.
- Pica, Teresa, Catherine Doughty & Richard Young 1986. Making Input Comprehensible: Do Interactional Modifications Help? *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 72, s. 121–145.
- Pica, Teresa, Richard Young & Catherine Doughty 1987. The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly* 21, s. 737–758.
- Poehner, Matthew E. 2008. *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Boston: Springer.
- Polio, Charlene & Susan M. Gass 1998. The Role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Nonnative Speaker Speech. *Modern Language Journal* 82, s. 308–319.
- Pomerantz, Anita 1988. Offering a Candidate Answer: An Information Seeking Strategy. *Communication Monographs* 55, s. 360–373.
- Prevignano, Carlo & Aldo di Luzio (2003). A Discussion with John J. Gumperz. In: Eerdmans, Susan, Carlo L. Prevignano & Paul J. Thibault (eds), *Language and Interaction. Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: John Benjamins, s. 7–29.
- Rasmussen, Kim 2004. Fotografi och barndomssociologi. I: Aspers, Patrik, Paul Fuehrer & Árni Sverrisson (red.), *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur, s. 267–287.
- Rasmussen Hougaard, Gitte 2009. Legitimate Peripheral Participation as a Framework for Conversation Analytic Work in Second Language Learning. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 10. <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1280/2751>>. Hämtat 2013-02-01.
- Roberts, Celia 1996a. A social perspective on understanding: Some issues of theory and method. In: Bremer, Katharina et al., s. 9–36.
- Roberts, Celia 1996b. Taking stock: Contexts and reflections. In: Bremer, Katharina et al., s. 207–238.
- Roberts, Celia, Evelyn Davies & Tom Jupp 1992. *Language and discrimination: a study of communication in multi-ethnic workplaces*. London: Longman.
- Roberts, Celia & Srikant Sarangi 1999. Hybridity in gatekeeping discourse: Issues of practical relevance for the researcher. In: Sarangi, Srikant & Celia Roberts (eds), *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 473–503.

- Rost-Roth, Martina 2006. Intercultural Communication in Institutional Counselling Sessions. In: ten Thije, Jan D. (ed.), *Beyond Misunderstanding: Linguistic Analyses of Intercultural Communication*. Philadelphia: John Benjamins, s. 189–215.
- Ryoo, Hye-Kyung 2007. Interculturality Serving Multiple Interactional Goals In African American and Korean Service Encounters. *Pragmatics* 17, s. 23–47.
- Rönn, Milda 2009. "Det är inte förrän man gör det som man förstår". Om kommunikativa hinder vid en teaterhögskola. (Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 48.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Sacks, Harvey 1992. *Lectures on Conversation. Vol II*. Jefferson, Gail (ed.). Oxford: Blackwell.
- SAG = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Sametband, Inés & Tom Strong 2012. Negotiating Cross-cultural Misunderstandings in Collaborative Therapeutic Conversations. *International Journal for the Advancement of Counselling*. Published online: September 2012.
- Sarangi, Srikant 1994. Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *Pragmatics* 4, s. 409–427.
- Sarangi, Srikant & Celia Roberts (eds) 1999b. *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sarangi, Srikant & Celia Roberts 1999a. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: Sarangi, Srikant & Celia Roberts (eds), s. 1–57.
- Savickas, Mark L., Raoul van Esbroeck & Edwin L. Herr 2005. The Internationalization of Educational and Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly* 54, s. 77–85.
- Sawyer, Lena 2006. Att koppla drömmar till verkligheten: SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskolan till gymnasiet. I: Sawyer, Lena & Masoud Kamali (red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafrärande praxis*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. (SOU 2006:40.) Stockholm: Fritzes, s. 187–249.
- Schedin, Gunnar 2007. *Expectations and Experiences of Career Counselling. An Exploration of Interpersonal Behaviour*. Umeå: Umeå universitet.
- Schiffrin, Deborah 1994. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Searle, John R. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shea, David P. 1994. Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics* 4, s. 357–390.

- Silverman, David (ed.) 2004, *Qualitative research: theory, method and practice*. 2nd ed. London: Sage.
- Silverman, David 2006. *Interpreting Qualitative Data*. 3rd ed. London: Sage.
- SKOLFS 2012:13. Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2009:2) om kursplan för svenskundervisning för invandrare. <<http://www.skolverket.se/skolfs?id=2413>>. Hämtat 2012-11-20.
- Skolverket 1994. *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>>. Hämtat 2012-04-04.
- Skolverket 2007. *Kvalitetsgranskning av studie- och yrkesorientering inom grundskolan*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1712>>. Hämtat 2013-01-15.
- Skolverket 2009. *Allmänna råd och kommentarer om studie- och yrkesorientering*. Stockholm: Skolverket. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2172>>. Hämtat 2012-04-04.
- Skolverket 2012a. *Utbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Skolverket. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2939>>. Hämtat 2013-02-05.
- Skolverket 2012b. *Sammanställning av kunskapskrav*. <<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/vuxenutbildning/utbildning-i-svenska-for-invandrare/sammanstallning-av-kunskapskrav-1.178648>>. Hämtat 2013-03-20.
- Skovholm, Jens 2005. *Et spørgsmål om kultur? Rundt om mødet mellem den professionelle og etniske minoriteter*. Köpenhamn: Dansk Flygtningehjælp.
- Statistiska Centralbyrån 2013. Statistikdatabasen. Befolkning. <http://www.scb.se/Pages/SSD/SSD_TreeView.aspx?id=340478>. Hämtat 2013-12-15.
- Strong, Tom 2005. Understanding in Counselling: A Preliminary Social Constructionist and Conversation Analytic Examination. *British Journal of Guidance & Counselling* 33, s. 513–533.
- Strong, Tom 2006. Wordsmithing in Counselling? *European Journal of Psychotherapy & Counselling* 8, s. 251–268.
- Strong, Tom 2007. Accomplishments in Social Constructionist Counseling: Micro-analytic and Retrospective Analyses. *Qualitative Research in Psychology* 4, s. 85–105.
- Sultana, Ronald G. 2008. *From Policy to Practice. A Systematic Change to Lifelong Guidance in Europe*. (Cedefop Panorama series 149.) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Sundberg, Gunlög 2004a. *Asymmetrier och samförstånd i rekryteringsamtal med andraspråkstalare*. (Acta Universitatis Stockholmiensis 39.) Stockholm: Almquist & Wiksell International.

- Sundberg, Gunlög 2004b. Institutionella samtal som lärandemiljö. I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag, s. 82–104.
- Sundberg, Gunlög 2009. Kommunikativa dilemman i rekryteringsamtal. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning* 2, s. 91–106.
- Svennevig, Jan 2001. Institutional and conversational modes of talk in bureaucratic consultations. In: Hvenekilde, Anne & Jacomine Nortier (eds), *Meetings at the crossroads. Studies of multiculturalism and multilingualism in Oslo and Utrecht*. Oslo: Novus, s. 106–135.
- Svennevig, Jan 2002. Förståelsestrategier i andrespråkssamtal. I: *Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner 1997–2001. Resultater fra 20 forskningsprosjekter*. Oslo: Området for kultur og samfunn, Norges forskningsråd, s. 111–116.
- Svennevig, Jan 2003a. Reformulering av spørsmål i andrespråkssamtal. I: Nordberg, Bengt, Leelo Keevallik Eriksson, Kerstin Thelander & Mats Thelander (red.), *Grammatik och samtal. Studier till minne av Mats Eriksson*. Uppsala: Uppsala universitet, s. 75–90.
- Svennevig, Jan 2003b. Echo answers in native/non-native interaction. *Pragmatics* 13, s. 285–309.
- Svennevig, Jan 2004. Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse Studies* 6, s. 489–516.
- Svennevig, Jan 2005. Repetisjon og reformulering som forståelsesstrategi i andrespråkssamtal. I: Lie, Svein, Gudlaug Nedrelid & Helge Omdal (red.), *MONS 10. Utvalde artiklar frå det tiande Møte om norsk språk i Kristiansand 2003*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 33–56.
- Svennevig, Jan 2008. Trying the easiest solution first in other-initiated repair. *Journal of Pragmatics* 40, s. 333–348.
- Svennevig, Jan 2009. Förståelse og sosiale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtal. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning* 4, s. 35–64.
- Svennevig, Jan 2011. Strategiske handlinger i samtale – tilfellet reformuleringer. Plenarföredrag vid OFTI, Eskilstuna, 2011-09-15.
- Svennevig, Jan 2012. Reformulation of questions with candidate answers. *International Journal of Bilingualism*. Published online before print April 26, 2012, doi: 10.1177/1367006912441419.
- Sveriges Riksdag 2002. Förordning om kommunal vuxenutbildning (SFS 2002:1012). <http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-20021012-om-komm_sfs-2002-1012/>. Hämtat 2012-04-03.

- Sveriges Riksdag 2011. Förordning om vuxenutbildning (SFS 2011:1108). <http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-20111108-om-vuxe_sfs-2011-1108/?bet=2011:1108>. Hämtat 2012-04-02.
- Sveriges Vägledarförening 2007. *Etisk deklaration*. <http://vagledarforeningen.org/sites/default/files/SVF_Etiska_riktlinjer_2007_0.pdf>. Hämtat 2012-04-04.
- Söderlundh, Hedda 2010. *Internationella universitet – lokala språkval. Om bruket av talad svenska i engelskspråkiga kursmiljöer*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 83.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Tannen, Deborah (ed.) 1993. *Framing in Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Tannen, Deborah & Cynthia Wallat 1986. Medical Professionals and Parents: A Linguistic Analysis of Communication across Contexts. *Language in Society* 15, s. 295–311.
- Termbank. Engelska – Svenska – Finska termer inom CA*. Samtalsspråkets grammatik. <<http://www.liu.se/isk/research/gris/termbank.html>>. Hämtat 24 september 2012.
- The Modern Language Journal* 1997. Volym 81, s. 285–439.
- The Modern Language Journal* 2007. Volym 91. Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997), s. 733–942.
- Theodórsdóttir, Guðrún 2010. Conversations in Second Language Icelandic: Language Learning in Real-Life Environments. Unpublished Ph.D. dissertation. Odense: University of Southern Denmark.
- Thornborrow, Joanna 2002. *Power talk: Language and Interaction in Institutional Discourse*. Harlow: Longman.
- Tranekjær, Louise 2009. *Gatekeeping at Work. The Establishment, Negotiation and Assessment of Nationality, Language and Religion in Internship Interviews*. Roskilde: Roskilde Universitet. <<http://diggy.ruc.dk:8080/retrieve/14031>>. Hämtat 2012-03-01.
- Tzanne, Angeliki 2000. *Talking at Cross-Purposes*. Philadelphia: John Benjamins.
- Varonis, Evangeline Marlos & Susan Gass 1985. Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics* 6, s. 71–90.
- Vasseur, Marie-Thérèse, Peter Broeder & Celia Roberts 1996. Managing understanding from a minority perspective. In: Bremer, Katharina et al., s. 65–108.

- Vehviläinen, Sanna 2003. Avoiding providing solutions: orienting to the ideal of students' self-directedness in counselling interaction. *Discourse Studies* 5, s. 389–414.
- Verdonik, Darinka 2010. Between Understanding and Misunderstanding. *Journal of Pragmatics* 42, s. 1364–1379.
- Vickers, Caroline H. 2010. Language competence and the construction of expert–novice in NS–NNS interaction. *Journal of Pragmatics* 42, s. 116–138.
- Victoria, Mabel 2011. *Building Common Ground in Intercultural Encounters: A Study of Classroom Interaction in an Employment Preparation Programme for Canadian Immigrants*. PhD Thesis, The Open University. <<http://oro.open.ac.uk/39111/1/MVictoriaFinalThesisCorrected2Xprinted.pdf>>. Hämtat 2013-01-11.
- Vetenskapsrådet 1990. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>. Hämtat 2012-03-28.
- Voionmaa, Kaarlo 1993. *On the semantics of adult verb acquisition*. (Gothenburg monographs in linguistics 12.) Göteborg: Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet.
- Wagner, Johannes 1995. "Negotiating Activity" in Technical Problem Solving. In: Firth, Alan (ed.), *The Discourse of Negotiation. Studies of Language in the Workplace*. Oxford: Pergamon, s. 223–246.
- Wagner, Johannes 1996a. Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics* 26, s. 215–235.
- Wagner, Johannes 1996b. Introduction. *Journal of Pragmatics* 26, s. 145–146.
- Wagner, Johannes 1998. On Doing Being a Guinea Pig – A Response to Seedhouse. *Journal of Pragmatics* 30, s. 103–113.
- Wagner, Johannes & Alan Firth 1997. Communication strategies at work. In: Kellerman, Eric & Gabriele Kasper (eds), *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman, s. 323–344.
- Wagner, Johannes & Rod Gardner 2004. Introduction. In: Gardner, Rod & Johannes Wagner (eds), s. 1–17.
- Wagner-Gough, Judy & Evelyn Hatch 1975. The Importance of Input Data in Second Language Acquisition Studies. *Language Learning* 25, s. 297–308.
- Williamson, Graham 2009. *Type-Token Ratio*. <<http://www.speech-therapy-information-and-resources.com/type-token-ratio.html>>. Hämtat 2013-03-20.

- Wilson, Andrew 2004. When Contextualization Cues Mislead: Misunderstanding, Mutual Knowledge, and Non-Verbal Gestures. *California Linguistic Notes* XXIX. <<http://hss.fullerton.edu/linguistics/CLN/04S%20articles/wilson-ambiv-nvc.pdf>>. Hämtat 2012-11-17.
- Wolcott, Harry F. 2008. *Ethnography – a way of seeing*. Lanham: Altamira Press.
- Wong, Jean & David Olsher 2000. Reflections on Conversation Analysis and Nonnative Speaker Talk: An Interview with Emanuel A. Schegloff. *Issues in Applied Linguistics* 11, s. 111–128.
- Yow, Quin W. & Ellen M. Markman 2011. Bilingualism and children's use of paralinguistic cues to interpret emotion in speech. *Bilingualism: Language and Cognition* 14, s. 562–569.
- Yu, Guoxing 2009. Lexical Diversity in Writing and Speaking Task Performances. *Applied Linguistics* 31, s. 236–259.
- Zuengler, Jane & Barbara Bent 1991. Relative Knowledge of Content Domain: An Influence on Native–Non-native Conversations. *Applied Linguistics* 12, s. 397–415.



Bilaga 1. Frågeguide

Språkanvändning/Svenska språket

- Vilka språk pratar du nu? *Med vem? I vilka sammanhang? Ungefärlig fördelning mellan språken? Har detta förändrats under det gångna året?*
- Känner du dig nöjd med din svenska?
- Vad tycker du själv att du är bra på? Vad vill du förbättra?
- Tycker du att du klarar dig allmänt (och specifika samtalsituationer i inspelningarna)?
- Vad är viktigt att kunna på svenska? *Varför? Vad är viktigt när man samtalar?*
- Vad kräver svenskar av din språkkunskap/andras förväntningar?
- Vad gör du om du inte förstår i ett samtal?
- Hur vet du om du förstår?
- Hur vet du att den andra förstår dig?
- När och med vem pratar du svenska? Hur ser en vanlig dag eller vecka ut?
- Vad tycker du om att prata svenska (med svenskar, med andra)?
- Beskriv hur du använder svenska under en normal dag.
- Hur tycker du att svenska är jämfört med andra språk?

Språkinläring och språkutveckling (muntlig kommunikation)

- Känslor, upplevelser, framgång och motgång; vad är svårt/lätt/roligt?
- Vad är bästa sättet för dig att lära dig prata svenska?
- När lär du dig svenska? Hur vet du att du lär dig?
- Vem har ansvaret för att du lär dig svenska? *Vad styr över din svenskinläring? Vad beror den på? Kan man t.ex. lära sig utan kurs/lärare?*
- Om du pratar väldigt lite på en dag, vad beror det på?

- Kan du lära dig svenska utanför skolan? *Hur? Vad?*
- Hur gör du för att lära dig prata bra svenska?
- Hur är det att lära sig svenska jämfört med de språk du lärt dig tidigare? *Undervisning eller inte, miljöer, syften/behov, personer, den egna åldern.*
- Kan du säga något specifikt du har lärt dig nyligen? Vad behöver du lära dig nu?

Språkundervisning

- Tycker du att undervisningen hjälper dig att klara livet i Sverige? *Varför/varför inte?*
- Vad betyder ”bra undervisning” för dig? Kan du ge exempel på en bra lektion/dag?
- Vad gör du för att utveckla svenskan när du inte går på kurs?

Framtiden

- Vad har du för framtidsplaner på kort och lång sikt? Ser du din framtid i Sverige eller någon annanstans?
- Vad tror du att du gör om tio år? Om ett år?
- Har deltagandet i projektet haft någon betydelse för dig?
- Vill du berätta något mer?

Bilaga 2. Språkdagbok

Bilagan innehåller två typer av underlag. Vissa delar av deltagarnas text har dolts. Formatet för underlaget är något mindre här än originalet.

Språkdagbok: Underlag 1

Språkveckan: MARS

När pratar du svenska? Vem pratar du med? Går det bra? Går det inte bra? Varför?

Skriv om alla situationer där du pratar svenska under en vecka från den 16-mars-22-mars

23 - 29 mars.

Vilka språkliga situationer är du med om den här veckan?

	NEJ	JA	Vem pratade du med? Var var du?	Blev du nöjd med samtalet? Varför/varför inte?
5-1 Händla i en affär, prata med expedient, fråga efter något		X	Jag köpte två par skor till min man från expedient. Jag pratade med expedient om rabatt 50%.	Absolut. Jag var nöjd, eftersom jag fick på rabatt.
Köpa något på telefon	X			
Byta eller klaga på något i en affär		X	Jag klagade på ett margarin	
Fråga om sjukdomar eller hälsa på telefon	X			
Träffa läkare, sjuksköterska eller tandläkare	X			
Beställa tid till läkare/tandläkare	X			
Ringa nödnumret 112	X			
Svara i telefonen		X	Jag pratade i telefonen med en man från försäkring.	da jag förstod inte för att han pratade jätte snabb.
Köpa tåg-, flyg-, båt- eller bussbiljetter		X	När jag köpte ett bussbiljetter, pratade jag med busschaufför.	da jag var nöjd och glad eftersom jag har fått en nytt kuvert.
Fråga efter vägen eller hjälpa någon annan med vägen				
Säga ifrån till någon som gör fel mot dig	X			
Gälla/bråka	X			

	NEJ	JA	Vem pratade du med? Var var du?	Blev du nöjd med samtalet? Varför/varför inte?
U. 2 med någon	X			
Prata med Försäkringskassan, kommunen eller någon annan myndighet, på telefon eller i möte	X		Jag och min man har fått på möte i förskoleklass. Där var fanns tolk. men vi försaka	
Delta i föräldramöte på ditt barns skola	X		Jag gick en gång i föräldramöte på mitt barns skola i. Där pratade jag med en fröken.	Egentligen blev jag nöjd då eftersom jag förstått på henne.
Delta i möte på arbetsplats eller praktikplats	X		Jag fick inte i möte på mitt praktikplats. men jag pratade flera lärarna varje dag.	Det var normalt för mig. Men jag behöver pratar mera.
Delta i föreningsmöte, möte i bostadsföreningen eller liknande	X			
Prata med ditt barns lärare i skolan eller förskolan	X		Jag pratade med en fröken på dagis.	Då blev ledsen, för att min barn ramlade och gick ur sin nässa blod.
Småprata med någon du inte känner, t.ex. på bussen	X			
Småprata med någon du känner, t.ex. granne el. bekant	X		Jag pratade med min mans lärare och med gamla kvinnan i bussen.	När jag pratar svensk språk känner jag glädde.
Delta i anställningsintervju, SYV-samtal eller liknande	X			
Fråga om kurser/utbildning	X		Jag frågade om ett kurs som underkätnskare	Nej! för att jag måste studerar tre år på kohnvuxs.
Beställa mat/dryck på restaurang	X			
Anmäla fel till hyrsvärden	X			

S. 3

	NEJ	JA	Vem pratade du med? Var var du?	Blev du nöjd med samtalet? Varför/varför inte?
Klaga på grannar som stör	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Har du använt tolk?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Andra situationer där jag pratat svenska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Skriv gärna mer om vad du tänker och tycker om att prata svenska. *Till exempel* kan du skriva om: Hur har veckan varit? Har du pratat mycket svenska? Lite svenska? Så mycket som du vill? Söker du kontak med svenskar för att prata? Hur trivs du med svenska språket? Känner du dig lugn eller nervös när du måste prata med andra? Är det lättare att prata med barn än med vuxna, eller tvärtom? Vad var svårast den här veckan? Vad är du mest nöjd med? Har du lärt dig säga något nytt på svenska den här veckan?

Egentligen var jag glad, eftersom jag ska komma tillbaka till skolan. I fredags firade vi i → för att jag slutade praktiken och eleverna gav mig en present. Det var godis
 Jag kände trevligt och ledsent som tid när de grätade.
 För att jag ska lämna dem. jag pratade så mycket svenskspråk
 När jag var i skolan och vi bjöd en svensk familj hemma hos oss.
 Vi har två svenska familjer som jag pratar med dem. absolut
 trivs jag med svenskspråk. jag känner normalt, När jag pratar
 med andra. Det är lättare att jag prata med vuxna eftersom vuxna
 respekterar mera än barn. Det var svårast den här veckan När
 jag ville beställa tid till läkare i vårdcentralen. jag har lärt
 många olika ordet och objektiver.

Språkdagbok: Underlag 2

Språkveckan: FEBRUARI 1)

Skriv om alla situationer där du pratar svenska under en vecka från måndag 23 februari till söndag 1 mars.

Tack! /Karin ☺

Vilka språkliga situationer är du med om den här veckan?	
När pratade du svenska? Vem pratade du med? Vad pratade ni om?	Blev du nöjd med samtalet? Varför eller varför inte?
* Jag pratade med min vän hon heter	Ja, jag blev nöjd vi pratade på nätet och hon brukar vänta till mig om jag har fel.
* Jag pratade med någon i försökskassan	Ja, jag blev nöjd för att jag pratade med de förut och det var om min registrering. Så det var enkel förklara vad behöver jag.
* Jag pratade med en kvinna. Hon behövde tjänare	Ja, jag blev nöjd jag gav till henne tändare och hon började fråga mig varifrån kommer jag... sedan jag sa till henne att det var första gången med svenska språket. Hon förvånade hur kunde jag uttala jag sa att jag kan bara uttala inte så mycket svenska hahaha...
* Jag pratade till min klasskamratar	Ja, i början jag blev lite nervös men efter stunder jag blev nöjd jag kunde förklara om min och de förstod allting.
* Tillafal jag pratar med min vän i bland på nätet kl. 11 ⁰⁰ när hon har tid eller jag. Hon skickar SAAS alltid till mig och jag svarar på henne hon är väldigt snäll hon lära	

Bilaga 3. Muntlig uppgift

En av originalets fem situationer är raderad av anonymitetsskäl.

I den här uppgiften ska du ge råd till en person.

Välj ett av följande alternativ och berätta.

Vilka råd skulle du ge?

Hassan har rökt i många år och nu känner han att han inte mår bra. Han vill sluta röka, men tror att det blir svårt. Hur tycker du att han ska göra? *Vilka råd skulle du ge till en person som vill sluta röka?*

Jakob har svårt med ekonomin. Han jobbar, men i slutet av varje månad har han svårt att betala sina räkningar. *Vilka råd skulle du ge till en person som har svårt att få pengarna att räcka till?*

Alice sover dåligt. Ibland kan hon inte somna på kvällen och ibland vaknar hon på natten och kan inte somna om. På dagarna är hon ofta trött. Vad kan hon göra med sitt problem? *Vilket råd skulle du ge till en person med sömnproblem?*

Maria och Patricia ska åka på en semesterresa för första gången. De kan inte komma överens om vart de ska åka och de vet inte vad de ska packa. Vart tycker du att de ska åka? Vad behöver de packa? *Vilka råd skulle du ge till en person som ska resa på semester?*



Bilaga 4. Självvärdering

Underlaget har avidentifierats.

Bedömning av dina språkkunskaper på svenska: Tal, samtal och kommunikation

Ditt namn:

Har du tidigare arbetat med att själv bedöma dina språkkunskaper?

JA NEJ

Här finns 26 frågor om vad du kan säga och göra på svenska. Försök tänka dig en verklig (riktig) språksituation, alltså att du träffar någon utanför skolan och du ska prata svenska med henne eller honom. Hur bra klarar du att prata svenska? Sätt betyg på dig själv genom att markera en siffra för varje fråga. Siffrorna betyder hur bra du tror att du kan säga eller göra det som står i frågan. Siffran 10 betyder att du kan det bra och siffran 1 att du inte kan alls.

Svara vad DU tror att du kan säga, alltså hur bra du tror att du klarar en språklig situation. Skriv också en kommentar (förklaring) på raden efter frågan, om du vill. Börja med de två exemplen.

Exempel 1

Du läser en text och slår upp ett nytt ord i lexikon. Kan du förklara det ordet på svenska för en kurskamrat?

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Ja, utan
svårigheter,
jag känner
mig säker.

Nej, det
kan jag
inte.

Exempel 2

Du läser en tidningsartikel om en trafikolycka i X-tidningen. Kan du berätta om den för klassen sedan?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

1. Du har hostat i tre veckor och känner dig dålig. Kan du ringa till vårdcentralen för att få hjälp?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

2. På vårdcentralen träffar du en läkare. Kan du samtala med läkaren om hur du mår?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

3. Läkaren pratar snabbt och du förstår inte allt. Kan du fråga efter en förklaring?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

4. Du ska köpa en ny jacka, men du hittar inte rätt storlek. Kan du fråga personalen om hjälp?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

5. Du ska åka till Göteborg med tåget och går till stationen för att få information. Kan du fråga SJ-personalen?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

6. På tåget till Göteborg har en kvinna tagit din plats. Tåget är nästan fullt och du behöver din plats. Kan du säga ifrån (protestera) till henne?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

7. På tåget möter du en trevlig person som du börjar prata med. Du vill veta vad hon gör på sitt arbete. Kan du fråga det?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

8. Du vill också berätta för henne om vad du planerar att göra när du avslutat Sfi. Kan du det?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

9. Snart kommer en mycket berusad man och sätter sig nära dig. Han pratar mycket, säger att han hatar invandrare och irriterar dig och kvinnan bredvid dig. Ibland vill man kanske inte säga till någon, men skulle du klara att säga till honom att sluta?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

10. Det ringer hemma hos dig. Kan du svara på svenska?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

11. Det är din granne som ringer. Hon bjuder dig att komma på middag i morgon kväll. Kan du tacka ja eller nej till inbjudan?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

12. Några veckor senare vill du gärna bjuda grannen hem till dig. Kan du det på svenska?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

13. Du är på väg till tvättstugan och möter din granne. Kan du småprata med grannen?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

14. När du ska tvätta, slutar tvättmaskinen fungera (den slutar gå). Kan du anmäla (rapportera) felet hos hyresvärden?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

15. Du går genom Mellanstad en kväll på väg till en restaurang. Då ser du tre ungdomar som klottrar (skriver) på en husvägg. Det är ett vackert gammalt hus och du vill verkligen att ungdomarna ska sluta förstöra det. Kan du säga åt dem att sluta?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

16. Du sitter med några vänner på restaurangen. Kan du beställa något att äta och dricka?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

17. På restaurangen pratar ni om mat och musik. Kan du säga vad du tycker om och vad du inte tycker om?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

18. En av vännerna säger en del otrevliga saker om en vän till dig, och du känner att du vill säga emot. Kan du visa och säga att du inte tycker samma sak?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

19. Kan du förklara (säga) varför du har en annan åsikt (varför du inte tycker samma sak)?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

20. På väg hem från restaurangen möter du en turist som frågar var X-torget ligger. Kan du förklara vägen på en karta?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

21. Klockan är halv 12 på kvällen och i lägenheten bredvid spelar någon musik väldigt högt. Du är förkyld med feber och huvudvärk, så du måste få sova. Kan du säga åt grannen att sluta?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

22. Du sitter på ett möte. Det kan vara ett möte i en förening, ett föräldramöte i barnens skola eller ett möte på jobbet. Kan du säga vad tycker om olika frågor, t.ex. arbetstider på jobbet, organisationen i skolan eller ekonomin i en förening?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

23. Du sitter och samtalar med Benny om studier (utbildning) och arbete i framtiden. Kan du förstå det du behöver och säga det du vill?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.									Nej, det kan jag inte.

24. Kan du anpassa (ändra, variera) ditt svenska språk till olika personer (t.ex. hur gammal han/hon är) och till situationen (t.ex. om du är på en fest, hemma eller på en arbetsplats)?

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ja, utan svårigheter, jag känner mig säker.								Nej, det kan jag inte.	

25. Hur bra tycker du att du klarar att prata svenska? Ge dig själv ett betyg från 10 till 1!

(Siffran 10 betyder att du tycker att du alltid klarar dig utan problem, siffran 1 betyder att du nästan aldrig klarar svenskan.)

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Kommentar

26. Brukar du använda tolk?

Nej

Ja I vilka situationer?

Bilaga 5. Stöttande samtalshandlingar

Koder

Omstöpning	□
Begränsande fråga	∩
Dubbelt satsled	∪
Yttrandeinledning	⊠
Yttrandeavslutning	⊞
Modifierad upprepning	◆
Identisk upprepning	✕
Metakommentar	○

Varje kolumn motsvarar en minuts samtalstid.

Bilaga 6. Språkfärdighetsbedömning

WARD	Tillfälle		
	1	2	3
Talhastighet (ord/minut)	44	42	49
Ordvariation (TTR)	40 %	38 %	48 %
Verb (andel unika)	8 %	7 %	10 %
Ordföljd (andel korrekt inversion)	0/2=0 %	0/2=0 %	0/1=0 %

MARINA	Tillfälle		
	1	2	3
Talhastighet (ord/minut)	51	55	56
Ordvariation (TTR)	41 %	38 %	47 %
Verb (andel unika)	6 %	9 %	9 %
Ordföljd (andel korrekt inversion)	0/1=0 %	0/3=0 %	1/4=25 %

MOHAMMED	Tillfälle		
	1	2	3
Talhastighet (ord/minut)	44	64	123
Ordvariation (TTR)	40 %	37 %	52 %
Verb (andel unika)	8 %	8 %	11 %
Ordföljd (andel korrekt inversion)	0/3=0 %	1/6=17 %	8/13=62 %

EVIN	Tillfälle		
	1	2	3
Talhastighet (ord/minut)	44	48	59
Ordvariation (TTR)	31 %	36 %	37 %
Verb (andel unika)	6 %	8 %	8 %
Ordföljd (andel korrekt inversion)	1/3=33 %	7/9=78 %	2/5=40 %

