

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Hur autentiska är dialoger i sfi-läromedel?

En jämförande studie av kommunikativ kompetens i olika samtal.

Emma Skoglund

C-uppsats, SSA136 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: HT 2017
Handledare: Qarin Franker

Sammandrag

Denna studies syfte var att jämföra två dialoger från sfi-läromedel med två liknande dialoger inspelade i en autentisk kontext för att undersöka om, och i så fall hur interaktionen skiljde sig åt. Utifrån denna jämförelse undersöktes vilka kommunikativa kompetenser läromedelsdialogerna och dess tillhörande material fokuserar på.

Dialogerna från autentiska kontexter genomfördes och spelades in av uppsatsförfattaren. Samtliga dialoger transkriberades och utifrån dessa transkriberingar gjordes en kvantitativ och kvalitativ analys och jämförelse mellan dialogerna. Analysen utgick bl.a. från de samtalsanalytiska koncept som är aktuella inom forskningsdisciplinen Conversation Analysis. Det material som tillhör läromedelsdialogerna analyserades kvalitativt. Slutligen analyserades studiens resultat i förhållande till tidigare forskning om bl.a. kommunikativa kompetenser.

Resultatet visar att det finns både kvantitativa och kvalitativa skillnader mellan läromedelsdialogerna och dialogerna som spelats in i autentiska kontexter. Somliga av dessa skillnader beror troligen på läromedelsdialogernas skriftliga ursprung. Det finns även skillnader mellan dialogerna som spelats in i autentiska kontexter samt läromedelsdialogerna emellan. Studien visar att läromedlen inte utgör ett lämpligt material för att utveckla *diskurskompetens/textuell kompetens* eftersom dialogerna inte visar hur turtagningen i samtal går till. En annan brist är att läromedlen innehåller få (den ena dialogen) eller inga (den andra dialogen) moment som explicit uppmärksammar samtalets normer och struktur vilket får konsekvenser för *samtliga* kommunikativa kompetenser.

Studien visar vikten av att lärare inte förlitar sig på enbart ett läromedelsmaterial för att utveckla inlärares kommunikativa kompetens. Läromedlen behöver kompletteras med annat undervisningsmaterial utifrån inlärares tidigare kunskaper och erfarenheter, intressen och behov samt innefatta erfarenheter från studier av autentiska kommunikativa situationer.

Nyckelord: *samtal, läromedelsdialog, sfi, kommunikativa kompetenser, Conversation Analysis, andraspråksutveckling*

Innehållsförteckning

1.	Inledning och bakgrund.....	1
2.	Studiens syfte och forskningsfrågor.....	2
2.1.	Avgränsningar.....	2
3.	Teoretisk bakgrund.....	2
3.1.	Kommunikativ kompetens.....	3
3.2.	Formell och informell andraspråksinlärning.....	4
3.3.	Tidigare studier av läromedelsdialoger.....	6
3.3.1.	Didaktiska konsekvenser.....	7
3.4.	Skillnader mellan tal och skrift.....	7
3.5.	Samtalets grammatik och struktur.....	8
3.5.1.	Några grundläggande begrepp.....	9
3.5.2.	Turkonstruktionsenhetens delar.....	9
3.5.3.	Turtagning.....	10
3.5.4.	Preferensorganisation.....	10
4.	Material och metod.....	11
4.1.	Material.....	11
4.1.1.	Urval.....	12
4.2.	Metod och genomförande.....	12
4.3.	Analysmetod.....	14
4.3.1.	Samtalsanalys.....	14
4.4.	Metoddiskussion.....	16
4.4.1.	Reliabilitet, validitet, och generaliserbarhet.....	16
4.5.	Etiska aspekter.....	17
5.	Resultat.....	17
5.1.	Läromedlen och lärarhandledningar.....	17
5.2.	Dialogernas innehåll.....	20
5.3.	Kvantitativ jämförelse mellan dialogerna.....	21
5.4.	Längd och tempo.....	21
5.5.	Pauser.....	22
5.6.	Överlappningar och latching.....	25

5.7.	Diskursmarkörer.....	25
5.7.1.	Uppbackningar och nyhetsmarkörer	26
5.7.2.	Tvekljud.....	26
5.8.	Reparationer	27
5.9.	Sammanfattande jämförelse mellan AD1, AD2, LD1 och LD2.....	28
6.	Analys och diskussion.....	29
6.1.	Skillnader mellan läromedelsdialogerna och dialogerna som spelats in i en autentisk kontext	29
6.1.1.	Innehåll, längd och tempo	30
6.1.2.	Samtalsanalytiska koncept	31
6.2.	Vilka kommunikativa kompetenser fokuserar läromedlen på?.....	33
6.2.1.	Jämförelse mellan L1 och L2	33
6.2.2.	Kommunikativa kompetenser.....	34
7.	Slutsatser	37
	Litteraturförteckning.....	40
	Bilaga 1 – Underlag för inspelning av samtal i autentiska kontexter	43
	Bilaga 2 – Transkriptionsnyckel	44
	Bilaga 3 – Information till medverkande säljare.....	45
	Bilaga 4 – Transkription av AD1.....	46
	Bilaga 5 – Transkription av LD2.....	50
	Bilaga 6 – Textbokens version av LD2.....	51

1. Inledning och bakgrund

Invandrare som kommer till Sverige i vuxen ålder behöver snabbt tillägna sig de kommunikativa kompetenser som behövs för att utveckla ett funktionellt, vardagligt språk (Lindström 2013:1). En omfattande kartläggning av svenska för invandare, sfi, inom Göteborgsregionen, GRINT (2015:17, 24 f.) visar dock att sfi-deltagare från alla studievägar anser att möjligheterna till autentiska samtal i sfi-undervisningen är små och uttrycker en önskan om fler möjligheter att träna på att tala i skolan.

Frågan är om möjligheten att praktisera autentiska samtal i skolan är tillräcklig för att lära sig de sociokulturella och interaktionella normer som styr ett samtal. Kanske skulle en explicit undervisning om samtalets grammatik, normer och struktur kunna hjälpa andraspråksinlärarna att utveckla sina kommunikativa kompetenser? För en explicit undervisning av samtal behövs språkliga modeller som kan illustrera för inlärarna hur samtal ser ut. Tidigare forskning om läromedelsdialoger för andraspråksinlärare visar att dialogerna följer skriftspråkets konventioner snarare än normer för hur samtal organiseras (Gilmore 2004, Lindström 2013). En anledning till att språkundervisningen har dominerats av grammatiska former och drag från skriftligt språk menar Burns (2010:231 f.) är att skriften varit lättare att observera då det tidigare inte fanns några bra metoder för lagring och analys av samtal. Under de senaste decennierna då inspelning av samtal varit möjligt har det bedrivits forskning kring hur samtal är konstruerade. Gilmores (2004) studie tyder också på att nyare läromedelsdialoger har fler drag av det som vanligen karakteriserar autentiska samtal. Jag vill undersöka hur detta förhåller sig i dagens läromedel för svenska för invandrare. Har läromedelsförfattare i svenska som andraspråk inkluderat drag från samtalsspråket i läromedelsdialogerna? Vad kan inkludering respektive frånvaro av samtalsspråkliga drag innebära för inlärarnas möjlighet att utveckla sina kommunikativa kompetenser?

2. Studiens syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att jämföra två dialoger från olika sfi-läromedel med två liknande dialoger inspelade i en autentisk kontext för att undersöka om, och i så fall hur interaktionen skiljer sig åt. Begreppet *autentisk kontext* definieras och diskuteras i avsnitt 4.1 samt 4.4. Studien vill besvara följande frågeställningar:

1. Finns det skillnader i innehåll, längd och tempo mellan läromedelsdialogerna och dialogerna som spelats in i en autentisk kontext? Vilka är i så fall skillnaderna?
2. Finns det skillnader, med avseende på de samtalsanalytiska koncept som är aktuella inom Conversation Analysis (CA), mellan läromedelsdialogerna och dialogerna som spelats in i en autentisk kontext? Vilka är i så fall skillnaderna?
3. Vilka kommunikativa kompetenser fokuserar läromedlen på?

2.1. Avgränsningar

Denna studie avgränsas till att undersöka två samtal inspelade i en autentisk kontext samt två läromedelsdialoger med tillhörande material. I min analys använder jag ljudinspelningar av samtalen och studien tar därför inte hänsyn till extralingvistiska signaler såsom kroppsspråk, blickar m.m. Studien visar inte heller hur läromedelsdialogerna faktiskt används i sfi-undervisningen.

3. Teoretisk bakgrund

Följande avsnitt inleds med en beskrivning av de kommunikativa kompetenser som sfi-undervisningen syftar till att utveckla. Därefter presenteras tidigare forskning rörande informell och formell andraspråksinläring samt läromedelsdialoger. Slutligen redogörs för tidigare forskning kring skillnaderna mellan tal och skrift samt samtalets grammatik och struktur.

3.1. Kommunikativ kompetens

Målet med sfi-utbildningen är enligt kursplanen (Skolverket 2012) att eleven utvecklar en kommunikativ språkförmåga för att aktivt kunna delta i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Den kommunikativa språkförmågan innebär att behärska det språkliga systemet vilket består av ord, fraser, uttal och grammatiska strukturer. Det innefattar också kunskap om hur systemet används, till exempel hur man gör funktionella val i förhållande till mottagare och syfte och att kunna använda strategier för att få fram det man vill kommunicera. Dessa olika kompetenser samverkar och kompletterar varandra.

Inger Lindberg (2005:217 ff.) beskriver mer detaljerat motsvarande kompetenser som hon kallar för *grammatisk kompetens*, *diskurskompetens/textuell kompetens*, *pragmatisk/sociolingvistisk kompetens* samt *strategisk kompetens*. *Grammatisk kompetens* innebär kunskap om vokabulär, morfologi, syntax, uttal osv. Lindberg menar att den traditionella språkundervisningen till stor del har varit inriktad på den grammatiska kompetensen genom att utveckla ordförrådet, kunna böja orden, använda dem i meningar med korrekt ordföljd osv. (Lindberg 2005:32).

Kunskap om hur språket organiseras utöver sats- och meningsgränser hör till *diskurskompetens/textuell kompetens*. När det gäller samtal handlar denna kompetens till stor del om olika färdigheter som har med turtagning att göra, till exempel att kunna identifiera när det är lämpligt att ta ordet samt visa att man vill ta, behålla eller lämna över ordet. Diskurskompetensen handlar även om att kunna inleda och avsluta ett samtal samt att kunna bygga upp ett längre språkligt sjok – t.ex. en berättelse eller argumentation (Lindberg 2005:33, 221 ff.).

Pragmatisk/sociokulturell kompetens innebär att kunna använda språket till olika syften och i olika sociala sammanhang. Vad kan sägas till vem i en viss situation och hur kan det sägas? Dessa normer skiljer sig åt i olika sociala och kulturella kontexter. Hit hör även förmågan att kunna använda språket för att uppnå olika kommunikativa mål och syften – som att efterfråga information, uttrycka en åsikt eller ta avsked (Lindberg 2005:32 f., 225).

Strategisk kompetens handlar om hur man så effektivt som möjligt för fram och tolkar information samt överbryggat problem som uppstår på grund av bristande

förståelse och begränsade språkkunskaper. Den strategiska kompetensen är inriktad på hur *effektivt* information förs fram medan *korrekthet* är mindre viktig. Förhandlingsstrategier (t.ex. att be om upprepning eller själv förtydliga det man sagt), omskrivningar och användning av olika hjälpmedel är exempel på kommunikativa strategier. Olika typer av inlärningsstrategier räknas också till de strategiska kompetenserna (Lindberg 2005:34, 228 f.).

3.2. Formell och informell andraspråksinläring

Studier av bl.a. Pienemann (1988, 1998 i Lindberg 2005:63 ff.), tyder på att grammatiska strukturer lärs in i en viss ordning som tycks oberoende av faktorer som ålder och modersmål. Undervisning kan påskynda inläringstakten men inte påverka inlärningsgången. Lindberg menar dock att vuxna och ungdomar ha nytta av explicit undervisning som fokuserar på språklig form samt att utveckla den metaspråkliga medvetenhet som behövs för att förstå och utforska språkets struktur och användning. Explicit undervisning kan göra språket mer tillgängligt och transparent för inläraren samt underlätta inläringen genom att fokusera på strukturer som behöver bearbetas mentalt (Lindberg 2005:62 ff.).

Enligt en modell av Faerch (1986) som presenteras i Lindberg (2005:71 f.) kan det som lärs in via formell undervisning automatiseras med hjälp av övning och därmed bli tillgängligt för spontan språkanvändning. Omvänt kan det som lärts in informellt tydliggöras för inläraren genom aktiviteter som fokuserar på språklig medvetenheten.

Sammanfattningsvis konstaterar Lindberg (2005:232 f.) att förutsättningarna för att andraspråksinläring ska äga rum är en mångfacetterad kontakt med språket samt tillfällen till kreativ och varierad språkanvändning i socialt samspel. Dessa aspekter bör kombineras med explicit undervisning som fokuserar på form och metaspråklig medvetenhet.

Enligt Barraja-Rohan (2011:481) och Lindberg (2005:33, 223) är kommunikativa kompetenser (t.ex. turtagningsstrategier, användning av uppbackningar och närhetspar) ofta omedvetna och intuitiva på modersmålet. Det är dock inte självklart att andraspråksinlärare lägger märke till och anammar dessa aspekter av samtal vilket

Barraja-Rohans (2011) studie av två mindre grupper andraspråkstalare visar. En av grupperna använde sig inte av några uppbackningar vilket i vissa fall gjorde att förstaspråkstalare uppfattade det som att andraspråkstalaren inte förstod. Inlärarna använde inte heller nyhetsmarkörer (se 4.3.1) vilka är viktiga för att visa att lyssnaren sympatiserar och känner med den som talar. Även sociokulturella samtalsnormer och närhetspar, som hälsningar och avslutningar av samtal, vållade problem för många av de studerande i undersökningen (Barraja-Rohan 2011:489 ff.). Enligt Gilmore (2004:370) är det ovanligt att inlärare använder sig av tvekljud på andraspråket, ofta används istället motsvarande ljud på modersmålet.

Om inlärare inte implicit tillägnar sig de samtalsspråkliga dragen måste dessa uppmärksammas genom explicit undervisning. En undervisningsmetod som syftar till att explicitgöra textmönster samt grammatiska och lexikala drag i texter med olika syften och kontexter är genrepdagagogik (Martin & Rothery 1986 i Johansson & Sandell Ring 2015:30). Enligt Burns (2010:232 ff.) passar vissa samtalsgenrer bättre för explicit undervisning än andra. Burns skiljer mellan *interaktionella* samtal – vilka involverar personliga relationer, mellan exempelvis kollegor eller familjemedlemmar och *transaktionella* samtal – där ett utbyte av varor eller service sker, vanligen mellan främlingar med tillfällig kontakt. Transaktionella samtal har ett tydligt mål (t.ex. förmedla en vara) och samtalspartnerna ofta har olika sociala roller som t.ex. kund/säljare. De är därför mer förutsägbara och således mer lämpade för explicit undervisning. Interaktionella samtal är spontana och kontextberoende vilket gör att de kan vara svåra att förstå utanför sitt sammanhang. Widdowson (1998:708 f.) menar till exempel att ett vardagligt samtal kring frukostbordet är oanvändbart för lärande eftersom det består av fragmentariska yttranden som i många fall är omöjliga att förstå utanför sin kontext. Enligt Burns (2010:234 ff.) lämpar sig dock de sekvenser inom interaktionella samtal som består av en huvudtalare som berättar något i ett sammanhållet stycke (t.ex. anekdoter, återberättelser och vitsar) för explicit undervisning genom genrepdagagogik.

3.3. Tidigare studier av läromedelsdialoger

Gilmore (2004:364 ff.) jämför sju läromedelsdialoger mellan serviceanställda och deras kunder med autentiska samtal i motsvarande situationer. Resultatet visar att de autentiska dialogerna i genomsnitt var dubbelt så långa som läromedelsdialogerna. Detta berodde på att de serviceanställdas svar vanligen var längre i verkligheten än i läroböckerna – bl.a. därför att mer information från kunden efterfrågades och svaren var utförligare. Vidare var aspekter av samtalsspråket som omstarter, repetitioner, längre pauser, överlappning, latching, tvekljud och uppbackningar vanligt förekommande i de autentiska samtalen men ovanliga eller saknades helt i läromedelsdialogerna. I studien ingick även tre nyare läromedelsdialoger, från 1996-2001, och dessa innehöll fler samtalsspråkliga drag, om än fortfarande långt färre än de autentiska samtalen (Gilmore 2004:367 ff.).

Lindström (2013:57) jämför en traditionell läromedelsdialog med en mer autentisk sådan och diskuterar vilken typ av kommunikativ kompetens respektive dialog inbjuder till att utveckla. Hennes resultat visar, liksom Gilmores studie, att den traditionella läromedelsdialogen i högre utsträckning följer skriftspråkets normer dvs. den saknar samtalsspråkliga drag som överlappningar, uppbackande tal, och tvekljud. Dialogen har också, i likhet med litterära berättelser, en röd tråd, underhållningsvärde och sensmoralisk poäng. Lindström menar att dessa faktorer visar på dialogens *dubbla mottagarskap*, dvs. att varje yttrande står i relation till både samtalspartnern och dialogens läsare. Andra faktorer som gör dialogen mindre autentisk är, enligt Lindström, att det inte pågår någon meningsförhandling, ämnesövergångarna sker abrupt och yttranden är rakt på sak.

Den mer autentiska dialogen i Lindströms studie innehåller samtalsspråkliga drag som diskursmarkörer och uppbackande tal, vilket synliggörs i transkriptionen som används i undervisningen i hennes studie. Dialogen har ingen tydlig röd tråd och språkliga budskap uttrycks i vissa fall implicit – vilket är vanligt inom samtal. Lindström menar att dialogen, i kombination med dialogrelaterade aktiviteter som rekommenderas i lärarhandledningen som tillhör materialet, inbjuder till en allsidig träning av de kommunikativa kompetenserna.

3.3.1. Didaktiska konsekvenser

Gilmore (2004:370) menar att en anledning till att läromedelsdialoger har varit så olika autentiska samtal kan vara att författarnas syfte med dialogerna har varit att presentera grammatik, vokabulär och fraser snarare än ett autentiskt språk. Dialogerna är ofta enkla och rakt på sak eftersom en förenklad text gör det lättare att lägga märke till nya fraser eller språkliga strukturer som textförfattarna vill presentera. Gilmore påpekar dock att förenklade läromedelsdialoger där talarna säger det de vill säga och inget mer gör att inlärare inte får tillfälle att träna strategier för att bli effektiva lyssnare, t.ex. att lyssna efter innehållsord (Gilmore 2004:368 ff.).

Gilmore anser att vissa aspekter av samtalsspråket som inte försvårar inläringen (t.ex. tvekljud och uppbackningar) borde kunna inkluderas i läromedelsdialoger redan från nybörjarnivå. Tvekljud kan t.o.m. underlätta förståelsen eftersom de bryter upp yttranden i mindre delar. Det finns dock enligt Gilmore anledning att undvika vissa samtalsspråkliga drag som skulle försvåra inläringen på de lägre språknivåerna, t.ex. överlappningar och omstarter. Han framhåller att om vårt mål med undervisningen är att förbereda inläraren för självständig språkanvändning behöver denne vid något tillfälle möta realistiska modeller av språket – trots att de är röriga och oförutsägbara (Gilmore 2004:369 f.).

Barraja-Rohan (2011:481) och Lindström (2013:62) förespråkar autentiska dialoger i andraspråksundervisningen för att explicitgöra den interaktionella språkinläringen och på så sätt utveckla inlärarens kommunikativa kompetenser. Lindström poängterar att för att autentiska samtal ska vara möjligt att använda bör man använda sig av videoinspelat material då samtal tagna ur sin kontext kan vara svåra att förstå (Lindström 2013:60).

3.4. Skillnader mellan tal och skrift

Traditionellt sett har beskrivningar av språkets grammatik utgått från det skrivna språket och språkundervisningen har därför tidigare dominerats av grammatiska former och drag från skriftligt språk. En orsak till detta är att skriften varit lättare att observera då det tidigare inte fanns några bra metoder för lagring och analys av

samtal. Under de senaste decennierna då inspelning av samtal varit möjligt har det bedrivits forskning kring hur muntligt språk är konstruerat (Burns 2010:231 f., Lindström 2008:25 f.). Gilmores (2004) och Lindströms (2013) studier visar dock att läromedelsdialoger fortfarande präglas av skriftspråkliga drag.

Vad är det då som skiljer talad och skriven svenska? De basala grammatikreglerna är gemensamma men inom talat språk är variationen och flexibiliteten större (Lindström 2008:27). Skillnaderna mellan tal och skrift beror på de olika förutsättningarna för respektive kanal. Talets funktion är i första hand social – det används för etablera och upprätthålla relationer och uttrycka känslor och identitet. Skriften är ett offentligt språk som främst används i samhällets olika institutioner och har därför i första hand en informativ, utredande och argumenterande funktion (Lagerholm 2008:177 f.).

Avsaknaden av para- och extralingvistiska signaler (röststyrka, tempo och kroppsspråk) samt en gemensam fysisk omgivning gör att skriften måste vara mer preciserad än talspråket. Möjligheten till planering gör att skriften är mer syntaktisk komplex och informationstät vilket utmärks av t.ex. längre bisatser och fundament, nominalfraser och satsförkortningar. I talat språk är informationen mer utdragen med fler verb, pronomen, upprepningar och omstarter. Vidare är det talade språket mer personligt vilket uttrycks bl.a. genom värderande ord, utrop, frågor, informella ord och diskursmarkörer t.ex. *ju*, *väl*, *eller hur* och *va*. Talets spontana karaktär gör också att det är mer associerande, improviserande och berättande vilket kan leda till avbrutna meningar, korrektioner, tvekanden och fragmentariska yttranden. Tal och skrift är dock inte två motsatta kategorier. Vissa skriftliga aktiviteter som t.ex. många sms-konversationer ligger närmare det som brukar karaktärisera talet, medan muntliga aktiviteter, som t.ex. en nyhetssändning, har fler drag gemensamma med skriften (Lagerholm 2008:182 ff.).

3.5. Samtalets grammatik och struktur

För att få en tydligare bild av hur samtalspråket ser ut beskrivs i detta avsnitt samtalets uppbyggnad – dess grammatik och struktur.

3.5.1. Några grundläggande begrepp

Inom samtalsforskningen är *ytrande*, *tur* och *turkonstruktionsenhet* grundläggande och närliggande begrepp (Lindström 2008: 52 ff.). Ett *ytrande* avser en oanalyserad enhet inom talet vilka i det sociala samspelet utgör *talarturer*. Turer är inte grammatiska definierade enheter utan avgränsas i praktiken av ett talarbyte. Den plats där ett talarbyte kan ske kallas för *turbytesplats* (*TRP*). Det material en tur byggs upp av kallas för *turkonstruktionsenhet* (*TKE*). En tur kan bestå av en eller flera TKE:n och en TKE (och således en tur) kan bestå av ett ord, en fras, en sats, en syntaktisk fullständig mening eller en kombination av dessa. *Turtagning* är benämningen för de principer som organiserar hur samtalets turer fördelas mellan deltagarna (Norrby 2014:124 f., Lindström 2008:51 ff., 124, 128).

3.5.2. Turkonstruktionsenhetens delar

Ett bidrag till ett samtal är både bakåtsyftande, mot det som tidigare sagt i samtalet och framåtsyftande mot samtalets fortsättning vilket ofta visas i turens strukturella organisation. Lindström (2005:14) menar att turens språkliga utformning gör att det finns anledning att anta att aspekter av språkstrukturen är anpassade till samtal och behovet av turtagning. För att beskriva turens interna uppbyggnad kan man använda sig av ett positionsschema. En TKE kan bestå av enbart ett inre segment eller utvidgas med för- och eftersegment. Positionsschemat nedan visar en TKE bestående av *försegment*, *inre segment* samt *eftersegment*.

Figur 1. Positionsschema för samtalsturer. Förkortad version från Lindström (2005:15)

TKE (möjlig tur)				
Försegment	Inre segment			Eftersegment
Å	så	hämtar dom om vi hinner	på söndagkväll	då?

Försegmentet fungerar som en länk till föregående turer och kan bestå av uttryck som svarar på eller knyter an till tidigare yttranden (*men, ja, precis*), uttryck för att påkalla uppmärksamhet (*men hallå, vet du*), interjektioner eller fysiologiska artikulationer (harkling, smackning eller kraftig inandning), vilka kan tolkas som

ansatser till talstart. Försegmentet har generellt en viktig roll vid förhandlingar om turen. Vid tidiga talstarter tenderar det vara försegmentet som överlappar avslutningen i föregående tur vilket gör att yttrandets egentliga bidrag inte drabbas av samtidigt tal. I det inre segmentet för talaren fram sitt budskap. Eftersegmentet är framåtblickande och skapar en länk till nästa tur (Lindström 2005:14 ff., 26, Norrby 2014:132 f.).

3.5.3. *Turtagning*

Vanligen är pausen mellan turer enbart några tiondels sekunder och pauser som överskrider en sekund brukar tyda på någon typ av problem i interaktionen. Hur lång en normal tystnad är varierar av kulturella och individuella skäl. Skilda normer kring pausens längd kan göra att vissa samtalsdeltagare känner att de aldrig hinner ta ordet. Att övergången mellan turer ofta sker utan eller med mycket korta pauser visar att samtalsdeltagarna kan förutse turens avslutningspunkt. Detta görs med hjälp av den pågående turens syntax, prosodi och/ eller pragmatik. Prosodiskt markeras en turs avslutning vanligen genom fallande intonation. Pragmatiskt kan man säga att en tur tar slut då konstruktionen uttrycker en meningsfull handling (Lindström 2005: 33 f., Lindström 2008:124 ff., Norrby 2014:121 f.). En konsekvens av att turbyten ofta sker utan paus är att överlappningar och latching (som innebär att nästa talare tar vid direkt efter föregående talare (se 4.3.1)) är vanliga vid TRP. Överlappning vid TRP stör inte samtalet utan gör att interaktionen flyter på smidigt och med få pauser (Norrby 2014:161 ff.).

3.5.4. *Preferensorganisation*

Preferensorganisation innebär att det finns en preferens för handlingar som skapar och upprätthåller enighet inom ett samtal. Det innebär att en talare föredrar att utföra en mer socialt accepterat handling som att tacka ja till en invit (t.ex. ”*Vill du gå på bio?*”) eller begäran (t.ex. ”*Kan du duka bordet?*”) istället för att förneka den. Så kallade prefererade responser sägs vanligen utan fördröjning och utan att lindas in. Icke-prefererade responser produceras ofta med en fördröjning, pauser och tveksamhet i yttrandet och med förmildrande omständigheter som ursäcker,

förklaringar osv. (Lindström 2008:141 ff.). Särskild tydlig blir preferensstrukturen i fråga om s.k. närhetspar. Närhetspar är sekvenser där det första yttrandet gör den andra nödvändig, t.ex. fråga-svara, be om ursäkt-acceptera, hälsning-hälsning (Lindberg 2005:13, Norrby 2004:137 f.).

4. Material och metod

I följande avsnitt beskriver jag vilket material jag har använt och hur urvalet har gått till. Jag beskriver vidare hur jag har gått tillväga i min analys av materialet.

4.1. Material

Materialet till denna studie består av två läromedelsdialoger med tillhörande övningsuppgifter samt två dialoger som spelats in i en autentisk kontext. Läromedelsdialogerna kommer från två läromedel avsedda för studier i svenska för invandrare på kurs C, studieväg 2. Den ena läromedelsdialogen ”Vill du ha hjälp” finns i läromedlet *Mål 2. Lärobok*. (Althen, Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 2013:62). Den andra dialogen ”Kan vi få hjälp, tack?” finns i läromedlet *Framåt. Textbok C*. (Brusewitz & Renlund 2009: 80 f.). Läromedelsdialogerna utspelas i en teknikaffär där kunder efterfrågar information för att köpa en film- respektive fotokamera. Dialogerna finns skriftligt i läromedlens textböcker samt som ljudmaterial på tillhörande cd-skivor. För att undersöka hur dialogerna är tänkta att användas i sfi-undervisningen inkluderar analysen även de uppgifter från text-, övningsbok, digitalt material och lärarhandledning som tillhör dialogerna.

Läromedelsdialogerna jämförs med två dialoger som spelats in i en autentisk kontext. För att få tillgång till dessa valde jag att själv genomföra och spela in samtalen enligt en metod som tidigare använts av Gilmore (2004) (se 4.2). Samtalen i studien är inte naturligt uppkomna – autentiska. Jag menar dock att samtalskontext är autentiskt då den fiktiva köparen (jag) och en verklig säljare talar om och tittar på verkliga kameror i en verklig teknikaffär. Dessa dialoger kallas därför

”samtal som spelats in i en autentisk kontext”. Dialogernas autenticitet diskuteras vidare i avsnitt 4.4.

4.1.1. Urval

För att hitta dialoger som skulle passa studien genomsöktes de nyare läromedlen i sfi C från de största läromedelsförlagen; *Framåt. Textbok C.* (Brusewitz & Renlund 2009, Brusewitz, Renlund & Gombrii 2016), *Ingång Sfi studieväg 2 Textbok* (Harstad 2015) *Mål 1. Lärobok.* (Althen, Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 2012), *Mål 2. Lärobok.* (Althen et al. 2013), *På spåret 2C.* (Wallhult & Elffors Skogkär 2013), *På spåret 3C.* (Eriksson & Elffors Skogkär 2013), *Sfi-boken Läs! Kurs C och D* (Harstad & Hostetter 2010) samt *Språkvägen – för sfi kurs C* (Ekblad & Söderqvist 2013). Mina urvalskriterier var att hitta två dialoger som utspelade sig i en liknande kontext och som också skulle vara möjliga för mig att upprepa i en autentisk miljö. För att kunna jämföra läromedelsdialogerna med samtalen som spelats in i autentiska kontexter måste dialogernas innehåll vara så lika som möjligt. Det var därför nödvändigt för mig att kunna styra samtalens innehåll. Jag valde det Burns (2010: 232 ff.) kallar för *transaktionella* samtal eftersom de vanligen är mer förutsägbara och därför lättare att styra än *interaktionella* samtal som är mer spontana till sin natur (se 3.2). De dialoger som föll under dessa kriterier var några olika inköpsituationer och från dessa valdes dialogerna som beskrivs i 4.1.

När det gäller dialogerna som jag själv genomfört och spelat in i teknikaffärer använde jag mig av ett s.k. bekvämlighetsurval (Stukát 2011:69). I detta fall innebar det att dialogerna spelades in i de enda två teknikaffärer som finns i den centrala delen av staden där jag bor. Jag försökte även spela in ett tredje samtal på en teknikaffär i ett närliggande köpcentrum men fick beskedet att ljudinspelning inte var tillåtet i affären.

4.2. Metod och genomförande

Studiens forskningsdesign är utformad med inspiration från en tidigare studie av Alex Gilmore (2004) (se 3.3). Tillvägagångssättet när det gäller inspelningen av

samtalen i autentiska kontexter och de parametrar som används i analysen är hämtade från Gilmores metod.

I teknikaffärerna frågade jag efter en säljare som hade möjlighet att hjälpa mig med en kamera. Jag presenterade studien kortfattat och säljarna fick även skriftlig information om studien (se bilaga 3). I två av affärerna tackade säljaren ja till att medverka och därefter började inspelningen av dialogerna. Som underlag för inspelningen av samtalen i autentiska kontexter användes samma frågor och önskemål som köparen i läromedelsdialogen ”Vill du ha hjälp” (Althen et al. 2013:62) uttrycker (se bilaga 1). Jag genomförde och spelade in samtalen med säljare i två olika teknikaffärer. Förutom de på förhand bestämda frågorna lät jag säljarna styra samtalen för att jag skulle ha så liten påverkan som möjligt. Dialogerna transkriberades enligt en förenklad variant av de konventioner som redogörs för i Lindström (2008:15 ff.). För att underlätta läsningen skrevs de flesta ord enligt svensk standardortografi med små modifieringar för att återspegla de vanligaste uttalsformerna. Detta gäller t.ex. ord som *är /e/ jag /ja/ det /de/ väldigt /väldigt/*. I övrigt har de aspekter som är aktuella för studiens analys tagits med i transkriptionen, dvs. pauser, överlappningar, latching, intonation, förlängning av ljud och tempoförändringar. Fullständig transkriptionsnyckel finns i bilaga 2.

Även läromedelsdialogerna transkriberades för att få med detaljer som pauser m.m. som inte är synliga i textbokens version av dialogen. Om inte annat framgår är det de transkriberade versionerna av läromedelsdialogerna som åsyftas i studien. Transkriptionen av en av läromedelsdialogerna samt en av dialogerna som spelats in i en autentisk kontext finns i bilaga 4 och 5. Textbokens version av läromedelsdialogen återfinns i bilaga 6.

Efter att ha transkriberat dialogerna gjordes en kvantitativ analys av dialogernas längd (i sekunder och antal ord), tempo samt de samtalsanalytiska koncept som förekommer i tidigare svensk samtalsforskning (Lindström 2005 och 2008, Norrby 2014) – dessa är delvis detsamma som i Gilmores studie (2004). Därefter gjordes en kvalitativ analys av skillnaderna mellan de olika kategorierna och deras möjliga orsaker. När det gäller diskursmarkörer visade sig uppbackningar och tvekljud ha särskilt stor betydelse inom dialogerna som spelats in i autentiska kontexter och analysen av diskursmarkörer har därför fokuserat särskilt på dem. Slutligen gjordes

en kvalitativ analys av det material från text-, övningsbok, digitalt material och lärarhandledning som tillhör läromedelsdialogerna.

4.3. Analysmetod

Kvalitativ och kvantitativ forskning kan enligt Patel och Davidsson (2011) beskrivas i ett kontinuum där ena änden är rent kvalitativ forskning och andra änden är rent kvantitativ forskning. Således är det möjligt att forskning innehåller både kvalitativa och kvantitativa inslag. Studiens dialoger har analyserats både kvantitativt och kvalitativt utifrån de aspekter som beskrivs nedan. Underlaget för denna analys är de transkriberade versionerna av dialogerna. Det material som tillhör läromedelsdialogerna har analyserats kvalitativt. Resultaten har sedan diskuterats i förhållande till studiens frågeställningar samt tidigare forskning.

4.3.1. *Samtalsanalys*

I den kvantitativa och kvalitativa analysen utgår jag från några samtalsanalytiska koncept inom forskningsdisciplinen *Conversation Analysis*, förkortat CA, (på svenska kallad *etnometodologisk samtalsanalys* eller CA). Traditionell CA utgår från det som finns tillgängligt i själva samtalet och inkluderar inte sociala eller kulturella yttre faktorer eller sätter upp hypoteser i förväg. För att identifiera samtalets komponenter och leta efter mönster som upprepas används mycket noggranna transkriptioner som komplement till de inspelade samtalen (Norrby 2014:33 ff.). Huvudsakligen har samtal mellan förstaspråkstalare studerats inom CA men på senare år har det blivit vanligare att analysera andraspråkssamtal ur ett CA-perspektiv och CA har även använts i andraspråksundervisningen (Norrby 2014:38, Barraja-Rohan 2011:479 f.).

I denna studie görs inte en regelrätt samtalsanalys enligt CA:s metodologiska principer utan analysen baseras på den kunskap om samtal som forskare inom CA lyft fram, dvs. följande samtalsanalytiska koncept:

Tabell 1. Samtalsanalytiska koncept.

Pauser	Pauser analyseras för att undersöka aspekter av talets flyt. Pauslängden anges med en tiondels exakthet från och med pauser som varar 0,2 sekunder och även pauser som är kortare än så markeras i transkriptionen (se bilaga 2). I denna studie åtskiljs pauser <i>mellan</i> turer och pauser <i>inom</i> turer.
Överlappning	Överlappning innebär kortvarigt samtidigt tal i anslutning till möjlig TRP (se 3.5.1) (Norrby 2014: 165).
Latching	Latching betyder att nästa talare tar vid direkt efter föregående talare (Norrby 2014: 162).
Diskursmarkörer	Diskursmarkörer är ett samlingsbegrepp för samtalsreglerande ord och uttryck samt modifierade bestämmingar till yttranden. De är interaktionellt betydelsefulla eftersom de visar hur talaren förhåller sig till yttrande och mottagare samt vilken respons som förväntas. Diskursmarkörer kan ha en rad olika funktioner - t.ex. <i>responsiva</i> (<i>nej, exakt, okej</i>) <i>konnektiva</i> (<i>ja menar, men, och</i>), <i>nyanserande</i> (<i>typ, ju, nog</i>), <i>reparerande</i> (<i>eh, eller, ja menar</i>) (Lindström 2008: 78 f., 119 ff.).
<i>Uppbackningar och nyhetsmarkörer</i>	Uppbackningar är en typ av diskursmarkör som används även för att visa på aktivt lyssnarskap och kan användas av lyssnaren för att visa att nuvarande talare kan fortsätta. Uppbackningar består av småord som <i>hm, åh</i> eller <i>jaha</i> . Nyhetsmarkörer är en reaktion på det som sagts i föregående tur och kan bestå av småord (<i>åh, oj</i>) eller mer utbyggda kommentarer (<i>men gud, de var de värsta</i>) (Norrby 2014: 166 ff.).
<i>Tvekljud</i>	Tvekljud, t.ex. <i>eh, öh, öm</i> , är en vanlig diskursmarkör. Dessa förekommer vid talavbrott på grund av exempelvis ordsökning eller omstart. De kan också inleda yttranden då det är inledningen talaren söker eller användas för att göra anspråk på turen (Lindström 2008: 92).
Reparationer	Reparationer är ett samlingsbegrepp för strategier för att åtgärda olika problem som uppstår under ett samtal. Det kan t.ex. handla om att lyssnaren inte hör det som sägs eller bristande förståelse beroende på t.ex. felsägningar eller ottydlighet. Det kan också användas som en strategi för att modifiera eller utvidga ett yttrande (Lindström 2008: 146). Den som talar har vanligtvis företräde att utföra reparationer, detta kallas <i>självreparation</i> (Norrby 2014: 155). I denna studie inkluderas inte ordsökningar i kategorin reparationer eftersom det inte är självklart om en talare stannar upp för att leta efter ett ord eller på grund av någon annan orsak.

4.4. Metoddiskussion

Jag menar att dialogerna som spelats in i en autentisk kontext troligen liknar autentiska samtal i samma situation eftersom säljarna i samtalet agerar i sin yrkesroll och därmed har liknande samtal dagligen. Även under inspelningar av naturligt uppkomna samtal kan inspelningsutrustningen påverka samtalsdeltagarna så att samtalen inte blir naturliga och representativa. Forskare inom CA har dock visat att inspelningsutrustningen vanligen inte påverkar samtalsdeltagarna (Norrby 2014:39). En av säljarna i min studie påtalade efter samtalet att han hade glömt av inspelningen vilket tyder på att han agerat som han brukar i ett autentiskt kundsamtal.

Som tidigare nämnts valde jag att själv delta i samtalen som spelades in i autentiska kontexter. Eftersom jag tidigare innehaft rollen som kameraköpare och deltagit i andra liknande samtal var situationen inte främmande och jag agerade därför som i ett verkligt samtal. För att jag skulle ha så liten påverkan som möjligt lät jag säljarna styra samtalen med undantag för de på förhand bestämda frågorna (se 4.2).

4.4.1. *Reliabilitet, validitet, och generaliserbarhet*

Studiens *reliabilitet* påverkas av de faktorer som jag redogjort för i metoddiskussionen (se 4.4). Jag menar att de inspelade versionerna av samtalen utspelas i autentiska kontexter och bedömer att inspelningsutrustningen och mitt eget deltagande inte påverkar samtalen. Även om en transkription aldrig kan ersätta det verkliga samtalet anser jag transkriptionerna av dialogerna utgör ett fullgott material för att analysera samtalen utifrån studiens frågeställningar. På grund av ovanstående skäl anser jag att studiens reliabilitet är hög.

När det gäller studiens *validitet* anser jag att min metod mäter skillnaderna mellan de olika dialogerna enligt studiens första två frågeställningar. Studiens sista frågeställning besvaras med en kvalitativ analys av läromedelsdialogerna och dess tillhörande material med hjälp av tidigare forskning kring samtal, andraspråksinlärning och kommunikativa kompetenser. Sammantaget anser jag därför att studiens validitet är hög.

Den statistiska generaliserbarheten är låg då studien endast består av två läromedelsdialoger och två samtal som spelats in i autentiska kontexter. Jag anser ändå att undersökningen gav intressanta resultat som kan ligga till grund för fortsatt forskning och metodutveckling inom svenska som andraspråk.

4.5. Etiska aspekter

Jag har tillgodosett det grundläggande individskyddskravet som beskrivs i Stukát (2011:139) genom att noggrant informera de säljare som deltog i studien både skriftligt och muntligt om undersökningen. Säljarna samtyckte till att delta i undersökningen. Jag har hanterat uppgifterna på ett sätt som säkrar bevarandet av deltagarnas anonymitet. Informationen som jag har samlat in har givetvis endast använts i undersökningens syfte.

5. Resultat

Detta avsnitt inleds med en presentation av de material i text-, övningsbok, digitalt material och lärarhandledning som tillhör läromedelsdialogerna. Vidare presenteras en jämförelse av de fyra dialogerna utifrån deras innehåll, längd, tempo, pauser, överlappningar, latching, diskursmarkörer samt reparationer. Avsnittet avslutas med en sammanfattande jämförelse av dialogerna och det tillhörande materialet.

De dialoger som är inspelade i autentiska kontexter kallas för AD1 och AD2. Läromedelsdialogerna kommer från läromedlen *Mål 2. Lärobok*. (Althen, Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 2013) och *Framåt. Textbok C*. (Brusewitz & Renlund 2009) och kallas för LD1 respektive LD2. Lärarhandledningen till LD1 och LD2 kallas för LH1 respektive LH2.

5.1. Läromedlen och lärarhandledningar

För att undersöka hur dialogerna är tänkta att användas i sfi-undervisningen beskrivs här det undervisningsmaterial som tillhör dialogerna. Studiens dialoger finns skriftligt i läromedlens textböcker samt som ljudmaterial på tillhörande cd-skivor. Till

respektive läromedel hör övningsbok, digitalt material samt lärarhandledning. I lärarhandledningarna beskrivs först läromedlens delar samt förslag på undervisningsmetoder som kan användas genomgående i arbetet med läromedlet. Därefter finns kommentarer till läromedlens kapitel och förslag på arbetsmetoder till de aktuella texterna. Nedan beskrivs kortfattat de kapitel som LD1 och LD2 ingår i, samt de uppgifter i text-, övningsbok, digitalt material och lärarhandledning som tillhör dialogerna. Vidare beskrivs de arbetsmetoder från lärarhandledningarna som är särskilt riktade mot dialogerna eftersom de är intressanta för studiens syfte och frågeställningar.

LD1 ingår i ett kapitel med tema köp och sälj. I samma kapitel ingår, förutom dialoger mellan kund och säljare i en butik, annonser, kvitton och texter om betalningsalternativ och konsumenträtt. Dialogen inleds med följande text som beskriver dialogens (fiktiva) kontext.

Tina gillar att fotografera. Hon hade två kameror, men de försvann när hon hade inbrott. Nu är hon i en fotoaffär för att köpa en ny kamera.

(Althen et al. 2013:62)

Bredvid texten finns det kvitto som kunden får när hon köper kameran. På följande sida finns en ruta med nya ord, läsförståelsefrågor till dialogen och kvittot samt frågor till en hörövning som utgörs av en dialog som liknar LD1 i avseende på struktur, fraser och ord (Althen et al. 2013:62 f.). Övningsboken (Althen 2013b:45) innehåller en lucktext till hörövningen. Det digitala materialet (Lindberg 2013) består av en övning där fraser ska paras ihop samt ytterligare en lucktext på hörövningen, men andra ord än i övningsboken har tagits bort.

I LH1 beskrivs syftet med dialoger generellt som att de ska introducera vardagliga fraser, vilka inläraren sedan får träna på i tillhörande övningar. LH1 innehåller rikligt med konkreta undervisningsmetoder till läromedlets olika material. Tre sätt att arbeta med förförståelse inför arbetet med en text presenteras – läraren berättar om texten utifrån bilder, förklarar nya ord eller talar om det ämne som texten tar upp. Efter att ha läst och lyssnat på dialogen föreslås att texten följs upp med t.ex. lucktext, diktamen, återberättande, ordklassövningar osv. I arbetet med dialoger kan inlärarna få en stencil där enbart den ena samtalspartnerns repliker

finns utskrivna och få i uppgift att fylla i de repliker som fattas – antingen utifrån textbokens dialog eller med egna repliker. Uppföljning kan också innebära att samtala om innehållet i texten – läraren uppmanas då att låta inlärarna göra jämförelser med egna upplevelser och erfarenheter samt uttrycka egna åsikter. LH1 ger även rikligt med exempel på hur man kan arbeta med nya ord och hörövningarna. LH1 föreslår följande arbetsgång till LD1; lyssna på dialogen, läs i par, gör hörövningen och uppgifter till den, samtala om synonymer till ordet *expedit* (Althen 2013a:5, 9 ff., 55 ff.).

LD2 ingår i ett kapitel med temat teknik. I kapitlet ingår fler dialoger, faktatexter om teknik och reklam, berättande texter, en butiks telefonsvarare samt instruktioner för att maila och använda mindre elektricitet. Dialogen inleds med en liknande text som LD1 där dialogen sätts in i ett kontextuellt sammanhang. Efter dialogen finns en kort text som berättar att kunderna går vidare till en annan affär där de hittar en billig kamera som de köper. Därefter kommer fyra muntliga läsförståelsefrågor varav en handlar om vad kunden säger för att få hjälp i affären. Därefter följer två diskussionsfrågor; *1. Hur brukar du säga om du vill ha hjälp i en affär? 2. Hur ska en bra säljare vara tycker du?* (Brusewitz & Renlund 2009:81). Sidan avslutas med en hörövning som består av en annan typ av dialog mellan kund och säljare (Brusewitz & Renlund 2009:80 f.). I övningsboken (Gombrii 2009:93 f.) övas fraser och ord som används i affärer med hjälp av motsatser, hörövningen från textboken, lucktexter samt genom att göra en dialog med färdiga fraser. De ord och fraser som ingår i dessa övningar finns inte i textbokens dialog. Det digitala materialet (Brusewitz & Renlund u.å.) består av lucktexter och motsatsövningar.

Enligt LH2 innehåller läromedlet många dialoger för att snabbt ge inlärarna ett användbart språk och syftet med LD2 är att lära sig fraser som kan användas i affärer. Den rekommenderar att läraren innan arbetet med LD2 startar tar reda på deltagarnas förkunskaper genom att inventera vilka fraser inom det aktuella området som de redan kan. Efter att ha arbetat med text- och övningsbok föreslås att deltagarna får i läxa att lyssna efter nya fraser i affärer. Därefter får deltagarna hitta på dialoger med de nya fraserna alternativt med färdiga fraser som finns på kopieringsunderlag (Brusewitz, Gombrii & Renlund 2009:6, 33 f.).

5.2. Dialogernas innehåll

Samtliga dialoger utspelas i en teknikaffär där en eller två (LD2) kunder får hjälp av en säljare inför ett kameraköp. I AD1, AD2 samt LD1 handlar det om en kompaktkamera och i LD2 om en filmkamera. Dialogernas innehåll kan delas upp i tre delar - *inledning, mittparti och avslutning*. *Inledningen* till AD1 och AD2 består av hälsningsfraserna *hej* och *hejsan*, varefter kunderna frågar om hjälp med att titta på en kamera. Säljarna frågar vilken typ av kamera kunden är ute efter, kunden svarar på detta varefter säljarna frågar vad kunden tidigare fotograferat med. *Inledningen* till LD1 och LD2 saknar hälsningsfraser och säljarna frågar inte kunderna vad de tidigare fotograferat med. I övrigt består de av samma delar som AD1 och AD2.

Mittpartiet utgör huvuddelen av AD1 och AD2. Där beskriver säljarna ingående de olika kamerorna, deras funktioner och användningsområden. *Mittpartierna* i läromedelsdialogerna är betydligt kortare. Säljaren i LD1 presenterar en kamera med informationen att det är 20 % rabatt på den. Säljaren i LD2 presenterar en kamera med lite information om den, kunderna frågar om priset, de tycker att kameran är för dyr och säljaren presenterar då en annan kamera.

AD1 och AD2 *avslutas* med att kunden frågar om kamerans garanti och ber sedan att få fundera lite. LD1 avslutas med att kunden frågar om garantin och bestämmer sig och köper kameran. I LD2 tycker kunderna att kameran är för dyr och ber att få fundera vilket skulle kunna kategoriseras som en icke-prefererad respons (se 3.5.4). Kunderna använder drag som är vanliga vid icke-prefererade responser – ord som uttrycker tveksamhet (*tror, nog*), längre pauser och ett tveksamt uttal (Lindström 2008:141 ff.).

I läromedlens textböcker återges dialogerna i enlighet med skriftliga normer gällande stavning. De inspelade versionen av LD1 och LD2 använder talspråksanpassat uttal, *att* uttalas exempelvis *å*, den finala konsonanten försvinner i ord som *jag, det, hur* osv. Skådespelarna i LD2 använder också prosodi och tempo för att uttrycka förvåning och tvekan, till exempel i frasen ”*o:j (.) de va mycke*”. AD1 och AD2 har (förstås) ett talspråksenligt uttal. Prosodi och tempo används för att uttrycka reaktioner som förvåning och tvekan.

5.3. Kvantitativ jämförelse mellan dialogerna

En kvantitativ jämförelse mellan de olika dialogernas beståndsdelar har gjorts vilket redogörs för i tabell 1. För att kunna jämföra resultatet mellan dialogerna används en uträkning som anger antalet pauser, överlappningar, diskursmarkörer och reparationer per 100 ord.

Tabell 1: kvantitativ jämförelse mellan dialogernas olika beståndsdelar

	AD1	AD2	LD1	LD2
Längd	5 min 20 sek	4 min 24 sek	48 sek	1 min 8 sek
Antal ord	1206	615	102	139
Tempo (ord/min)	226,1	139,8	127,5	122,6

Pauser mellan turer	0,66	5,70	10,78	9,35
Pauser i tur	0,83	6,34	8,82	9,35
Överlappningar	3,73	3,09	0	0
Latching	1,91	3,25	0	0
Diskursmarkörer	8,46	12,85	4,9	5,75
<i>Uppbackningar</i>	3,90	5,20	0	0
<i>Tvekljud</i>	2,16	3,74	0	0
Reparationer	1,41	2,11	0	0

Räknat per 100 ord.
Angivet i antal.

Tabellen visar att det i flera avseenden finns skillnader mellan AD1 och AD2 samt LD1 och LD2. Det finns även skillnader mellan AD1 och AD2 (t.ex. avseende tempo, pauser, latching). Nedan redogörs för dessa skillnader, dess orsaker och kvalitativa aspekter av de olika dragen i dialogerna.

5.4. Längd och tempo

Trots att kunderna i de olika dialogerna ställer liknande frågor så är AD1 och AD2 ungefär 5 gånger så långa som läromedelsdialogerna. Om vi räknar antalet ord är AD1 tio gånger längre än LD1 och LD2 och dubbelt så lång som AD2. Skillnaden i längd mellan AD1 och LD1/ LD2 är alltså större om vi ser till antalet ord än tidsangivelsen. Detta beror på att LD1 och LD2 har ett långsamt tempo och många

pauser medan säljaren i AD1 har ett snabbt taltempo och pauser i princip enbart för att andas in. Han levererar snabbt mycket fakta om kamerorna och lämnar lite utrymme för kunden att ställa frågor eller kommentera. Säljaren i AD2 pauser mycket och riktar sig mot kunden med frågor om dennes behov gällande kameran. Hon ställer totalt åtta frågor till kunden medan säljaren i AD1 endast ställer två frågor. AD1 hinner med nästan dubbelt så många ord/ minut som de övriga dialogerna. AD2 liknar läromedelsdialogerna när det gäller tempo.

I AD1 och i några fall i AD2 använder säljaren tempot som effekt vid yttranden. Bland annat kan tempot öka vid omstarter och reparationer som i exempel 1 nedan.

Exempel 1 från AD1. Tempo som effekt.

((...))

1. S: .h (0,8) em (0,4) så vill man ha-
2. >ja brukar säga kortfattat<
3. vill man ha en bra vardaglig kamera

((...))

På rad 2 använder säljaren en omstart som sägs i ett högre tempo än omkringliggande tal. Yttranden som sägs i ett högre tempot markeras med > < (se bilaga 2). LD1 och LD2 håller däremot ett ganska jämnt tempo dialogen igenom.

5.5. Pauser

Tabell 1 (ovan) visar stora skillnader mellan de olika dialogerna när det gäller pauser mellan och inom turer. När det gäller pauser mellan turer illustreras skillnaderna i exempel 2 och 3 (nedan).

Exempel 2 från LD1. Glesa turer.

1. S: vill du ha hjälp?
2. (1,0)
3. K: ja: ja skulle vilja titta på en kamera.
4. (0,9)
5. S: hurdan kamera har´u tänkt dej?
6. (1,2)
7. K: en liten (.) som e lätt å ta me sej.

Exempel 2 visar att LD1:s turer är glesa eftersom den har pauser mellan varje tur, detta gäller även LD2. AD1 utspelas däremot nästan helt utan pauser vilket resulterar i en transkription med täta turer som exempel 3 visar.

Exempel 3 från AD1. Täta turer.

1. K: hej
2. S: [hejsan
3. K: [ja skulle] vilja kolla på en kamera.=
4. S: =absolut va äre för kamera du e ute efter_ç
5. e de en kompaktkamera eller syf- systemkamera
6. du tänkte på?
7. K: en kompaktkamera=
8. S: =en kompakt[kamera
9. K: [eh] nån: liten=
((...))

Turerna i exempel 3 följer direkt efter varandra utan paus vilket kallas latching och markeras med =.

AD2 har frekventa pauser (se tabell 1) men här återfinns även överlappningar och latching. Några längre pauser återfinns i AD1 och AD2 på grund av icke-språkliga aktiviteter t.ex. att säljaren tar fram och ställer tillbaka kameror, ett larm går osv. Pauserna mellan turerna i LD1 är ca 1 sekund och i LD2 och AD2 0,3-1,5 sekunder långa. Det som skiljer AD2 och läromedelsdialogerna är alltså att AD2 är mer varierad – pauserna återfinns inte mellan varje tur och är olika långa.

Om vi tittar på kategorin ”pauser inom en tur” ser resultatet liknande ut. AD1 har mycket få pauser inom turerna – säljaren pauser främst för att andas in vilket inte räknas som en paus i transkriberingen utan markeras med .h. AD2 har frekventa pauser inom turer och LD1 samt LD2 har ännu fler pauser. En skillnad mellan läromedelsdialogerna och AD1 samt AD2 är att pauserna i läromedelsdialogerna genomgående återfinns mellan försegment och inre segment samt mellan satser. Pauserna i läromedelsdialogerna återfinns alltså vid platser där det i läromedlets textbok finns skiljetecken eller konjunktioner. Detta illustreras av exempel 4, som visar en sekvens från transkriptionen av LD2, och exempel 5, som visar samma sekvens i textboken. På rad 1 i exempel 4 återfinns en paus mellan försegmentet

jaha och det inre segmentet *de låter ju bra*. Exempel 5 visar att det där finns ett kommatecken i textboken. Rad 2 i exempel 4 utgörs av en paus då turbyte sker på följande rad. I slutet av rad 3, 4, 5, 6 och 7 finns en paus i exempel 4 där det i exempel 5 finns kommatecken, punkt eller konjunktion.

Exempel 4 från LD2. Pauser vid skiljetecken.

((...))

1. K2: *jaha*, (0,6) *de låter ju bra*.
2. (1,2)
3. S: *den här ti exempel*, (0,6)
4. *den har vi sålt många av*, (1,0)
5. *den e lätt att använda*, (1,0)
6. *du sätter på å stänger av här*, (1,2)
7. *de finns en zoomknapp*, (0,4)
8. *å kameran e lätt att koppla till datorn elle teven*.

((...))

Exempel 5 från LD2 i textbokens version. Pauser vid skiljetecken.

Pelle: *Jaha, det låter ju bra*.

Säljaren: *Den här till exempel, den har vi sålt många av. Den är lätt att använda.*

Du sätter på och stänger av här, det finns en zoomknapp och kameran är lätt att koppla till datorn eller teven.

I AD1 och AD2 återfinns många pauser istället vid tvekljud, omtagningar och omstarter, vilket nedanstående exempel visar.

Exempel 6 från AD2. Pauser vid tvekljud och omstart.

((...))

1. S: *eh de e ju så ida att eh* (0,6)
2. *de här (.) billiga (.) kamerorna e ju borta (.) ida*
3. K: *a:*
4. S: *utan man köper helst en* (0,4) *eh lite bättre kvalité*

I exempel 6 (ovan) följs ett tvekljud av en paus på rad 1. Därefter börjar säljaren sitt yttrande från början på rad 2 (omstart). På rad 4 återfinns ytterligare en paus följt av ett tvekljud.

5.6. Överlappningar och latching

En konsekvens av att LD1 och LD2 har pauser mellan varje tur är att dialogerna varken innehåller överlappningar eller latching. I AD1 och AD2 återkommer överlappningar och latching med jämna mellanrum. I många fall är det uppbackningar eller försegment som överlappar med för- eller eftersegmentet av kringliggande turer. Detta gör att turens inre segment, där yttrandets egentliga bidrag återfinns, inte drabbas av samtidigt tal (se 3.5.2). Det finns också exempel på att talarna försöker undvika samtidigt tal som drabbar det inre segmentet som i följande exempel:

Exempel 7 från AD2. Utvidgat försegment.

1. K: ((...))
2. eh mm va (0,4) va e skillnaden då
3. mellan de lite billigare å de lite dyrare (.) [varianterna?]
4. S: [ja ja ja]
5. tycker att de här billiga går bort
((...))

I exempel 7 (ovan) kan vi se att säljaren utvidgar försegmentet *ja* på rad 4 genom att upprepa sig vilket kan bero på att hon vill fördröja inledningen av turens egentliga bidraget tills kunden avslutat sin tur.

5.7. Diskursmarkörer

När det gäller *responsgivande partiklar*, *responsiver*, så innehåller AD1 och AD2 en mängd minimala partiklar som inte alltid uppfattas som ord, t.ex. *mm*, *a* och *aha*. I LD1 och LD2 återfinns enbart mer generellt erkända ord som *jaha*, *okej* och *ja*. Responsiverna i AD1 och AD2 har ofta funktionen som uppbackningar – vilket jag återkommer till i avsnitt 5.7.1. Antalet responsiver och dess variation skiljer sig åt mellan de två läromedelsdialogerna. I LD2 återfinns *ja*, *jaha*, *okej*, *javisst*, *jo* medan LD1 enbart använder *ja* och *jaha*. I AD1 och AD2 dominerar *mm*, *a* och *okej* och varken *jaha* eller *javisst* finns representerade.

En annan typ av diskursmarkör som det finns gott om i AD1 och AD2 är partiklar med en nyanserande funktion - *typ*, *ju*, *väl*, *nog* och *liksom*. Användningen av

partikeln *ju* skiljer sig åt mellan AD1 och AD2. Säljaren i AD2 använder *ju* sju gånger medan säljaren i AD1 endast säger *ju* en gång. Om vi ser till läromedelsdialogerna används två nyanserande diskurspartiklar i LD2 (*ju* och *nog*) medan LD1 inte innehåller några sådana ord. I LD1 återfinns däremot diskurspartikeln *då* vilken även används frekvent av säljaren i AD1.

5.7.1. *Uppbackningar och nyhetsmarkörer*

Kunderna i AD1 och AD2 använder ett flertal uppbackningar och nyhetsmarkörer. LD1 och LD2 saknar helt dessa småord. Tabell 2 visar uppbackningar och nyhetsmarkörer i AD1 och AD2, samt deras funktion.

Tabell 2: Uppbackningar och nyhetsmarkörer i AD1 och AD2.

Uppbackning/ nyhetsmarkör	Funktion
mm	uppbackning
aa	uppbackning
okej	uppbackning/ visar att kunden förstår/ reaktion på ny information
a men precis	visar att kunden håller med eller känner igen sig
just de	visar att kunden förstår eller håller med
aha	något förvånad
a ja ja	visar att kunden förstår något nytt (ung. <i>jag fattar!</i>)
nej/ nä	visar att kunden förstår eller håller med om ett negativt påstående
de e klart	visar att kunden håller med

Som tabellen visar är variationen av uppbackningar och nyhetsmarkörer relativt stor. Detta gäller särskilt i AD1 där kunden använder sig av 8 olika ord/ ljud med delvis olika funktioner. AD1 innehåller 7 olika uppbackningar och nyhetsmarkörer, men *mm* dominerar stort. Tabellen visar också att de olika uppbackningarna och nyhetsmarkörerna används för olika kommunikativa syften.

5.7.2. *Tvekljud*

Tvekljud används genomgående av både kund och säljare i AD1 och AD2. De tvekljud som kan urskiljas i AD 1 och AD2 är *em*, *öm*, *eh* och *öh* och de används,

precis som tidigare forskning visar, vid ordsökning, omstarter samt i inledningen för att göra anspråk på turen (Lindström 2008:92). Läromedelsdialogerna saknar helt tvekljud.

5.8. Reparationer

LD1 och LD2 saknar reparationer. I AD1 och AD2 återfinns tre olika typer av reparationer som i denna studie kallas för *omtagningar*, *omstarter* och *reparerande tur-tillägg*. Samtliga reparationer utförs av talaren, dvs. de är *självreparationer*. *Omtagningar* finns i både AD1 och AD2 och sker då talaren avbryter sig mitt i ett ord för att börja om på samma eller ett annat ord. I följande exempel finns en omtagning på rad 2: *su- suddi*.

Exempel 8 från AD1. Omtagning.

((...))

1. S: = å de gör att du inte får lika suddi bild
2. elle i: systemkamerans fall inte ens en su- suddi bild alls då=

((...))

Omstarter finns i AD1 och AD2 och innebär, som i exempel 9, de fall då talaren börjar ett resonemang för att sedan avbryta sig efter en icke-fullständig sats (rad 2) och börjar från början, med en annan formulering (rad 3-4).

Exempel 9 från AD1. Omstart.

((...))

1. S: =bildstabilisator e egentligen de som gör att (1,0)
2. nä ett objekt rör sej å du försöker ta kort
3. öhm om du testat ta kort me en telefon nån gång
4. på nåt som rör sej [så blire] nästan=
5. K: [mm]
6. S: =i nio fall av tio väldigt suddi bild öm=

((...))

Reparerande turtillägg finns i AD2 och innebär att talaren efter avslutad TKE (se 3.5.1) kommer med ett förtydligande som i följande exempel:

Exempel 10 från AD2. Reparerande turtillägg.

((...))

1. S: eh sen e frågan va man vill lägga då=
2. K: =[mm
3. S: [i pe]ngar

((...))

I exempel 10 förtydligar säljaren yttrandet på rad 1 *sen e frågan vad man vill lägga då* med tillägget *i pengar* på rad 3 för att det ska stå klart att hon menar hur mycket kunden är beredd att betala.

5.9. Sammanfattande jämförelse mellan AD1, AD2, LD1 och LD2.

Följande avsnitt inleds med en jämförelse mellan de material i text-, övningsbok, digitalt material och lärarhandledning som tillhör LD1 och LD2 och följs sedan av en sammanfattande jämförelse mellan AD1, AD2, LD1 och LD2. Beteckningarna L1 och L2 åsyftar LD1 respektive LD2 och det material som hör till dialogerna.

L1 innehåller flera moment där inlärarna får tillfälle att repetera och befästa kunskapen från LD1. L2 presenterar istället nya fraser och ord som kan användas i köp- och säljsituationer och repeterar inte LD2. För- och efterarbete till LD2 tar tillvara på inlärarnas tidigare erfarenheter och kunskaper samt uppmärksammar och uppmuntrar det informella lärande som sker utanför skolan vilket L1 fokuserar mycket lite på. För- och efterarbetet samt diskussionsfrågorna i L2 uppmuntrar till att tala om hur språket används för att uppnå olika syften kopplat till den sociala situationen vilket utgör samtal på en metaspråklig nivå.

Resultatet visar att det finns både kvantitativa och kvalitativa skillnader mellan läromedelsdialogerna och dialogerna som spelats in i autentiska kontexter. LD1 och LD 2 är betydligt kortare och innehåller fler pauser än AD1 och AD2. Även i AD2 är det gott om pauser men pauseringen är mer varierad än i LD1 och LD2 – pauserna återfinns inte mellan varje tur och är olika långa. En intressant skillnad mellan dialogerna är att i läromedelsdialogerna återfinns pauserna där det i textbokens

version av dialogerna finns skiljetecken. Pauserna i AD1 och AD2 återfinns istället vid tvekljud, omtagningar och omstarter. Vidare saknar LD1 och LD2 överlappningar, latching, tvekljud, uppbackningar och reparationer, vilka förekommer frekvent i AD1 och AD2. När det gäller diskursmarkörer innehåller AD1 och AD2 rikligt av minimala partiklar, *mm, a, aha*, medan det i LD1 och LD2 enbart återfinns mer generellt erkända ord som *jaha, okej* och *ja*.

När det gäller innehåll saknar LD1 och LD2 hälsningsfraser till skillnad från AD1 och AD2. AD1 och AD2 består till stor del av detaljerade beskrivningar av flera kameror medan säljaren i LD1 inte alls beskriver kamerans funktioner. Säljaren i LD2 presenterar två kameror kortfattat. AD1, AD2 och LD2 avslutas med att kunderna ber att få fundera medan kunden i LD1 köper kameran.

Resultatet visar att det även finns skillnader mellan AD1 och AD2 – AD1 har ett långsammare tempo, fler pauser och fler frågor riktade till kunden. En skillnad mellan LD1 och LD2 är att i LD2 används en större variation av diskursmarkörer.

6. Analys och diskussion

I följande avsnitt analyseras och diskuteras resultatet i förhållande till studiens syfte och frågeställningar samt tidigare forskning.

6.1. Skillnader mellan läromedelsdialogerna och dialogerna som spelats in i en autentisk kontext

I detta avsnitt analyseras och diskuteras skillnaderna mellan AD1, AD2, LD1 och LD2. Vidare förs en diskussion kring vad skillnaderna kan ha för konsekvenser för andraspråksinläraren. Avsnittet består av två delar – den första behandlar skillnaderna i innehåll, längd och tempo och den andra skillnaderna med avseende på de samtalsanalytiska koncepten pauser, överlappningar, latching, diskursmarkörer samt reparationer.

6.1.1. *Innehåll, längd och tempo*

Den stora skillnaden mellan längden på dialogerna beror framförallt på att säljarna i AD1 och AD2 ger detaljerade beskrivningar av de olika kamerorna och skillnaderna mellan dem medan säljarna i LD1 och LD2 presenterar kamerorna mycket kortfattat. Detta resultat stämmer överens med Gilmores studie (2004:366) där de autentiska dialogerna var betydligt längre och säljarnas svar var mer utförliga. De ingående beskrivningar av kamerorna som återfinns i AD1 och AD2 är förmodligen inte relevanta ur inlärningssyfte för de flesta inlärare på sfi c-nivå. Dock kan man fråga sig om inte säljaren bör berätta om kameran för att samtalet ska likna en verklig köpsituation. I LD1 presenterar säljaren endast en kamera, utan att beskriva dess funktioner och kunden bestämmer sig genast för att köpa kameran. Det ter sig orealistiskt att kunden skulle köpa kameran med så knapphändig information. Ur detta perspektiv liknar LD2 de autentiska dialogerna mer – säljaren visar kunderna två alternativa kameror och berättar kortfattat om deras funktioner.

En annan orsak till skillnaden i längd är att LD1 och LD2 består av korta och koncisa turer – det sägs inte mer än nödvändigt. AD1 och AD2 innehåller fler upprepningar och omstarter vilket är vanligt för samtalsspråk och beror på att ett yttrande inte i planeras i förhand utan utformas under dess gång (Lagerholm 2008:184 f.). Detta bekräftar tidigare studier av läromedelsdialoger av Gilmore (2004) och Lindström (2013).

Att *inleda* och *avsluta* en köpsituation är relevant för de flesta andraspråksinlärare. Läromedelsdialogerna saknar hälsningsfraser vilket kan tyckas märkligt då samtal vanligen inleds av två ömsesidiga hälsningar. I övrigt är dialogernas inledningar liknande. Avslutningarna i samtliga dialoger består av fraser som är användbara i en köpsituation och LD2 innehåller också en icke-prefererad respons. Läromedlet uppmärksammar dock inte den icke-prefererade responsen explicit för att tydliggöra dess typiska drag och sociala effekt (se 3.5.4). Läroböckerna talar inte heller explicit om att inleda och avsluta ett samtal. Explicit undervisning har tidigare visat sig kunna underlätta och påskynda andraspråksinläringen (se 3.2).

Den stora skillnaden i tempo mellan AD1 och AD2 tyder på att variationen inom samtal i autentiska situationer är stor, även inom samma sociala sammanhang. Det

skulle kunna bero på säljarnas olika personligheter och vad man skulle kunna kalla för ”säljarstil”. Säljaren i AD1 är inriktad på att ge mycket och detaljerad information om de olika kamerorna medan säljaren i AD2 är mer intresserad av kunden och dennes behov. För de flesta sfi-deltagare skulle det förmodligen vara svårt att följa med i AD1 på grund av det höga tempot. AD2 har ett tempo som mer liknar läromedelsdialogerna och skulle därför i detta avseende lättare kunna användas i sfi-undervisning.

6.1.2. Samtalsanalytiska koncept

I detta avsnitt analyseras och diskuteras skillnaderna i pauser, överlappningar, latching, diskursmarkörer samt reparationer mellan AD1, AD2, LD1 och LD2. Vidare förs en diskussion kring vilka konsekvenser detta kan ha för andraspråksinläraren.

Anledningen till att läromedelsdialogerna innehåller fler pauser än AD1 och AD2 är förmodligen att sfi-deltagarna ska hinna uppfatta det som sägs. Även i AD2 är det gott om pauser men pauseringen är mer varierad än i läromedelsdialogerna – pauserna återfinns inte mellan varje tur och är olika långa. Många av de pauser som förekommer i AD1 och AD2 återfinns i samband med tvekljud. En möjlig anledning till detta kan vara att talarna vill undvika pauser och därför börjar ”tala” innan de helt vet vad de ska säga. Tvekljud kan också användas vid turbytesplats, TRP (se 3.5.1) för att göra anspråk på turen då talaren behöver tid för att formulera sitt yttrande (Lindström 2008:207).

Det faktum att pauserna i läromedelsdialogerna återfinns vid turbyte samt vid skiljetecken beror troligtvis på att dialogerna läses upp från ett färdigt manus. Problemet med den regelbundna pauseringen är, som även Gilmore (2004) påpekar, att de bidrar till att göra dialogerna mer förutsägbara vilket inte speglar autentiska samtal som till sin natur är spontana och oberäkneliga. Pauser på runt en sekund mellan varje tur skulle i ett verkligt samtal förmodligen kännas stolpigt och med brist på flyt eftersom pauser i autentiska samtal vanligen bara är några tiondels sekunder långa. Ofta sker turövergångar helt utan pauser, precis som i AD1 (Lindström 2008:125). De frekventa pauserna i AD2 gör att vissa turer och sekvenser av

samtalet får en tvekande karaktär men det är inget som låter konstigt eller onormalt. Detta kan påverkas av variationen mellan pauser, överlappningar och latching.

Ett sätt att göra läromedelsdialogerna mer lika autentiska samtal skulle vara att variera pauseringen mer. Istället för att, som i LD1 och LD2, spegla skriftspråket genom pauser vid turbyten och skiljetecken skulle läromedelsdialogerna, likt autentiska samtal, kunna ha pauser vid t.ex. ordsökning, tvekljud och icke-prefererade responser (Norrby 2014:128 f., 149). Ett annat sätt att göra läromedelsdialogerna mer autentiska är att ersätta hela eller delar av pausen med tvekljud. På så sätt skulle antalet långa pauser kunna minskas men inläraren skulle ändå få gott om tid för att processa förgående yttrande.

Skillnader i vilka diskursmarkörer som används finns både mellan läromedelsdialogerna och mellan dialogerna som utspelas i en autentisk kontext samt inom respektive grupp. Skillnad mellan användning av *då* och *ju* i AD1 och AD2 beror troligen på personliga ordval. Det faktum att de minimala partiklar (*mm*, *a*) som dominerar AD1 och AD2 helt saknas i LD1 och LD2 tyder på att dialogerna anpassats till skriftspråket där dessa partiklar generellt inte erkänts som ord. Skillnaden mellan läromedelsdialogerna skulle kunna bero på att textboks författarna till LD2 medvetet inkluderat diskurspartiklar som är vanliga inom svenskt samtalsspråk.

Som konstaterades i 6.1.1 saknar LD1 och LD2 omstarter, repetitioner och förtydliganden vilket den här studien (se 5.8) samt tidigare forskning (Gilmore 2004, Lindström 2013) visar är vanligt inom autentiska samtal. En fördel med en förenklad läromedelsdialog är att det, som Gilmore (2004:369 f.) påpekar, kan underlätta för inlärare att lägga märke till nya fraser eller språkliga strukturer. Å andra sidan menar han att realistiska modeller av språket behövs för att förbereda inlärare för självständig språkanvändning. Det är också möjligt att aspekter av samtalsspråket som repetitioner och reparationer i form av förtydligande tillägg kan förenkla texter för andraspråksinlärare då samma information upprepas med olika formuleringar och ord.

När det gäller avsaknaden av de samtalsgrammatiska dragen överlappning, latching, uppbackningar och tvekljud i läromedelsdialogerna liknar mina resultat tidigare studier (Gilmore 2004, Lindström 2013). Gilmore finner dock några exempel på omstarter, repetition, latching, tvekljud och uppbackningar, medan dessa

helt saknas i läromedelsdialogerna i denna studie. Gilmore finner också att i nyare publikationer har förekomsten av dessa samtalsspråkliga drag ökat. Läromedlen i min studie är från år 2009 samt år 2013, alltså betydligt nyare än de i Gilmores studie men mina resultat liknar snarare de äldre publikationerna i Gilmores studie. Detta skulle kunna innebära att engelska läromedelsförfattare influerats mer av de senaste decenniernas forskning kring hur muntligt språk är konstruerat medan svenska läromedel, likt traditionell språkundervisning, fortfarande domineras av drag från skriftligt språk (se 3.4).

6.2. Vilka kommunikativa kompetenser fokuserar läromedlen på?

Denna frågeställning utgår inte enbart från LD1 och LD2 utan här inkluderas även de uppgifter i text-, övningsbok och lärarhandledning som tillhör dialogerna. Beteckningarna L1 och L2 åsyftar LD1 respektive LD2 *och* det material som hör till dialogerna. Innan frågeställningen besvaras görs en sammanfattande jämförelse av det tillhörande materialet. Därefter analyseras L1 och L2 utifrån de kommunikativa kompetenser som Lindberg (2005:32 ff., 217 ff.) beskriver.

6.2.1. Jämförelse mellan L1 och L2

Som redogjorts för i 5.1. uppger författarna till studiens båda läromedel att syftet med dialoger är att presentera användbara fraser för inlärarna vilket båda läromedlen också gör. Det material som tillhör LD1 fokuserar till stor del på repetition medan L2 istället presenterar nya fraser och ord som kan användas i köp- och säljsituationer. Mycket repetition kan vara fördelaktigt för vissa inlärare då det kan öka förutsättningarna för att befästa kunskapen, medan andra inlärare kanske blir uttråkade av de snarlika momenten. L2 ger inlärarna ett stort språkligt inflöde vilket passar inlärare som behöver mer utmaning. För andra inlärare kan dock en stor mängd nya ord och grammatiska strukturer göra det svårt att tillägna sig den nya kunskapen.

För- och efterarbete till LD2 tar tillvara på inlärarens tidigare erfarenheter och kunskaper samt uppmärksammar och uppmuntrar det informella lärande som sker utanför skolan vilket L1 fokuserar mycket lite på. Denna explicita undervisning av

kunskap som lärts in informellt kan tydliggöra och fördjupa kunskapen för inläraren (Lindberg 2005:71 f.). L2 uppmuntrar inläraren att lyssna till autentiska samtal vilket ger denne ett naturligt språkligt inflöde som i många avseenden skiljer sig från det språk som används i läromedelsdialoger vilket denna och tidigare studier (Gilmore 2004, Lindström 2013) har visat. För- och efterarbetet samt diskussionsfrågorna i L2 uppmuntrar till att tala om språket som *objekt* vilket är ett sätt att utveckla inlärarens metaspråkliga medvetenhet. Med en ökad språklig medvetenhet ökar inlärarens förmåga att kunna tillgodogöra sig informellt inhämtad kunskap (Lindberg 2005:70).

6.2.2. Kommunikativa kompetenser

Vilka kommunikativa kompetenser fokuserar då läromedlen på? Vilka kompetenser uteblir och vad kan det medföra för konsekvenser för andraspråksinläraren? Genom att läsa och höra läromedelsdialogerna övas den *grammatiska kompetensen* implicit med ett inflöde av ord med olika böjningar som återfinns i satser med olika syntax. L2 innehåller, som nämndes ovan, sammantaget ett större och mer varierat språkligt inflöde vilket kan vara fördelaktigt för vissa inlärare. Å andra sidan kan de många repetitionsmomenten i L1 öka förutsättningarna för inläraren att befästa den nya kunskapen. De inspelade versionerna av LD1 och LD2 utgör en modell som kan användas för att träna uttal (se 5.2). Uttal tränas i de uppgifter där det ingår att läsa högt men inget av läromedlen fokuserar explicit på uttal i anslutning till LD1 och LD2 genom att uppmärksamma uttalsregler eller markera intonation. L1 och L2 innehåller inga övningsuppgifter som explicit fokuserar på grammatik däremot tas vokabulären upp explicit i båda läromedlen.

När det gäller *diskurskompetens/textuell kompetens* i samtal är turtagning betydelsefull. Att kunna förutse när en tur tar slut, och därmed när det är möjligt att göra anspråk på turen, är en viktig del av denna kompetens (Lindström 2008:127 ff.). Som konstaterats i 6.1.2 beror pausernas placering i läromedelsdialogerna troligen på att dialogerna läses upp från ett färdigt manus. ”Samtalsdeltagarna” i läromedelsdialogerna är egentligen skådespelare som inte behöver använda sig av sin interaktionella kompetens för att förutse en möjlig turbytesplats, TRP (se 3.5.1)

eftersom det på förhand är bestämt när en tur avslutas och nästa börjar. Detta innebär i praktiken att det inte sker någon turtagning i läromedelsdialogerna. Följaktligen säger dialogerna ingenting om hur turtagning, som är så grundläggande inom samtal, går till.

Andra faktorer som är viktiga för turtagning är verbala och icke-verbala signaler som visar att man vill ta, behålla eller lämna över ordet. Uppbackningar, vilka saknas i läromedelsdialogerna men används flitigt i AD1 och AD2, är ett exempel på en sådan signal. Uppbackningar används bl.a. som ett tecken på aktivt lyssnarskap och visar att lyssnaren inte aspirerar på ordet (Lindberg 2005:223, Norrby 2014:166). Min analys visar att uppbackningar även används i AD1 och AD2 för att visa att en lyssnare har förstått och att utesluta dem kan följaktligen få som konsekvens att den som talar tror att lyssnaren inte förstår vilket en studie av Barraja-Rohan (2011:489 f.) visar. Icke-verbala signaler som blickar och rörelser tillsammans med hörbara ljud som harklingar, kraftiga inandningar eller tvekljud kan användas för att signalera att man vill tala (Norrby 2014:123, Lindström 2008:92). Inte heller sådana signaler finns med i läromedelsdialogerna. L1 och L2 utgör alltså inget lämpligt material för att undervisa om turtagningsstrategier och läraren behöver således hitta andra sätt för att utveckla denna kompetens hos inläraren.

Att inleda och avsluta samtal är en del av *diskurskompetensen* som kan vålla problem för andraspråkstalare enligt en studie av Barraja-Rohan (2011:489 ff.). Som konstaterats i föregående avsnitt utgör LD1 och LD2 en modell för hur samtal mellan säljare och köpare kan inledas och avslutas med avvikelsen att dialogerna saknar hälsningsfraser. I L2 återfinns flera exempel inledningar och avslutningar. Ingen av läromedlen talar explicit om att inleda och avsluta samtal.

Den *pragmatiska/sociokulturella kompetensen* tränas i L1 och L2 genom att dialogerna och tillhörande material utgör en modell för hur ett samtal mellan en kund och säljare kan se ut. Fraserna i läromedlen utgör exempel på hur språket används för att uppnå olika kommunikativa syften och mål. Båda läromedlen innehåller exempelvis fraser som syftar till att efterfråga information och återge fakta. LD2 visar också på hur man kan säga för att avböja ett förslag – en icke-prefererad handling. L2 uppmuntrar inläraren till att fundera över och observera den aktuella

sociala situationen och hur den går till. I kombination med diskussionsfrågorna kan för- och efterarbetet leda till samtal på den metaspråkliga nivån genom att tala om hur språket används – hur man säger i olika situationer och i vilket syfte något sägs.

L1 och L2 fokuserar inte explicit på att utveckla inlärares *strategiska kompetens* genom att presentera kommunikationsstrategier. Gilmore (2004:368) menar att förenklade läromedelsdialoger där talarna säger det de vill säga och inget mer gör att inlärare inte får tillfälle att träna strategier för att bli effektiva lyssnare, t.ex. att lyssna efter innehållsord. Tvekljud kan användas som en kommunikationsstrategi för att behålla ordet vid ordsökning (Lindström 2008:92). Enligt Gilmore (2004:370) är det ovanligt att inlärare använder sig av tvekljud på andraspråket och att inkludera dem i läromedelsdialoger skulle kunna leda till att andraspråksinlärare anammar dem.

Olika typer av inlärningsstrategier räknas också till de strategiska kompetenserna (Lindberg 2005:34). L2 tar tillvara på inlärares tidigare kunskaper och erfarenheter samt uppmuntrar till informellt lärande utanför skolan vilket kan ses som en inlärningsstrategi som kan leda till mer språkligt inflöde och utveckla inlärares metaspråkliga medvetenhet.

Sammanfattningsvis fokuserar läromedlen på delar av de fyra kommunikativa kompetenserna. När det gäller *den grammatiska kompetensen* innehåller L2 ett större och mer varierat språkligt inflöde vilket gör att inlärares får ta del av mer omfattande vokabulär, grammatik och fraser. Nackdelen med ett omfattande språkligt inflöde är att det för vissa inlärare kan vara svårt att tillägna sig en stor mängd ny kunskap. L1:s repetitionsmoment kan däremot öka möjligheten för inlärare att befästa den nya kunskapen.

LD1 och LD2 innehåller inte någon turtagning och saknar signaler för att ta, behålla eller lämna över ordet. Turtagning utgör, när det gäller samtal, en betydande del av *diskurskompetens/textuell kompetens* och L1 och L2 är således inget lämpligt material för att utveckla denna kompetens. Den *pragmatiska/sociokulturella kompetensen* tränas genom att L1 och L2 tillhandahåller inlärares fraser som kan användas för att uppnå olika kommunikativa syften i en specifik social situation (köpsituation). För-, efterarbete och diskussionsfrågor i L2 kan leda till samtal rörande den pragmatiska och sociokulturella kompetensen på en metaspråklig nivå.

L1 och L2 fokuserar inte explicit på att utveckla inlärares *strategiska kompetens* genom att presentera kommunikationsstrategier. Däremot tar L2 tillvara på inlärares tidigare kunskaper och erfarenheter samt uppmuntrar till informellt lärande utanför skolan vilket kan ses som en inlärningsstrategi som kan leda till mer språkligt inflöde och utveckla inlärares metaspråkliga medvetenhet.

Ett potentiellt utvecklingsområde inom L1 och L2 är att explicit uppmärksamma samtalets normer och struktur. Det kan exempelvis handla om explicit undervisning kring att inleda och avsluta ett samtal, hur kommunikationsstrategier kan användas för att överbrygga problem som uppstår på grund av bristande förståelse, turtagningsstrategier samt hur språket används för att uppnå olika kommunikativa syften och mål.

7. Slutsatser

Studien visar att det finns både kvantitativa och kvalitativa skillnader mellan läromedelsdialogerna och dialogerna som spelats in i autentiska kontexter. Läromedelsdialogerna är betydligt kortare och innehåller fler pauser. Vidare saknar läromedelsdialogerna överlappningar, latching, tvekljud, uppbackningar och reparationer, vilka är fenomen som är vanliga i autentiska samtal och så också i dialogerna som spelats in i autentiska kontexter. Läromedelsdialogerna har flera drag som troligen är relaterade till deras skriftliga ursprung. För det första utgörs dialogen av korta och koncisa turer som saknar omtagningar och omstarter. Pauserna återfinns på de platser där det i den skriftliga versionen av dialogerna finns skiljetecken. Slutligen saknar dialogerna minimala partiklar som uppbackningar och tvekljud vilka generellt inte erkänns som ord men har en viktig interaktionell funktion.

Studien visar att det också finns skillnader mellan dialogerna som spelats in i autentiska kontexter – den ena dialogen har ett långsammare tempo, fler pauser och fler frågor riktade till kunden. Denna skillnad beror troligen på säljarnas olika samtalsstil. En skillnad mellan läromedelsdialogerna är att i den ena dialogen används en större variation av diskursmarkörer vilket skulle kunna bero på att

läromedelsförfattaren medvetet inkluderat diskursmarkörer som är vanliga inom svenskt samtalsspråk.

Vidare visar studien att läromedlen innehåller aspekter av alla de fyra kommunikativa kompetenserna. En tydlig brist är dock att varken läromedelsdialogerna eller det tillhörande materialet visar hur turtagning i samtal går till och att dialogerna helt saknar signaler som visar att man vill ta, behålla eller lämna över ordet. Ett annat potentiellt utvecklingsområde inom L1 och L2 är att explicit uppmärksamma samtalsnormer och struktur. Det kan exempelvis handla om explicit undervisning kring att inleda och avsluta ett samtal, hur kommunikationsstrategier kan användas för att överbrygga problem som uppstår på grund av bristande förståelse, turtagningsstrategier samt hur språket används för att uppnå olika kommunikativa syften och mål.

En skillnad mellan de två läromedlen är att det ena fokuserar mer på repetition medan det andra presenterar ett större språkligt inflöde. Ett mer varierat språkligt inflöde kan vara positivt då inlärarna får ta del av mer omfattande vokabulär, grammatik och talhandlingar. En stor mängd ny kunskap kan dock för vissa inlärare innebära svårigheter att tillägna sig den. Repetition kan däremot öka möjligheten för inlärare att befästa den nya kunskapen. Läromedlens olika fokus passar därför olika typer av inlärare. Ytterligare en skillnad mellan läromedlen är att endast det ena tar tillvara på inlärarnas tidigare kunskaper och erfarenheter samt uppmuntrar till informellt lärande.

Denna studie undersöker inte hur läromedlen faktiskt används i sfi-undervisningen och ger således ingen allsidig bild av hur denna undervisning ser ut. Det är dock troligt att sfi-undervisningen påverkas av läromedlens utformning och att lärare inspireras av lärarhandledningen i sin planering. Denna studie visar vikten av att lärare inte förlitar sig på att ett läromedel är det enda material som krävs för att utveckla inlärares kommunikativa kompetens. Läromedlen behöver kompletteras med annat undervisningsmaterial utifrån inlärarnas tidigare kunskaper, erfarenheter, intressen och behov. Jag hoppas därför att studien kan inspirera till vidare forskning om hur sfi-läromedel skulle kunna utvecklas för att förbättra inlärarnas kommunikativa kompetenser. Ett annat intressant område för vidare forskning vore att studera andraspråkstälars samtal med CA som analysmetod med syftet att öka kunskapen

om hur andraspråkstalare använder sig av t.ex. turtagnings- och kommunikationsstrategier, samt diskursmarkörer som tvekljud och uppbackningar. Sådan forskning skulle kunna användas för att undersöka behovet av undervisning kring samtalets normer och struktur samt utgöra ett första steg för att utveckla en sådan undervisning.

Litteraturförteckning

- Barraja-Rohan, Anne-Marie 2011. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research* 15/4, s. 479-507. doi: 10.1177/1362168811412878
- Burns, Anne 2009. Teaching speaking using genre-based pedagogy. I: Olofsson, Mikael. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*, s.230-246. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Faerch, Claus 1986. Rules of thumb and other teacher-formulated rules in foreign language classroom. I: Kasper, Gabriele (red.) *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Århus: University Press.
- Gilmore, Alex 2004. *A comparison of textbook and authentic interactions*. *Elt Journal* 58/4, s. 363-374.
- GRINT 2015. *Vi är jättetacksamma för att regeringen ger oss all utbildning här i Sverige, men... En kartlägningsrapport om Göteborgsregionens sfi*. Göteborg: GR-utbildning.
- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring 2015. *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lagerholm, Per 2008. *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindström, Jan 2005. Grammatiken i interaktionens tjänst. Syntaktiska aspekter på turorganisation. I: Anward, Jan. & Bengt Nordberg (red.) *Samtal och Grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*, s. 11–53. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Jan 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lindström, Anna 2013. *Samtal i tal och skrift – och på video: form och funktion i läromedelsdialoger ämnade för andraspråksutveckling hos vuxna*. Magisteruppsats. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.

- Martin, Jim R. & Joan Rothery (1986) What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing". I: Couture, B. (red.), *Functional Approaches to Writing Perspectives*. London: Frances Pinter.
- Norrby, Catrin 2014. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Bo Davidsson 2011. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pienemann, Manfred 1988. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review* 5:40-72.
- Pienemann, Manfred 1998. *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Skolverket 2012. *Utbildning i svenska som andraspråk. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, Staffan 2011. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Widdowson, Henry G. 1998. Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32/4, s.705-716.

Läromedel

- Althen, Anette, Kerstin Ballardini, Sune Stjärnlöf & Åke Viberg 2012. *Mål 1. Lärobok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Althen, Anette, Kerstin Ballardini, Sune Stjärnlöf & Åke Viberg 2013. *Mål 2. Lärobok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Althen, Anette 2013a. *Mål 2. Lärarhandledning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Althen, Anette 2013b. *Mål 2. Övningsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brusewitz, Thyra & Bodil Renlund u.å. *Webbstöd för språkläromedel. Framåt C*. <www4.nok.se/sprakverktyg/35.html>. Hämtat: 2017-12-03. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brusewitz, Thyra & Bodil Renlund 2009. *Framåt. Textbok C*. Första upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.

- Brusewitz, Thyra, Sara Gombrii, Bodil Renlund 2009. *Framåt C. Lärarhandledning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brusewitz, Thyra, Sara Gombrii, Bodil Renlund 2016. *Framåt. Textbok C. Andra upplagan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ekblad, Ulrika & Caroline Söderqvist 2013. *Språkvägen – för sfi kurs C*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB.
- Eriksson, Hippas & Karin Elffors Skogkär 2013. *På spåret 3C*. Stockholm: Liber AB.
- Gombrii, Sara 2009. *Framåt C. Övningsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Harstad, Fredrik 2015. *Ingång Sfi studieväg 2 Textbok*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Harstad, Fredrik & Jenny Hostetter 2009. *Sfi-boken Läs! Kurs C och D*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lindberg, Karin 2013. *Mål 2 Webövningar*. <webbovningar.nok.se/session/377cc82a17ee450acc090e23d1e8aa95/p236>. Stockholm: Natur & Kultur.
Hämtat: 2017-12-03.
- Wallhult, Britt-Marie & Karin Elffors Skogskär 2013. *På spåret 2 C*. Stockholm: Liber AB.

Bilaga 1 – Underlag för inspelning av samtal i autentiska kontexter

1. Jag skulle vilja titta på en kamera.
2. (Jag vill ha) en liten (kamera), med bra zoom.
3. Hur lång garanti är det?

Bilaga 2 - Transkriptionsnyckel

efter Lindström (2008: 309)

[överlappning inleds
]	överlappning avslutas
=	yttranden hakas på varandra utan hörbar paus
(.)	en mikropaus = en paus under 0,2 sekunder
(1,2)	en paus uttryckt i sekunder
ja:	förlängning av ljud
ja̲	betonad stavelse
JA	högre röststyrka än i omgivande tal
°ja°	lägre röststyrka än i omgivande tal
>ja<	snabbare tal än i omgivande tal
<ja>	långsammare tal än i omgivande tal
ja-	plötsligt avbrott
ju´nte	kontraherad uttalsform (´ju inte´)
ja.	ordet sägs på inandning
.h/hh	inandning (kortare/längre)
h/hh	utandning (kortare/längre)
(ja)	transkriptionen är osäker
()	ohörbart
((skratt))	transkriberarens kommentar
((...))	transkriptionen fortsätter men är utelämnad
,	rak intonation (fortsättningston)
.	fallande intonation
?	tydligt stigande intonation
ˆ	något stigande intonation
↑	lokal tonhöjning
↓	lokal tonsänkning

Bilaga 3 – Information till medverkande säljare

Hej!

Jag heter Emma Skoglund och jag skriver kandidatuppsats inom svenska som andraspråk på Göteborgs universitet. Studiens syfte är att jämföra två dialoger från en lärobok i svenska för invandrare (sfi) med två liknande dialoger i en verklig situation. Jag vill undersöka om och i så fall hur samtalen skiljer sig åt. Samtalen sker mellan en försäljare och en kund som vill köpa en kamera på ett teknikvaruhus. Inspelningen kommer enbart användas till uppsatsen och du kommer vara anonym.

Kontakta gärna mig om du har frågor!

Hälsningar Emma Skoglund

((Telefonnummer))

((Mailadress))

Bilaga 4 – Transkription av AD 1.

- K: hej
 S: [hejsan
 K: [ja skulle] vilja kolla på en kamera.=
 S: =absolut va äre för kamera du e ute efter,
 e de en kompaktkamera eller syf- systemkamera
 du tänkte på?
 K: en kompaktkamera=
 S: =en kompakt[kamera
 K: [eh] nån: liten=
 S: = mm har du haft en kamera innan?
 (0,6)
 K: a: eh (.) de har ja °men
 de var ganska längesen ja köpte den
 s'att (.) ja tror de har hänt lite i utvecklingen°
 S: de de händer rätt mycket i utvecklingen
 sen äre väl så att egentlien
 så händer de inte jättemycket på just kompakta kameror
 på grund av telefonernas utveckling
 em en mobilkamera ida kan faktiskt se bättre ut
 än många kompaktkamerer framför allt
 de senaste telefonerna .h ehm
 de som är f- största skillnaden istället
 i en kompaktkamera de e att du har en bättre blixrt såklart=
 K: =mm=
 S: =öm du har ingen bra blixrt i en telefon
 där har du en lampa som lyser=
 K: = just de [aa]
 S: [me]n sen har du nån slags
 bildstabilisator i en telefo- >elle i en kamera<
 de har du inte i en telefon=
 K: =mm=
 S: =bildstabilisator e egentligen de som gör att (1,0)
 när ett objekt rör sej å du försöker ta kort
 öhm om du testar ta kort me en telefon nån gång
 på nåt som rör sej [så blire] nästan=
 K: [mm]
 S: =i nio fall av tio väldit suddi [bild öm=
 K: [amen precis
 S: =när du kör en kompaktkamera eller en systemkamera
 så har du en bildstabilisator som känner av vart objektet
 egentligen är när du tar kortet=
 K: =aa=
 S: = å de gör att du inte får lika suddi bild
 elle i: systemkamerans fall inte ens en su- suddi bild alls då=
 K: =just de
 (0,8)
 S: em annars ä många kompaktkamrer
 eh säg hyfsat lika i va de klarar av fö- att
 ta för typ av bild
 K: [mm]
 S: [de] som skiljer sen ä hur snabba de är
 och hur mycke de kan zooma .h
 K: [°okej°]
 S: [de e] oftast de stora skillnaderna mellan dem .h

- öhm sen har du de hära riktigt gamla varianterna
som fortfarande kör vanliga batterier
- ((larm går))
- K: aha a ja [ja
S: [ursäkta] ä larmet bara
K: aa a
(2,8)
S: i den där så kör man vanliga dubbel a: batterier
för att kunna ladda upp dom
K: mm [okej
S: [å de va ju så] man allti gjorde förr
de e så man får ner priset på en kamera
K: =a ja ja=
S: =kameran i sej ä lika bra som en kamera
fö fjortonhundra mene i slutändan så haru
slösat pengar mer och .h
besvär på att byta batterier hela ti'n [då.
K: [just de] men så
bildkvaliten [de skiljer inte så jättemycke på [de olika
S: [(x)] [väldigt lite]
den e ju fortfarande bättre den här
K: [a:]
S: [men] de ä väldigt liten skillnad då=
K: =men på de här lite dyrare;=
S: =mm då har du
(xxx)
en systemkamera ha man framförallt
för att man vill ta snabba kort=
K: mm
S: =å många kort samtidigt .h
em nackdelen me systemkameraäeatt
du allri har nån zoom pårom nästan
K: ne: [just de
S: [de ä objektiv]et som avgör om de är zoom [elle inte
K: [mm
S: objektiven som följer med så ä de tre gånger zoom
[å sen] kan du köpa
K: [mm
S: zoom å sånt fö fem sextusen kronor .hh
de är kamrerna har ofta långzoom
de vi säga mellan tretti å femti gånger [zoom
K: [mm
S: de e om du ska stå på en balkong å e å
spana på någon på långt håll elle nåt sånt
>då kan< du använda en sån kamera [(xxx)]
K: [just de]
S: .hh em de e inte (0,3) nämnvärt bättre än en sån kamera
på ett van- på en vanli (0,7) objekt >som stå precis nä- framfö dej<=
K: =nej=
S: =då ha du istället typ lumixen då
K: [mm
[de här ä ingen zoomkamera .h
men istället har den lite samma mönster
som en systemkamera
K: [okej
S: [den kan ta må]nga bilder per sekund
K: mhm mm

- (0,4)
- S: em (0,4) och framförallt så behöver du inte ställa in så mycke inställningar fö att bilden ska bli bra
- K: nej
- S: .h eh något som man oftast >som någon< som använder en systemkamera tiexempel då har du- du kan ställa in vilket j- vilken bländare du ska ha såna saker som bestämmer .h hu ljus bilden blir hur mörk bilden [blir
- K: [mm
- (0,3)
- S: om objektet ska va nära dej elle längre bort från dej
- K: [just de
- S: [de fi]nns inte på kompaktkameror f att du inte har de djupet i objektivet=
- K: =ne:j=
- S: =förutom i de här då som e lite större du har fortfarande inget stort objektiv
- K: [ne:j
- S: [men du har] ett objektiv i alla fall em .h °och° när du sätter på den här så f- fälls den ut å blir ännu lite större 'rå å de finns för att du ska f- kunna få de här djupseendet som du kan få i många bilder då=
- K: mm
- S: .h (0,8) em (0,4) så vill man ha- >ja brukar säga kortfattat< vill man ha en bra vardagli kamera som funkar upp ti tio gånger zoom
- K: [a:
- S: [då kö]per man kamera i femtonhundra kronors klassen [ungefär
- K: [aa
- S: em vill man ha en kamera fö att zooma mycke=
- K: =a:=
- S: =men inte bättre märkbart bättre: (0,7) kvalité fortfarande bra kvalité men inte märkbart bättre
- K: [a:
- S: [då kö]per man nån av de här kamerorna här då .h em vill man ha den bästa kameran som är nästintill systemkamera=
- K: =a:=
- S: =men inte ha en [systemkamera då är de]=
- K: [a: då äre
- S: =här modellerna [rå
- K: [just de] [.hh
- S: [å de är för att
- S: ja tar vi den här då som ä sonys värsta då de är ärr eks mark tre
- K: [mm
- S: h. [öm] den har till å me plats för en extern [blyxt
- K: [mm
- (0,5)
- S: em vicket inte nån annan kamera har
- K: [ne:j
- S: [elle ja den] också då >mark två< .h em å de ä ju för att kunna sätta på

- om du sitter på en nattklubb elle
om du e ute i en skog när de blivit mörkt
då räcker inte blixten som följer me
utan du vill ha en extern blixtdå
.h em här har du även allting som man
har i en systemkamera dä- när de kommer till
.h em a fem bilder per sek[u:nd=
- K: [mm
S: =de ska kunna eh ta kort på rörlia: föremål
samtidit å >mycke såna saker<
de kan du göra på en sån här kamera=
- K: mm
S: =.h de som faller bort varför man inte bara
kör såna här då istället för en systemkamera
- K: [mm
S: [e att du] allri kan byta ett objektiv
du du ä fast vid de som följer [me
- K: [aa just de mm
(1,0)
- K: [aa
S: [men] i praktiken får du samma bild på en sån
som du får på en värsting systemkamera
å faktum är att de kan du få i en
iphone sju plus eller samsung ess åtta ida också
- K: a:
S: men de e om du har stativ å den står helt [still
K: [a men] precis [a:
S: [och
- i be- perfekta: (1,4) m:iljöer då
>när de kommer ti ljus [å sånt<
K: [a:] (0,8)
- a men tack så mycke
de va eh mm välinformerat
hu- hur lång garanti ä de?
S: ett års garanti ä de på allting du köper [här
K: [mm
S: sen vissa märken >nu ingenting faktist< på kamera just nu
men de kan ha en egen garanti då på upp ti två år
K: just [de
S: [men ett år] är garantin på allt du köper i en (x)butik
å sen har du upp ti tre års reklamationsrätt [då
K: [mm
(1,0)
- S: de har du på allting du [köper
K: [mm okej
a men tack så jätte[mycket
S: [ja ja okej
K: då ska kika lite mer [tack
S: [tack

Bilaga 5 – Transkription av LD2*Framåt. Textbok C. (Brusewitz & Renlund 2009)*

- K1: kan vi få hjälp tack (.)
vi funderar på å köpa en kamera.
(1,2)
- S: javisst↑ (0,5) va har ni tänkt er?
(0,8)
- K1: de ska vara en filmkamera.
(1,4)
- S: ja de har vi här borta, (0,6)
kom så ska ja visa er.
- K2: den måste va enkel å använda.
(1,2)
- S: de finns en massa olika modeller som e automatiska.
(0,4)
- K2: jaha, (0,6) de låte ju bra.
(1,2)
- S: den här tixempel, (0,6)
den har vi sålt många av, (1,0)
den e lätt att använda, (1,0)
du sätter på å stänger av här, (1,2)
de finns en zoomknapp, (0,4)
å kameran e lätt att koppla till datorn elle teven.
(0,3)
- K1: hu mycke kostar den?
(1,0)
- S: den ligger på runt sextusentvåhundra kronor.
(0,7)
- K1: o:j (.) de va mycke.
(1,4)
- S: ja har en här för fyratusenniehundra, (.)
men zoomen e inte lika bra på den.
(1,5)
- K2: ja tror vi ska fundera lite till, (0,8)
elle va säger du Ove?
(0,4)
- K1: jo: e de e nog bäst.
(1,0)
- S: °okej° (0,6) välkomna tillbaka.

Bilaga 6 – Textbokens version av LD2

Framåt. Textbok C. (Brusewitz & Renlund 2009)

Kan vi få hjälp, tack?

Ove och Pelle är på teknikvaruhuset Teknik i Kubik. De ska titta på och kanske köpa en kamera. De ser en ledig säljare.

- Ove** Kan vi få hjälp, tack? Vi funderar på att köpa en kamera.
- Säljaren** Javisst! Vad har ni tänkt er?
- Ove** Det ska vara en filmkamera.
- Säljaren** Ja, det har vi här borta. Kom så ska jag visa er.
- Pelle** Den måste vara enkel att använda.
- Säljaren** Det finns en massa olika modeller som är automatiska.
- Pelle** Jaha, det låter ju bra.
- Säljaren** Den här till exempel, den har vi sålt många av. Den är lätt att använda. Du sätter på och stänger av här, det finns en zoomknapp och kameran är lätt att koppla till datorn eller teven.
- Ove** Hur mycket kostar den?
- Säljaren** Den ligger på runt 6200 kronor
- Ove** Oj, det var mycket.
- Säljaren** Jag har en här för 4900, men zoomen är inte lika bra på den.
- Pelle** Jag tror att vi ska fundera lite till. Eller vad säger du Ove?
- Ove** Jo, det är nog bäst.
- Säljaren** Okej. Välkomna tillbaka!

Ove och Pelle går vidare till en annan butik. De har tur. Just nu är det extrapris på flera kameror där. De hittar en bra filmkamera som är prissänkt med nästan tusen kronor. De bestämmer sig och köper den på en gång.