

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Är det rätt?”
Klassrumsinteraktion och positionering mellan
vuxna L2-inlärare i en svenska som främmandespråkskontext

Yvonne Kölling

Masteruppsats, SSA 230 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: ht 2019
Handledare: Maria Rydell

Abstract

For foreign language learners, possibilities of interaction in the L2 often are very restricted in everyday life. Classroom interaction between learners (peer interaction) plays therefore an important role in foreign language learning, especially in case of relatively small languages as Swedish. One of the characteristics of peer interaction is that language expert positions are more open for negotiation than in conversations with L1-speakers or teachers. Different theoretical perspectives link problems in communication which can make participants language expertise relevant to learning, and the study focuses therefore on repair and negotiation of expert positions. It analyzes interaction between participants learning Swedish as a foreign language in a German non-formal adult education institution, based on audio-recordings of peer interaction in two language courses with 16 participants. Drawing on conversation analysis the study examines which kinds of repair are used and how they are used, how participants use the common language German (mostly L1) as a resource and how expert positions are negotiated in repair sequences. Findings show that participants make use of peer interaction for "doing being a language learner" with a distinct orientation to correctness and learning, and in frequent metacommentaries position themselves unexpectedly explicitly to their own process of language learning. The other common language/L1 is used as an important resource in handling the balancing between orientation to learning, progress in conversation and the social relationships. Expert positioning is done in ways that make the expert position fluid, relevant only temporarily and open to all participants, which leads to that participants question both their own and the others language expertise. The study concludes with reflections on the implications of the results for foreign language instruction.

Nyckelord: *L2-klassrumsinteraktion, peer interaction, svenska som främmandespråk, reparationer, positionering, samtalsanalys*

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
2.	Bakgrund: den aktuella kontexten	3
3.	Teoretisk förankring	4
3.1.	Samtalsanalys	5
3.1.1.	Sekventialitet, preferensordning och reparationer	6
3.2.	Positionering	8
4.	Tidigare forskning	10
4.1.	Klassrumssamtal	12
4.2.	Kodväxling i klassrumssamtal	13
5.	Material och metod	15
5.1.	Metodval	15
5.2.	Urval och material	15
5.2.1.	Deltagarna	16
5.2.2.	Uppgifterna	16
5.2.3.	Datainsamlingen	17
5.3.	Genomförande, bearbetning och analys	18
5.4.	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	19
5.5.	Etiska överväganden	21
6.	Resultat	23
6.1.	Självnitierade reparationer	24
6.1.1.	Självnitierade självreparationer	24
6.1.2.	Självnitierade annanreparationer	29
6.1.2.1.	Sätt att (inte) öppna för samtalspartners deltagande	29
6.1.2.2.	Kodväxling i reparationsinitiering och L1-förslag i ordsökningar	33
6.1.2.3.	Reparationsfullbordande och positionering	36
6.2.	Annaninitierade reparationer	43
6.3.	Positionering i längre kontext	46
6.4.	Speciella former av epistemisk positionering: metakommentarer om lärande	51

7.	Diskussion och slutsatser	55
7.1.	Resultatdiskussion	55
7.2.	Metoddiskussion.....	59
7.3.	Slutsatser och pedagogiska implikationer	60
	Litteraturförteckning	64
	Tabellförteckning	
	Bilagor	

Tabellförteckning

Tabell 1. Materialet – översikt

18

Tabell 2. Materialet – tid i minuter

bilaga 5

1. Inledning

För andraspråksinläring är deltagande i interaktion en central arena där språk används och utvecklas. Utifrån sociala perspektiv är andraspråkslärande oskiljaktigt sammanlänkat med den sociala kontexten och interaktion utgör då sfären där lärande sker som gemensam, situerad aktivitet (Ortega 2013:217–224, 2011:168). När det gäller främmandespråksinläring av mindre språk är tillfällena till interaktion dock ofta mycket begränsade i vardagen, och undervisningen utgör en viktig och ibland även enda möjlighet för L2-språkanvändning. Med sin etablerade plats i kommunikativt inriktade klassrum står interaktion med andra inlärare då ofta för en stor del av inlärarnas målspråkliga kommunikation (Philp & Tognini 2009:246). Under de senaste åren har klassrumsinteraktion L2-talare emellan hamnat i fokus för empirisk forskning som fann att den kan bidra till andraspråksutvecklingen på ett specifikt sätt (se Philp et al. 2014, Sato & Ballinger 2016 för en översikt). Forskningen har visat att L2-inlärare i interaktion med varandra jämfört med interaktion med L1-talare eller lärare inte bara talar mer utan också oftare avslöjar bristande förståelse och modifierar det egna talet i reaktion på respons (Sato & Ballinger 2016:3f).

Ett område som utifrån olika teoretiska perspektiv kan kopplas till lärande är hanterandet av kommunikationsproblem (se Ortega 2013:60–79, Ellis & Shintani 2014: 202–218, Lindberg 2013). När interaktionella problem uppstår är den ömsesidiga förståelsen hotad och samtalspartnerna kan använda sig av olika strategier för att lösa problemet. Inom samtalsanalysen, som syftar till att klarlägga strukturella drag i samtal och analysera hur deltagarna med hjälp av dessa strukturer och resurser etablerar delad förståelse, ses interaktionella drag kring problem i samband med delad förståelse som *reparationer* (Schegloff et al. 1977). De kan öppna för och utnyttjas som möjligheter till lärande och är därför speciellt intressanta (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017, Kasper & Wagner 2011:121). I reparationer blir det synligt hur deltagarna visar sin förståelse och sin orientering, bl.a. mot lärande (Gardner 2012).

Under reparationssekvenser kan deltagarnas språkliga expertis bli relevant. I andraspråkssamtal görs språklig expertis relevant i varierande sammanhang och utsträckning, men orienteringen mot expertisen är ett flyktigt fenomen både i samtal mellan L1- och L2-talare och L2-talare emellan (Hosoda 2006, Kurhila 2006). Ett av

peer interactions specifika drag är att rollen som språklig expert inte är lika fastskri-ven som i interaktion med L1-talare/lärare utan är mer öppen för förhandling (Philp et al. 2014:84, Foster & Ohta 2005). Dessa förhandlingar kan resultera i att inlärare begränsas av hur de positioneras (Young & Tedick 2016), eller också vara gynnsamma för språkutvecklingen som Reichert och Liebscher (2012) hävdar: ”the negotiation of expert roles is a necessary precondition for learners to engage each other in constructing opportunities for learning” (s. 607). Inlärarinteraktionens främjande potential baserar på jämlikheten mellan deltagarna, men dessa möjligheter öppnas inte om de sociala relationerna skapar hindrande ojämlikheter. Att tala utifrån expertpositionen kan bidra till att möjligheter till lärande kan uppstå, men också orsaka sociala spänningar (Kasper & Wagner 2011:127, Jakonen & Morton 2015:90).

När det gäller vuxna baseras mycket av forskningen om interaktion på under-sökningar som genomförts med universitetsstudenter.¹ Vuxnas språkinläring utanför akademisk kontext och migrationssammanhang däremot är mycket mindre väl undersökt. Studier av inlärare inom folkbildningen kan därför komplettera bilden över interaktion och vuxnas språkinläring. I den här studien undersöks klass-rumsinteraktion mellan vuxna som läser svenska som främmandespråk inom folk-bildningen i Tyskland. Fokus ligger på utformningen av två aspekter som påverkar möjligheter till lärande. Med hjälp av samtalsanalys studeras för det ena hur kommunikativa och språkliga problem hanteras i form av reparationer, och för det andra positionering framförallt som språklig expert inlärare emellan. Eftersom främmandespråksklassrum kännetecknas av att deltagarna har ett gemensamt språk utöver L2 undersöks dessutom hur det gemensamma språket utnyttjas som resurs i reparationer.

1.1. Syftet och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur interaktion mellan kursdeltagare (*peer interaction*) som läser svenska som främmandespråk inom folkbildningen i Tyskland är utformad med hänsyn till reparationer och förhandling av expertpositioner. Forskningsfrågorna är:

¹ Som t.ex. alla studier som fokuserar vuxna i Sato & Ballingers (2016) aktuella samlingsvolym.

- (1) Vilka former av reparation används i interaktion inlärare emellan och hur utförs de?
- (2) Hur används L1 som resurs i reparationssekvenser?
- (3) Hur förhandlas expertpositionering i reparationssekvenser?

2. Bakgrund: den aktuella kontexten

Intresset i studien gäller vuxna som utanför formella utbildningskrav har valt att läsa ett främmandespråk inom folkbildningen. Kursdeltagare i folkbildningen är en heterogen grupp med mycket varierande ålder, social och utbildningsbakgrund. Studien genomfördes på en folkbildningsinstitution i Tyskland (Volkshochschule, VHS) som kan jämföras med Folkuniversitetet i Sverige. Enligt den officiella statistiken deltog sammanlagt 8,8 miljoner personer i kurser på de totalt 895 VHS år 2017 (Reichart et al. 2018). Drygt hälften av alla kurser var språkkurser där 43,6 % av kursdeltagarna var män och 31 % var över 50 år (ibid:52-54). Det finns variation i organisationsformen, men de flesta VHS drivs av kommuner eller regioner (ibid:9) och kursavgifterna är därför relativt låga. Trots att institutionen VHS har som mål att erbjuda utbildning till alla oavsett utbildningsbakgrund visar forskningen att det främst är högutbildade som går kurser inom det allmänna utbudet (Reich et al. 2004). Gemenskap anses vara en del av och lika viktig som lärandet, och att främja långvariga gemensamma aktiviteter är därför ett uttalat mål (VHS 2011:7). Kurser som går flera år är inte sällsynta. Studieåret består av två terminer (feb-juni och sep-jan utan undervisning under skolloven) och kvällskurser omfattar 16 kurstillfällen på 90 minuter var per termin.

Skolan där studien genomfördes ligger i en stad med drygt 150 000 invånare. Förutom språkkurser i 22 språk omfattar kursutbudet områdena samhälle, hälsa och friskvård, konst och kultur, yrkesrelevanta kurser och IT. Skolan erbjuder också tyska som andraspråk motsvarande sfi samt kompletterande skolutbildning och kurser för speciella målgrupper. Främmandespråkkurser genomförs av mestadels frilansande kursledare och erbjuds oftast i form av kvällskurser, men även förmiddags-, helg- och veckokurser ingår i kursutbudet.

3. Teoretisk förankring

Den här studien undersöker tal i interaktion utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv och tar avstamp i dess teoretiska utgångspunkter som jag redogör för i avsnitt 3.1. De kombineras med positioneringsteorin vars grundantaganden tas upp i avsnitt 3.2. Inledningsvis diskuteras först användningen av centrala begrepp för studien.

Kontexten som undersöks i den här studien är vuxnas främmandespråksinläring i undervisningssammanhang. Fastän det engelska begreppet *peer interaction* är mer omfattande och inte reducerar personerna till inlärare valde jag här begreppet *inlärarinteraktion*. Samlärande och kamratsamspel är svenska termer som brukar användas i samband med skolelever eller barn (Williams et al. 2001), men eftersom den första betonar samspel och lärandeaspekten och den andra den sociala relationen anser jag inlärarinteraktion vara mer neutral och mindre positivt laddad. Även om den osynliggör den sociala aspekten av jämlikhet som *peer interaction* bär på och framhäver just inläraridentiteten anser jag den vara lämpligast i detta sammanhang. Jag är dock medveten om att begreppsvalet innebär att deltagarnas identitet som inlärare betonas istället för deras roll som *L2-talare* eller andra identitetsaspekter. Men jag anser det vara ett bättre val än *studentinteraktion* som framhäver den institutionella rollen och som av deltagarna själva antagligen skulle uppfattas vara olämplig på grund av associationen med högskolestudenter och språkinläringens mer perifera roll i den aktuella kontexten. När jag syftar till personerna i sin roll som studenter på kvällskursen resp. samtalsdeltagare använder jag begreppet *deltagare*.

För användningen av språkliga resurser från olika språk använder jag begreppet *kodväxling* (Auer 1988). Till skillnad från begreppet *transspråkande* innebär det visserligen att ur ett etiskt utifrån-perspektiv skilja mellan olika koder resp. språk inom deltagarnas språkliga repertoar. Samtalsanalytisk forskning har emellertid visat att samtalsdeltagare kan orientera sig mot användningen av olika språk som betydelsebärande resurs i likhet med t.ex. prosodi, och tillskrivs då interaktionell betydelse även utifrån ett emiskt perspektiv (Musk & Cromdal 2018:20). Kodväxling är dessutom mer neutral och avgränsad än det mer omfattande begreppet *transspråkande* med sitt relaterande till sociala praktiker och social rättvisa (Garcia & Leiva 2014:12).

3.1. Samtalsanalys

Interaktion i klassrummet sker mellan minst två olika människor som engagerar sig i en gemensam och därmed social, språklig aktivitet. En konsekvens av den växande sociala orienteringen inom andraspråksforskningen sedan 1990-talet (Firth & Wagner 1997) var att socialvetenskapliga metoder togs upp för att kunna undersöka andraspråksinlärning och -användning som sociala fenomen. Med samtalsanalysen (*conversation analysis*) har en metod med ursprung i sociologin haft särskilt stor genomslagskraft inom andraspråksforskningen (Markee & Kasper 2004:491). Dess attraktivitet kan förklaras med att den grundar på utgångspunkten att kognition är "socially shared and grounded in interaction" (Kasper & Wagner 2011:120). Samtalsanalysen har sina rötter i etnometodologin som utvecklades som en form av motreaktion mot den dåvarande sociologins fokus på makrostrukturer och experiment (Markee & Kunitz 2015, Norrby 2014). Med explicit fokus på mikronivån syftar samtalsanalysen till att klarlägga enligt vilka ordnande principer och med hjälp av vilka resurser människor gestaltar interaktion och producerar den sociala verkligheten (Deppermann 2008:9). Grundläggande för analysmetoden är ett emiskt eller deltagarperspektiv inom vilket man i den mest renodlade formen uteslutande utgår ifrån det som är observerbart och som deltagare relevantgör i analysmaterialet utan att koppla in externa kategorier och teorier (Norrby 2014:45). Kasper och Wagner (2011:125) framhäver dock att det gäller själva analysen och inte utesluter teoretiska kopplingar innan och efter undersökningen, bl.a. för att välja undersökningsfokus.

Samtalsanalytiska synsätt innebär att interaktion studeras som socialt samspel där deltagarna är engagerade i gemensamt meningsskapande och där de sekventiellt både skapar och visar gemensam förståelse (Kasper & Wagner 2011). För andraspråkssammanhang öppnar ansatsen för sociala syn på lärande och för ett resursnärare än ett bristperspektiv när det gäller andraspråkstälares deltagande i interaktion. Med det emiska perspektivet som tar upp det som deltagarna gör relevant i interaktionen blir det dessutom möjligt att undvika fasta yttre kategoriseringar som t.ex. L1-talare eller språklig expert. För att undersöka när och hur interaktionsdeltagare orienterar sig mot språklig expertis är samtalsanalys därför en givande ansats.

Interaktionspartnerna utför interaktionellt arbete för att uppnå och uppvisa tillräckligt med samförstånd för att kunna gå vidare. För detta interaktionella arbete för

att uppnå intersubjektivitet i samtal utnyttjar deltagarna strukturella resurser. Samtalsanalysen uppmärksammar dessa strukturella drag och fokuserar tal-i-interaktion som ”strukturerad verksamhet” (Norrby & Håkansson 2007:169). Ett väsentligt strukturellt moment vars regelbundenheter kunde visas är hur deltagare organiserar turtagningen med hjälp av semantiska, pragmatiska och prosodiska medel och av pauser och utomspråkliga medel som gester eller andningar t.ex. (här och för det följande se Norrby 2014; Wong & Waring 2010).

3.1.1. Sekventialitet, preferensordning och reparationer

Samtal utvecklas tur för tur i tid och turerna står inte isolerade utan relaterar till varandra. Det som sägs lägger grunden för följande tur och präglas av samtidigt som det förnyar kontexten (Seedhouse 2004:42f). Denna *sekventialitet* kräver att deltagarna utformar sina bidrag med hänsyn till deras placering och orienterar sig mot varandras bidrag. Yttranden analyseras därför alltid utifrån sin sekventiella position (Schegloff 1984:37, Lindström 2008:138). Hur ett yttrande hanteras av samtalspartnerna visar dess funktion och vad som görs relevant. Den sekventiella uppbyggnaden kunde visas ha en del regelbundna strukturer och ett viktigt samtalsanalytiskt begrepp är *närhetspar*, där specifika talhandlingar gör en specifik talhandling väntad som reaktion, som t.ex. fråga-svar. Dessa närhetspar utgörs av ett förstaled och ett andraled, vars utformning ofta följer vissa förväntningar. Förutom att den förväntas relatera till förstaleden (t.ex. att ge efterfrågad information) föredras vissa utformningar framför andra och är prefererade resp. disprefererade. Generellt prefereras handlingar som visar närhet mellan deltagarnas perspektiv (*affiliation*) (Heritage 1984:269). Att de prefereras blir synligt i att de är omarkerade, medan dispreferade handlingar som inte uppfyller aktualiserade förväntningar ofta är strukturellt komplexare och markeras t.ex. genom att de framförs med tvekljud, dröjsmål eller förmildrande formuleringar. Dessa interaktionella tecken visar om deltagarna orienterar sig till en handling som (dis-)prefererad.

När den gemensamma förståelsen hotas på grund av missförstånd eller andra problem har samtalspartnerna reparationsmekanismer till förfogande för att lösa dem. Schegloff, Jefferson och Sacks (1977) beskrev dessa mekanismer och kategoriserade reparationer enligt vem det är som initierar dem (själv- eller annaninitierad)

och vem det är som föreslår en lösning (själv- eller annanreparation). Till regelbundenheterna de upptäckte hör att reparationer vanligtvis görs så snart som möjligt (under samma eller tredje tur, alltså närmaste tur den talare som formulerade det problematiska yttrandet (första tur) kan utnyttja för reparation efter att en annan talare har initierat reparationen). De fann dessutom att självreparation föredras, något som också kunde bekräftas för samtal mellan L2-talare (Foster & Ohta 2005). När en talare själv initierar en reparation används ordavbrott, paus, tveckmarkörer (tvekljud, ljudförlängning, upprepning) eller verbala markörer (som *vad heter det, jag menar*) (Schegloff et al. 1977). Annaninitiering behöver inringa problemkällan och kan göras i form av öppna initiativ (*va, förlåt*), frågeord, upprepning av problemkällan med eller utan frågeord, förståelseindikation där ett förslag ges, påhängd fråga eller ett formuleringsförslag (*så du menar*) (Lindström 2008:175).

Reparationsfullbordning kan göras på olika sätt. Vid självreparation löses problemet antingen genom ersättande eller utbyggnad av en struktur. Att samtalspartnern ger lösningsförslag (självinitierad annanreparation) är mycket vanligt i ordsökningar. Annaninitiering kan leda till att den vars yttrande har visat sig innehålla en problemkälla reder ut problemet själv. När det däremot fullbordas av samtalspartnern görs det i form av inbäddad korrigerings som inte rubbar den pågående aktiviteten eller exponerad korrigerings där den pågående aktiviteten tillfälligt avbryts (Jefferson 1987). Korrigerings, både själv- och annankorrigerings, är en speciell form av reparation där något problematiskt ersätts (Schegloff et al. 1977:363).

Begreppet reparationer avser alla samtalsaktiviteter som görs för att reda ut kommunikativa problem, oavsett vad som har orsakat problemet. Reparationer är ofta bakåtriktade och syftar till att lösa problem som har uppstått, t.ex. genom att en fel referens användes. En framåtriktad form av reparation är ordsökningar. De är sociala praktiker med specifika drag som gör dem synliga för interaktionspartnerna (Brouwer 2003:537). Ordsökningar brukar påbörjas med reparationsinitierande markörer som signalerar att en ordsökning pågår i form av tvekljud (*eh*), dröjsmål eller explicita språkliga signaler som t.ex. frågor ("vad heter...") eller icke-verbala som blickar och gester (Schegloff et al. 1977, Brouwer 2003:538, Greer 2013, Goodwin & Goodwin 1986). De kan fylla funktionen att ge talaren tid för att lösa problemet, uttrycka pågående tänkande, vara ett sätt att problemet till trots inte släppa ifrån sig

turen eller också bjuda samtalspartnern att delta i ordsökningen. Liknande signaler initierar även andra, t.ex. grammatiska sökningssekvenser som Kurhila (2006) och Markee och Kunitz (2013) anser tillhöra samma kategori.

I klassrumssamtal kan både den sekventiella uppbyggnaden och reparationer i viss mån skilja sig från vardagssamtal och dess preferenser. Lärandeorienteringen leder exempelvis till att annankorrigerings inte är lika disprefererad och ovanlig (Gardner 2012:603). Att reparationer krävs och används när ömsesidig förståelse riskeras gör dem till centrala moment i L2-sammanhang. Hall (2007) och Sahlström (2008) argumenterar att lärande ofta blir synligt i reparationer. Förutom kommunikativa problem som uppstår bortsett från språkliga problem kan L2-talare som ännu inte fullt ut behärskar språket ofta hamna i situationen att de antingen inte förstår eller missförstår en annan talare, eller att de själva behöver använda reparationsmekanismer för att kunna uttrycka sig. Dessa moment kan utgöra möjligheter till lärande.

3.2. Positionering

Som all interaktion präglas också inlärarinteraktion av att den utspelar sig mellan individer i en specifik social kontext. Istället för två oberoende hjärnor är det människor med en mängd identiteter och egna liksom delade erfarenheter som har kontakt till varandra i en specifik situation. I den här undersökta kontexten är det vuxna med varierande livserfarenheter, ålder, social position i samhället, språkliga kompetenser, utbildningsbakgrund, kön och motivation. Dessa aspekter påverkar deras interaktion med varandra som samtidigt präglas av andra aspekter. Exempelvis kan den aktuella situationen som kursdeltagande efter en lång arbetsdag likaså spela roll som sympati/antipati för samtalspartnern, den gemensamma historien eller gruppdynamiken.

Deltagare i klassrumsinteraktion utbyter inte bara språkliga former utan är inbegripna i en social aktivitet som förutom den språkliga dimensionen också har en social dimension. När inlärare i ett klassrum deltar i interaktion gör de det inte bara som inlärare utan som personer med en mängd olika erfarenheter och identiteter. I interaktionen kan olika aspekter av diskursiva (som t.ex. berättare), situativa (som t.ex. student) och transportabla identiteter (som t.ex. förälder) aktualiseras och göras relevanta av interaktionspartnerna (Zimmermann 1998).

Utifrån en poststrukturalistisk syn på identiteter och sociala strukturer som föremål för ständigt pågående konstruktioner utvecklade Davis och Harré en teori som syftar till att med hjälp av nyckelbegreppen position och positionering kunna klarlägga hur samtalspartner aktualiserar olika positioner i relation till varandra. Med begreppet *position* avser de ”both a conceptual repertoire and a location for persons within the structure of rights for those who use that repertoire” (Davis & Harré 1990:46). I diskursiva praktiker görs subjektpositioner tillgängliga som är förknippade med rättigheter, skyldigheter och förpliktelser. Klungan av attribut som tillskrivs en position påverkar en individs handlingsutrymme (Kayi-Aydar 2019:4). De diskursiva praktikerna som används för att tillskriva antingen sig själv eller andra en position betecknas i teorin som *positionering* (Lucius Höhne & Deppermann 2004:18). Positionering, som alltid sker i relation till andra, leder till att vissa sociala handlingar begränsas eller tillåts (Kayi-Aydar 2019:5). Den kan göras reflexivt (positionera sig själv) eller interaktivt (tillskriva andra en position), och en initial positionering kan accepteras eller ifrågasättas och förhandlas (*repositioning* eller *ompositionering*). Teorin har använts inom utbildningsforskningen och under senare år även inom språkvetenskapen. Kayi-Aydar (2019) ger en överblick över hur L2-forskning har använt sig av teorin, främst för att undersöka deltagande som hon själv gjorde för att studera hur agens och tillgång till möjligheter till lärande i L2-klassrum påverkas av positionering. Konceptet kan med fördel användas för att undersöka hur L2-talare främjas eller begränsas av positionering (Pavlenko & Blackledge 2004).

En form av positionering som är grundläggande i samtal generellt är epistemisk positionering: ”Epistemics in interaction refers to how participants display, manage, and orient to their own and other's states of knowledge” (Jakonen & Morton 2015: 73). Samtalsdeltagare orienterar sig fortlöpande mot varandras kunskaper. Det spelar därför en viktig roll vem som antas, förväntas och kräver ha resp. behöva vilken kunskap. Denna *epistemiska status* är en social tillskrivning utanför interaktionen och syftar på tillgång till samt rättigheter och förpliktelser i samband med viss kunskap (Heritage 2012, Depperman 2015). Hur samtalsdeltagare förhåller och positionerar sig till viss kunskap under själva interaktionen däremot utgör deras *epistemic stance* (epistemisk positionering) som kan uttryckas med hjälp av språk-

liga resurser som modalpartikel (t.ex. *ju, nog*), mentala verb (t.ex. *tro, tycker*) eller påhäng (t.ex. *eller*), och utomspråkliga resurser som kroppsrörelser (ibid). Med hjälp av dessa resurser positionerar samtalsdeltagare sig själva och varandra på en skala som mer (*K+*) eller mindre (*K-*) vetande (Heritage 2012, Jakonen & Morton 2015). För samtalsdeltagares *K+*-positionering med hänsyn till språklig expertis används här begreppet *expertpositionering*. I lärandesituationer spelar kunskap en central roll, vilket gör epistemisk positionering högst relevant eftersom den kan ge inblick i lärandeprocesser (Pörn & Rusk 2013, Sert 2015, Sahlström 2011). Den är dessutom tätt sammanlänkad med identitet och sociala relationer (Deppermann 2015:18).

Om huruvida samtalsanalys är lämpad för att undersöka själva lärande eller om det behövs koppla in externa lärandeteorier finns skilda uppfattningar (se Markee & Kunitz 2015, Gardner 2012). Medan några forskare intar positionen att samtalsanalys inte är en lärandeteori och därför främst kan användas inom andra teoretiska ramar, argumenterar andra utifrån en ”renodlad” syn att samtalsanalysen kan se på hur lärande som social aktivitet görs i praktiken. Sahlström (2008) förespråkar senare inriktningen. Han resonerar att lärandets dimension som utveckling över tid kan studeras samtalsanalytiskt om fokus inte bara riktas på utvecklingen av interaktionella praktiker utan på praktikerna i samspel med innehåll som talas om, med hur olika situationer relateras till varandra och med epistemisk positionering. I den här studien avses *lärandepotential* och hur *möjligheter till lärande* uppstår i reparationssekvenser, men inte *lärande* i sig. Den positioneras därför inte i relation till diskussionen.

4. Tidigare forskning

Forskning utifrån interaktionella perspektiv har visat att L2-inlärare i interaktion med varandra talar mer, visar oftare bristande förståelse och modifierar sitt tal oftare i reaktion på respons än i samtal med L1-talare eller lärare (Sato & Ballinger 2016:3f). Dessutom undviks ofta (potentiellt ansiktshotande) korrigeringar, men jämfört med samtal med L1-talare/lärare används samkonstruktioner och självreparationer mer frekvent (Buckwalter 2001). Philp et al. (2014:198f) skiljer mellan inlärarinteraktion som kontext för experimenterande, korrigerande och finslipande för

språk. Styrkorna ser de i att det är en kontext där inlärare med mindre press och större *agency* kan prova sig fram i språket, ta språkliga risker, aktualisera och öva sina kunskaper samt stärka automatiseringen och även ha kul. I bästa fall stärks positiva emotioner och motivationen genom språkanvändning i sociala syften. En viktig funktion är dessutom att inlärare i interaktionen med varandra kan inta olika interaktionella positioner och använda sig av fler interaktionsstrategier som t.ex. att styra över ämnesutvecklingen eller turfördelningen (Lindberg 2013:499).

Utifrån sociokulturella perspektiv ligger inlärarinteraktionens potential i att både samarbete och konflikt kan bygga möjligheter till kollaboration och till att gemensamt tänja de individuella kompetenserna (Philp 2016:381). Inlärare kan ge varandra kollaborativ stöttning och som jämbördig, mer kompetent eller mindre kompetent samtalspartner bidra till kunskapsutvecklingen inom den närmaste utvecklingszonen (Donato 1994, van Lier 1996, Lindberg 2005, Philp 2016). Eftersom inlärarinteraktion präglas av jämlikhet ger den unika tillfällen för att engagera sig i problemlösning och språklig expertis är flytande (Foster & Ohta 2005, Reichert & Liebscher 2012).

Dessa styrkor innebär samtidigt svagheter. Så kan avsaknaden av språklig expertis leda till att lärandetillfällen inte kan tas tillvara. Inlärarinteraktion utgör därför en ”begränsad kontext för språklig respons och målspråksenligt inflöde” (Philp et al. 2014:197). På samma sätt kan den främjande potentialen som ligger i den sociala dimensionen när interaktionen kännetecknas av samarbete och positiva relationer vändas till motsatsen när deltagare exkluderar, relationerna är negativa (Young & Tedick 2016) eller när olika orienteringar leder till frustration (Mori 2004). Med exemplet klassrumsinteraktion mellan elever i ämnesundervisningen påpekar Gröning (2006:22–24) att även maktförhållanden på samhälls- och lokal nivå inverkar.

Samtalsanalytisk forskning har för det ena fokuserat klassrumssamtalens specifika drag och för det andra undersökt hur samtalsstrukturen inom den institutionella ramen klassrum skiljer sig från andra samtal samt hur samtalsstrukturer varierar mellan olika faser i klassrumsskeendet och hur delaktighet som förutsättning för lärande är sammanlänkad med turtagning och sekvensorganisation (Gardner 2019, Seedhouse 2004, Sert 2015). Det finns dessutom studier som analyserar deltagande i samtalspraktiker i utveckling över tid i relation till lärande, som Hellermanns (2008) studie över förändringar i en inlärares användning av reparationer.

4.1. Klassrumssamtal

Inlärarinteraktion i främmandeklassrum äger rum inom den institutionella kontexten ”språkundervisning” som sätter ram för och präglar en ”interaktionell arkitektur” (Seedhouse 2004). Det institutionella målet ”lärande” genomsyrar klassrumsinteraktionen som i varierande grad orienterar sig mot målet (Gardner 2015). Denna orientering leder till att samtalsdragen delvis skiljer sig från vardagssamtal. Seedhouse (2004) utarbetade relationen mellan olika kontexter och variationer i turtagningen, sekvensorganisationen och reparationer. När det gäller reparationer fann han att inte bara lärare utan också studenter anpassar dem till kontexten. Särdrag han urskiljer är att annaninitierad självreparation är vanlig i kontext med fokus på form och exakt-
het, där också ett annars ovanligt mönster förekommer när en talare lyfter en språklig formulering till bedömning (ibid:146f). I innehålls- och flytfokuserad kontext däremot är det ovanligt med korrigerande och reparation av språkliga former om de inte hindrar förståelsen, liksom i vardagssamtal. I uppgiftsfokuserade kontext repareras främst det som hindrar från att genomföra uppgiften. Den generella preferensen för helst självinitierad självreparation kan se annorlunda ut i klassrum där annaninitiering, annanreparation och korrigerande är mindre dispreferade (Gardner 2015).

Ett sätt att initiera annanreparation är en praktik som Hosoda (2006) kallar för ”vocabulary check”, och som Koshik och Seo (2012) kunde visa även i andra sökningssekvenser än ordsökningar. Den utgörs av ett mönster där en talare visar sin språkliga osäkerhet genom att presentera en språklig form med frågeintonation och där samtalspartnern reagerar med att ge respons till formen, t.ex. bekräfta den. Oftast avbryter talaren turen för att presentera formen. Med detta mönster skiftar talaren fokus från det kommunikativa planet till det språkliga och den kan därför ses som en praktik för att ”doing being a language learner” (Koshik & Seo 2012:185).

Forskningen har visat att deltagare i samtal både mellan L1- och L2-talare och L2-talare emellan gör språklig expertis bara temporärt relevant (Hosoda 2006, Kurhila 2006). I inlärarinteraktion är expertposition mer öppen för förhandling (Foster & Ohta 2005). Reichert och Liebscher (2012) undersökte hur högskolestudenter förhandlade expertpositionen och hur förhandlingarna öppnade för möjligheter till lärande då de gav tillfälle för att kritiskt pröva olika förslag och aktivt relatera till L2-former. När språklig expertis blir aktuell t.ex. genom att samtalspartnern deltar i en

ordsökning, hanteras lösningförslag som något som antingen kan accepteras, ifrågasättas eller tillbakavisas (ibid, Jakonen & Morton 2015). Kunniga andra (L1-talare, lärare) och artefakter (ordbok) kan användas som resurs i meningsskapandet och utgör auktoritetsinstanser när en samtalsdeltagare inte litar på den andras kunskap.

Hur relativa expertpositioner förhandlas påverkar inte bara hur kommunikativa problem löses utan har samtidigt också en social påverkan och kan kräva interaktionellt arbete. I sin studie över elevinteraktion i skolkontext visade Young & Tedick (2016) att elevinteraktion i smågrupper med heterogena språkkompetenser delvis påverkades av expert-novis-positionering på ett sätt som marginaliserade eleverna med lägre språkkompetens. Hauser (2018) argumenterar för att inte ta för givet att självpositionering som mindre kunnig och uppvisande av osäkerhet automatiskt gör språklig expertis och epistemisk asymmetri relevant utan att det också kan utnyttjas för att skapa symmetri genom ”doing being a non-expert” när uppvisad epistemisk osäkerhet besvaras med *alignment* eller ignoreras och den pågående aktiviteten fortsätts. Att inte vilja sticka ut som expert kan ha olika skäl, bl.a. att det kan ha negativa sociala konsekvenser för relationen till kamraterna. Jakonen och Morton (2015:90) framhäver i sin studie av epistemiska sökningssekvenser i elevinteraktion i ett språk- och innehållsintegrerat skolklassrum att deltagarna kan göras ansvarig för det de har hävdad veta. Pörn och Rusk (2013) undersökte utvecklingen av ett barns epistemiska positionering i förhållande till ett specifikt innehåll (färgord) i samtal med läraren. De argumenterar att lärande som social aktivitet blir synlig i epistemisk positionering och intar därmed samma position som Sahlström (2008). Siegel (2015) som analyserade ordsökningar i lingua franca-interaktion mellan studenter utanför undervisningen över längre tid resonerar att förändring över tid i den epistemiska positioneringen är en synlig del av lärandeprocessen och gör den analyserbar.

4.2. Kodväxling i klassrumssamtal

Ett specifikt drag i främmandespråksundervisningen är att inlärarna delar ett gemensamt språk annat än målspråket som ofta också är många inlärares förstaspråk. Att förutom målspråket även använda det gemensamma språket är mycket vanligt i främmandespråksklassrum, både bland lärare och inlärare och i olika utbildnings-

sammanhang, och samtidigt omdiskuterat med hänsyn till L1-användningens hinderande resp. gynnsamma potential för L2-inläring (Ellis & Shintani 2014:225–248).

Samtalsdeltagarna har med det gemensamma språket resurser till förfogande som de kan utnyttja i interaktionen. Filipi och Markee (2018:6) argumenterar att L2-klassrum kännetecknas av en ömsesidig, reflexiv relation mellan interaktion och det pedagogiska målet ”lärande” vilket resulterar i skiftande orienteringar som reflekteras i övergångar (transitions) i samtalsorganisationen (Seedhouse 2004). Kodväxling eller språkalternering blir då en viktig resurs i hanterandet av dessa övergångar: ”having resource to more than one shared language provides an important and rich resource for getting the work of language learning and teaching done through an orderliness that can be described and evaluated” (Filipi & Markee 2018:14).

Ur samtalsanalytiskt perspektiv har det undersökts hur kodväxling i L2-klassrum används för att signalera (dis)alignment, framhävandet av flerspråkiga identiteter, språkpolicy, uppgiftshantering i inlärsamtal och deltagande (Slotte-Lüttge 2005, Musk & Cromdal 2018:25-30, Sert 2015). Ett återkommande drag som har kunnats konstatera i inlärsamtal är en funktionell fördelning där L2 används för att uppfylla institutionella krav (som uppgiftsgenomförande) medan L1 används för att upprätthålla delad förståelse, uppgiftshantering, relationsbyggande och identitetsmarkering (Filipi & Markee 2018:7–9, Tognini & Oliver 2012). Särskilt relevant för studien är Lehti-Eklunds (2013) undersökning av L1-användning i reparationer i inlärsamtal. Hon visade att eleverna i hennes studie orienterade sig mot en uppdelning där L2 används för institutionellt och L1 för relationellt arbete, och bekräftade andra resultat om process- och produktrelaterat språkval (Swain & Lapkin 2000, Kunitz 2018, Storch & Aldosari 2010, Liebscher & Dailey O’Cain 2003). Tran (2018) visade hur studenter använder L1 i ordsökningar när andra resurser inte var framgångsrika samt för att hantera övergången från interaktion till självriktat tal resp. uppgift till metatal om språk med att signalera sidosekvens.

Ur flerspråkighetssynpunkt är viktigt att ta i åkt att tyska i materialet här visserligen är L1 för de flesta av deltagarna och dessutom institutionens huvudspråk med stark majoritetsstatus i samhället, men att även andra förstaspråk finns med i bilden samt att samtliga deltagare har ytterligare språkkunskaper som de också använder. För enkelhetens skull använder jag ändå beteckningen L1 för tyskan.

5. Material och metod

5.1. Metodval

Forskningsintresset i studien gäller språklig interaktion i en specifik klassrums-kontext. För att kunna undersöka interaktion som fenomen och hur fenomenet är utformat valdes ett öppet angreppssätt utifrån en samtalsanalytisk ram med dess emiska perspektiv. Reparationer och expertpositioner fokuserades eftersom de kan kopplas till möjligheter till lärande och en första genomgång visade att det är vanligt förekommande företeelser i analysmaterialet. Samtalsanalysen erbjuder väl etablerade redskap för att kunna undersöka hur dessa fenomen hanteras. Medan reparation avser ett genuint samtalsanalytiskt fenomen använde jag med positionering ett begrepp med andra teoretiska rötter som dock är ett diskursivt fenomen och därför kan undersökas med samtalsanalytiska redskap.

5.2. Urval och material

Eftersom studien avser klassrumsinteraktion inom folkbildningen tillfrågades deltagarna i två kvällskurser på en VHS i Tyskland om deltagande (se samtyckesblankett, bilagor 1 och 2). Valet att genomföra studien i kurser där jag undervisar som lärare är visserligen till viss del bekvämlighetsbaserat (Denscombe 2016:77) då det garanterade att det var enkelt för mig att få tillgång. Det motiverades dock också av att interaktionen under inspelningen möjligtvis påverkas mindre när inte bara forskningsprojektet utan även jag som forskare kom utifrån. Även om studiens upplägg inte är etnografiskt bedömde jag det som fördel att kunna vara närvarande under inspelningen och det kunde ha påverkat situationen ännu mer i en främmande kurs. Kriteriet för urvalet av de specifika kurserna som inspelades är deras målspråkliga kompetenser som ligger högre än nybörjarkunskaper på A1-nivå men som fortfarande är ganska begränsade. Det antar jag gälla för majoriteten av främmandespråksinlärare inom folkbildningen där deltagare på avancerade nivåer är relativt sett färre. Den dubbla rollen som lärare och forskare kräver ett förhållningssätt som noggrant överväger etiska aspekter (se avsnitt 5.5.) och reflekterar påverkan på forskningsresultaten, men jag anser fördelarna väga tungt.

5.2.1. Deltagarna

Materialunderlaget till studien utgörs av klassrumsinspelningar från två olika kvällskursgrupper på en folkbildningsinstitution. Första kursgrupp (kurs A) har som mest 13 deltagare (11 kvinnor, två män) mellan 27 och 73 år, som förutom en person redan har gått flera terminer tillsammans och därför har väl etablerade relationer till varandra. Andra kursgruppen (kurs B) består av 10 kursdeltagare (tre män och sju kvinnor mellan 26 och 69 år) och även denna grupp har lång gemensam erfarenhet bortsett från en person som är ny i gruppen. Vid första inspelningstillfället var 11 (kurs A) resp. 9 (kurs B) kursdeltagare närvarande. Medan några deltagare läser svenska för att kunna använda språket under semesterresor finns också andra anledningar, som familjeanknytning till Sverige eller generellt språkintresse. Alla kursdeltagare har tyska som gemensamt språk och det är L1 förutom för en person i kurs A. När det gäller de målspråkliga kompetenserna är grupperna relativt heterogena men de flesta deltagare i kurs A ligger på A2-nivå enligt den Gemensamma europeiska referensramen. I kurs B är de flesta på väg till A2-nivån. Alla deltagare har ytterligare språkkunskaper och lär sig svenska som tredje, fjärde eller femte språk. Hur länge de har haft kontakt till svenska och när de påbörjade inläringen är mycket varierande. I flera fall ligger startpunkten mer än tio år tillbaka, fleråriga pauser är vanliga och det är mycket olika hur ofta de vistas i Sverige eller kan använda språket. Några har varken varit i Sverige eller talat svenska utanför kursen, andra använder språket regelbundet med släktingar eller när de vistas i sitt svenska fritidshus.

5.2.2. Uppgifterna

För att ge tillfälle för olika former av smågruppsarbete utarbetades två sekvenser med olika uppgiftstyper som genomfördes i båda grupper fastän lektionsupplägget varierade med tanke på att grupperna ligger på olika språkliga nivåer. Sekvensen under första inspelningstillfället hade tre resp. fem delar. Uppgift 1 var en bildbaserad uppgift med inbyggd informationslucka (två bilder på en bilkrock hämtad från Littman-Persson & Rosander 2004:7, se bilaga 3) som ger upphov till meningsfokuserad interaktion. Den följdes av uppgift 2, en skriftbaserad uppgift där smågrupperna skulle formulera meningar om skillnaderna de hade hittat i uppgift 1 i syftet att ge

tillfälle för fokus på form. Uppgift 3 genomfördes bara i kurs A och var ett rollspel där en i gruppen skulle inta rollen som polis och med hjälp av samtalspartnerna i rollen av personerna på bilden försöka göra sig en bild över hur krocken gick till. Syftet med uppgiften var tvåfalt. För det första skulle den ge tillfälle för mindre kontextbunden språkanvändning än i de första två uppgifterna som t.ex. kunde genomföras utan att använda andra tempus än presens. För det andra kunde deltagarna här tala utifrån tilldelade situativa, fiktiva identitetspositioner. Uppgift 4 däremot möjliggjorde samtal utifrån egna erfarenheter. Utifrån ämnet trafikolycka uppmuntrades deltagarna att samtala om egna upplevelser under den mer övergripande rubriken ”att ha otur”. Kurs B hade som stöd en lista med förslag i läroboken (Guttke 2016:21, bilaga 4). Första lektionen fortsattes i kurs A med en dictogloss och i kurs B med en skrivuppgift och en helklassgenomgång. Under andra inspelningstillfället bearbetade smågrupperna en argumentationsövning med en skrivuppgift och en diskussionsuppgift, men detta material ingår inte i undersökningen (se avsnitt 5.2.3.).

5.2.3. *Datainsamlingen*

Med två veckors mellanrum ljudinspelades två lektioner på 90 minuter var. För att inspelningen skulle vara så lite påträngande som möjligt valdes att genomföra bara ljudinspelningar även om det innebär att gå miste om viktiga aspekter. Samtliga kursdeltagare gav sitt samtycke till att delta i studien (se avsnitt 5.5.). Fyra diktafoner placerades på borden och användes för att spela in fyra smågrupper på en gång. De användes inte bara för att spela in uppgiftssekvensen utan var nästan alla påsatta under hela lektionen så att de under hela lektionens gång inte krävde uppmärksammas och deltagarna kunde vänja sig vid och mer eller mindre glömma dem. Ändå kan *observer's paradox* (Labov 1972) inte undvikas och det faktum att samtalen spelades in kan ha påverkat deltagarnas agerande. En grupp (A1) stängde självmant av apparaten efter drygt femton minuter, en annan grupp experimenterade med apparaten och kommenterade den. Även tekniska problem orsakade bortfall. På grund av ett inställningsproblem bandades bara 20 minuter av interaktionen i grupp B4. I kurs A fanns det dessutom en grupp fler än inspelningsapparater (A5) och den spelades alltså inte in under uppgiftssekvensen. Det kunde ha kringgåts med en annan smågruppsindelning, men då hade jämförligheten försämrats eftersom inspelningarna i

kurs B redan hade genomförts med tre par och en smågrupp på tre personer som nu kan analyseras tillsammans med tre parsamtal och en smågrupp på tre personer i kurs A. Gruppsammansättningen var densamma under hela uppgiftssekvensen. Tabell 1 ger en överblick över det insamlade materialet från första inspelningstillfället.

Tabell 1: *Materialet – överblick*

	grupp A					grupp B			
inspelning 1	11 deltagare					9 deltagare			
smågrupper	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4
personer	2	2	2	3	2	3	2	2	2
uppgift 1: bilduppgift (informationslucka)	x	x	x	x	-	x	x	x	x
uppgift 2: skrivuppgift (formfokus)	-	x	-	x	-	x	x	x	x
uppgift 3: rollspel	-	x	x	x	-				
uppgift 4: samtalsuppgift	-	(x)	x	x	-	x	x	x	-

Tanken var att under andra inspelningstillfället ge tillfälle för att tala utifrån genuina identitetspositioner och uttrycka egna tankar i uppgifter som utformades enligt detta mål. Av flera anledningar kunde dock materialet från andra inspelningstillfället inte användas. I kurs A resulterade omplaceringen under gruppbytet i att smågrupperna satt för nära varandra och ljudnivån var för hög för att det inspelade materialet kan användas. I kurs B var bara fyra deltagare närvarande och även om det blev och inspelades två pararbeten valde jag av etiska skäl att fylla min roll som lärare på ett sätt som resulterade i att materialet från denna inspelning inte kan räknas som inlärainteraktion. Analysunderlaget begränsades därför till materialet från första inspelningstillfället och omfattar endast båda kursgrupperns inspelningar av uppgifterna 1 till 4 samt icke-uppgiftsrelaterade samtal som inte var för privata. Grupp A1 och A5 ingår inte i analysen. Varje uppgift varierade mellan sju och 16 minuter (se tabell 2, bilaga 5) och sammanlagt utgörs materialunderlaget till analysen av drygt fyra timmar inspelad interaktion.

5.3. Genomförande, bearbetning och analys

För att genomföra undersökningen och analysera materialet orienterade jag mig vid stegen Deppermann (2008) föreslår för att göra samtalsanalytiska studier. Först gjorde jag en preliminär inventering av materialet. Med hjälp av dataprogrammet

Folker transkriberade jag sedan alla sekvenser som potentiellt kunde vara relevanta för analysen grovt för att skapa ett skriftligt underlag för urvalet av intressanta sekvenser. De sekvenser som skulle analyseras närmare transkriberade jag sedan på mer detaljerad nivå (se transkriptionsnyckel, bilaga 6). Fastän transkriptionerna var ett avgörande redskap återgick jag under arbetets gång till ljudfilerna för att kunna uppmärksamma detaljer som inte syns i skrift.

Studiedeltagarnas namn anonymiserades och namnen som används är fingerade. Även om analysen inte genomfördes utifrån ett genusperspektiv formulerades inte analysen genusneutralt så att det fortfarande är möjligt att se om det handlar om en manlig eller en kvinnlig talare (ingen av deltagarna önskar att bli tilltalad neutralt), för att inte omöjliggöra att se på genusaspekter. Tal på andra språk än svenska försågs med egen översättning som återges i kursiverad stil i transkriptionerna. Eftersom den fonetiska nivån bara avses i undantagsfall används skriftspråksnormen i transkriptionerna för läsbarhetens skull.

Första analyssteget var att övergripande få intryck av vad som kännetecknar materialet och jag gjorde flera lyssnande och läsande genomgångar för att utifrån dem kunna välja intressanta avsnitt för närmare analys. För att bearbeta forskningsfrågorna markerade jag reparationer i transkriptionen och valde även här exempel. Även om vissa aspekters frekvens spelar roll för analysen gjordes ingen kvantitativ analys och utsägelser om frekvens är därför uppskattningar.

5.4. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

För samtalsanalytiska undersökningar framhäver Deppermann (2008:105–110) tre aspekter som kräver kritisk granskning för att kunna bedöma studiers kvalitet. Med *datavaliditet* avses datamaterialets kvalitet och hurvuda materialet kan användas för att undersöka frågeställningarna. Fenomenet som studeras i den här undersökningen är reparationer i inlärainteraktion i L2-klassrum och dataunderlaget kan bedömas ha hög *ekologisk validitet* (Deppermann 2008:106) eftersom materialet samlades in i en autentisk klassrumssituation. Autenticiteten är dock påverkad av att själva inspelningen förändrar situationen. Ytterligare en avgörande faktor för datavaliditeten och studiens *reliabilitet* är konstruktionen av analysunderlaget, främst urval och transkription. Rusk (2016) understryker vikten av att reflektera forskarens

aktiva roll i datakonstruktionen. Underlaget till den här studien kan karakteriseras som innehållsfokuserad där hanterandet av en specifik samtalsresurs, reparationer, utgör basen för materialurvalet, till skillnad från deltagarfokuserad eller kontextfokuserad datakonstruktion (Rusk 2016:70–71). En av svagheterna med studien är att urvalet av sekvenserna för närmare analys gjordes utifrån mina bedömningar under de första genomgångarna. Ett möjligt, men alltför tidskrävande sätt att höja reliabiliteten skulle ha varit att komplettera med en systematisk genomgång av alla reparationssekvenser. Med valen av enbart ljudinspelning och under transkriptionsprocessen följer dessutom att icke-verbala aspekter inte ingår i analysen.

För reliabiliteten eller *pålitligheten* inte bara men speciellt i kvalitativa studier som denna är *transparens* avgörande, både vad gäller forskningsbeslut, grundantaganden och slutsatserna (Denscombe 2016:411, Schmelter 2014:36). En av samtalsanalysens styrkor ligger i dess metodiska angreppssätt att resultaten utvecklas i beskrivande analys av exempel som görs tillgängliga för läsaren. För att framkomsten av resultaten återspeglas så öppet som möjligt visas alla olika resultat i denna studie med exempel även om det därför är många exempel. Samtalsanalysens metodiska tillvägagångssätt med beskrivning och sekventiella, emiska provprocedurer stärker den *interna validiteten* då de grundas i materialet och deltagarperspektiv (Seedhouse 2004:255). Den bidrar till andra aspekten Deppermann (2008:105) betonar, *utsägelsernas validitet*, som stärks när resultaten baseras på jämförelser mellan olika fall resp. förekomster, något som kunde ha förbättrats med mer systematisk jämförelse. Förutom ett fenomenets utformning är också dess (icke-)förekomst i kontext betydelsefull, därför utökades undersökningen med en analys av två längre sekvenser.

Tredje aspekten avser *generaliserbarheten*, som i kvalitativ forskning ofta diskuteras som *överförbarhet* och *räckvidd* (Schmelter 2014). Deppermann (2008) föreslår flera strategier för att granska ”vilka villkor som behöver uppfyllas för att utsägelserna är överförbara till andra situationer” (ibid:106, min översättning). I denna studie har jag använt mig av möjligheten att kontrastera med tidigare forskning och att redogöra för de situationsspecifika aspekterna så att läsarna har ett gediget informationsunderlag för att kunna överväga resultatens överförbarhet. Däremot var det inte möjligt att utnyttja möjligheterna som ligger i systematiska jämförelser och frekvensundersökning.

5.5. Etiska överväganden

Studien baserar på material som inhämtades under medverkan av ett flertal deltagare. Att involvera människor i forskningsarbete förutsätter ett ansvarsfullt förhållningssätt till etiska frågor, och i det följande reflekteras både hur allmänna forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2017) uppfylls och etiska aspekter som uppstår genom min dubbla roll som forskare och lärare.

För att uppfylla kravet på *informerat samtycke* informerades alla kursdeltagarna i de utvalda kurserna om syftet med det planerade forskningsprojektet flera veckor innan potentiella inspelningstillfället för att ge alla tillfälle till att i lugn och ro kunna tänka igenom och bestämma om de ville delta. Innan dess hade jag inhämtat avdelningschefens samtycke till att kursdeltagarna fick tillfrågas om medverkan i studien. Innan själva inspelningen fick alla kursdeltagare ett informationsbrev på svenska och tyska med information om studiens syfte, datainsamlingen och datahanteringen samt en samtyckesblankett med möjlighet att aktivt välja medverkan eller icke-medverkan (bilaga 1 och 2) och tillfälle att ställa frågor om studien. För att minska risken att kursdeltagarna möjligtvis skulle känna sig pressade att delta hänvisade jag tydligt under första informationstillfället och när informationsbrevet ventilerades till möjligheten att delta i den inspelade lektionen utan att bli inspelad och beskrev att det i så fall skulle finnas ett bord utan diktafon och alla andra apparater skulle avstängas under helklassamtal. Jag framhävde att medverkan var helt frivilligt och att det under hela projektets gång var möjligt att återkalla samtycket samt att materialet anonymiseras och kommer att raderas efter att arbetet är avslutat. Alla informerades om att studiedeltagarna får ett exemplar av studien för att kunna ta del av resultaten.

Själva inspelningen gjordes under två lektioner i varje kursgrupp och alla närvarande samtyckte till studiedeltagandet. Hantering av inspelning för forskningsprojekt bör alltid vara respektfull och ansvarsfull (Vetenskapsrådet 2017:27). Forskningsintresset gäller interaktionens språkliga former. För att ta hänsyn till deltagarnas integritet och göra datainsamlingen så lite påträngande som möjligt valdes inspelning med diktafoner som deltagarna själva kunde hantera under inspelningen. Flera studiemedverkande utnyttjade möjligheten att stänga av diktafonen under privata samtal eller när de kände sig besvärade av inspelningen, något som de uppmuntrades till.

Utöver ljudinspelningen som i sig är personuppgifter (Vetenskapsrådet 2017:27) inhämtades inga personuppgifter, men som lärare har jag kännedom om vissa personuppgifter. För användning av alla uppgifter som användes (t.ex. åldern) tillfrågades studiedeltagarna. Materialet hanterades på ett konfidentiellt sätt och anonymiserades genom att transkriptionen gjordes med pseudonymer med hjälp av en kodnyckel som ingen förutom mig hade tillgång till, vilket också gäller sparandet av materialet. Uppgifterna nyttjas inte annat än vad deltagare har givit sitt samtycke till. Detaljer i materialet som potentiellt kan visa studiedeltagares identitet ändrades.

Relationen mellan deltagarna och mig präglas av att jag inte bara mötte dem som forskare utan också är deras lärare. Även om studien inte bedrevs som aktionsforskning är Altrichter et al. (2018:108f) reflektioner relevanta här. De skiljer mellan två övergripande etiska kvalitetskriterier: För det första ska forskningen bygga på demokratiska och kooperativa relationer vilket bl.a. innebär informerat samtycke, förhandling och konfidentialitet, och för det andra ska aktionsforskning ”överensstämma med den undersökta situationens pedagogiska mål” (ibid:108, min översättning) och t.ex. inte implementera konkurrensmoment i ett klassrum som bygger på Kooperation. Att ”skydda studiemedverkandes intressen” (Denscombe 2016:428) innebär att studien inte tar ifrån undervisningstid på ett sätt som inte tjänar syftet att kunna utveckla de språkliga kompetenserna. Till skillnad från skolklassrum präglas relationen mellan kursledare och kursdeltagare inom den här undersökta formen av folkbildningen inte av maktrelationer i den meningen att betyg sätts eller andra avgörande beslut kan fattas av kursledaren. Relationen bygger dock på att kursdeltagarna kan förvänta sig att kursledaren som betalas genom deras kursavgifter ägnar sig åt undervisning även i en situation där hen möter dem i sin dubbla roll som forskare. Lektionsupplägget under inspelningstillfällen utformades också därför på samma sätt som ”vanliga” lektionsupplägg. Som lärare med en i nästan alla fall flerårig relation till studiedeltagarna kan jag inte bortse från att mina tidigare personliga erfarenheter även finns med när jag undersöker materialet, något som också läsarna ska vara medvetna om. Det var därför speciellt viktigt att förankra alla mina tolkningar och slutsatser i själva materialet och att lägga vikt på öppenhet och metodisk noggrannhet. Syftet med studien är det att undersöka interaktion inlärarna emellan, därför lämnades alla sekvenser utanför där jag som lärare är med.

6. Resultat

För att kunna få en bild över hur interaktionen i materialet överlag är utformad och hur kontexten för de utvalda sekvenserna ser ut beskrivs i det följande först helhetsintrycket innan reparationssekvenserna undersöks. I sju grupper är turfördelningen och turlängden under stora delar av interaktionen mycket symmetrisk i van Liers (1996:175) mening som skiljer mellan jämlikhet (*equality*) och symmetri där förstnämnda syftar på yttre faktorer som roll eller social status medan sistnämnda syftar på fördelning av rättigheter och plikter i själva interaktionen. Överlag präglas samtalen av att parterna deltar lika mycket och att turbyten följer varandra relativt tätt. Även skratt och kollaboration i formulerandet är påfallande drag i nästan alla samtal. Sammanlagt verkar deltagarna i nästan alla grupper ta relativt lika mycket ansvar för att driva uppgiften och samtalen framåt, om än med viss variation.

Samtalsmönstren varierar med kontexten. I den uppgiftsbaserade kontexten i uppgift 1 (bildbeskrivning med informationsluckor) anpassades samtalsmönstren på ett sätt som gav upphov till fråga-svar/beskrivning-utvärdering-sekvenser med frekventa turbyten och korta turer (Seedhouse 2004:119–122). En risk med uppgifter med inbyggd informationslucka ligger i att deltagarna kan vara mer mål- resp. produktorienterade än process- och språkorienterade. I ett fall blev det uppenbart att interaktionen inte i samma utsträckning som i de andra grupperna var orienterad mot att utnyttja möjligheter till interaktion som tillfällen för språkanvändning. Bilduppgiften bearbetades av grupp B4 med minimal interaktion som avbröts av en deltagare genom att instruktionerna till trots helt enkelt jämföra bilderna visuellt.

Interaktionen under skrivuppgiften (uppgift 2) utnyttjades snarare som form-och-korrektetsorienterad kontext (Seedhouse 2004) och kännetecknas i flera grupper av att en del självriktat tal förekommer. Både rollspelet (uppgift 3) och samtalsuppgiften (uppgift 4) utvecklades till menings- och flytorienterad kontext. Under rollspelet användes fråga-svar-sekvenser med utpräglat längre turer jämfört med uppgift 1, både i fråge- och ännu mer i svarsposition med turlängd upp till 24 ord (grupp B2). Även i grupp B4 som visade ett mindre kollaborativt samtalssätt under uppgift 1 och 2 blev rollspelssamtalet mer symmetriskt och det finns fler anknytningar till andras turer. Ännu längre turer och gemensamt utbyggda samtalssekvenser förekommer i

samtalen om egna erfarenheter (uppgift 4) då deltagarna var angelägna om att alla bidrar och kommer till tals, om än med mer dominanta inslag i minst två grupper.

Tidsutrymmen mellan uppgifterna utnyttjades av nästan alla grupper för fria, ofta mer privata samtal. En grupp bestämde sig dessutom för att fortsätta ett påbörjat privatsamtal istället för att jobba med samtalsuppgiften, medan en annan grupp valde självmant att förutom alla officiella uppgifter bearbeta en självvald uppgift i läroboken. Under de fria samtalen förekommer en del längre avsnitt som fördes på L1, men i alla samtal använder talarna också målspråket.

I det följande undersöks hur deltagarna använder sig av reparationer och hanterar positionering och kodväxling i reparationssekvenser. I materialet visade sig självreparationer vara mycket vanliga. Samtidigt involverar deltagarna varandra ofta i språkliga problemlösningar och självinitierade annanreparationer är också frekventa. I de följande avsnitten undersöks först självinitierad reparation (6.1.) och sedan annaninitierad reparation (6.2.). För att kunna se hur expertpositionering i och mellan reparationssekvenser utvecklas i kontext analyseras två längre exempel i avsnitt 6.3. Ett framträdande drag i materialet visade sig vara speciella former av epistemisk positionering i metatal om den egna läroprocessen som analyseras i avsnitt 6.4.

6.1. Självinitierade reparationer

Självinitierade reparationer är mycket frekventa i materialet, både i form av självkorrigeringar och självinitierad annanreparation. Reparationsinledande signaler (Schegloff et al. 1977, Wong & Waring 2010:218) är oftast avbrott, ljudförlängning, pauser och tvekljud, medan upprepningar verkar vara mindre frekventa.

6.1.1. Självinitierade självreparationer

Självkorrigeringar i olika former som omstart och upprepning med korrigering placerade i samma tur förekommer ofta och de avser förutom lexis även morfologin, uttal och syntax. I exempel 1 är David och Jan upptagna med bilduppgiften som går ut på att hitta skillnader mellan bilderna utan att se på samtalspartnerns bild. Exemplet börjar då samtalet har pågått i några minuter:

exempel 1: otur (bilduppgift, B4)

- 01 D och eh vad är med eh (1.2) bilar?
(0.7)
- 02 J ja det är (1.0) det är tre bilar- ach so dat-
jaha det
- 03 also eh på- (.) min bilden har fem bil- bil- fem bilar.
så
- 04 [[hm
- 05 D [[fem i- jag har fem bilar också [men tre bilar (.)
- 06 J [hm
- 07 D eh [(.) eh har (1.2) [otur
- 08 J [eh [eh (.) °ja otur. hmhm.hmhm.°
(1.4)
- 08 D oturen [ha eh oturen
- 09 J [oturen
(2.86)
- 10 ja. det- det är- oturen bilar det en är vit? (.) vitt? vit.
- 11 D ja.

Efter att ha pratat om personerna byter David ämne och frågar om bilarna. Delta-garna utvecklar ämnet med att prata om antal bilar och hur många av dem som är involverade i trafikolyckan på respektive bild. Ordsökningen i rad 1 signaleras med tvekljud följt av en relativt lång paus på mer än en sekund och löses sedan av David själv. Jans svar innehåller flera självreparationer. Han börjar med en konstruktion, avstannar och startar om med upprepning efter en längre paus (*ja det är (1.0) det är tre bilar-*, rad 2) innan han avbryter sig. Han kodväxlar med insiktsmarkören *ach so* (jaha) (Egbert 2009:64) antagligen för att han kommer på att det visserligen är tre bilar som är involverade i trafikolyckan men fem på hela bilden. Ett reparationsmarkerande *also* (så) som ofta används för att avsluta en sidosekvens markerar återgången till den tidigare aktiviteten (Imo 2009:79). Jan fullbordar självreparationen efter ett nytt avbrott (*på-*) med en omformulering där det ändrade antalet fem prosodiskt sätts i fokus och där självreparation utnyttjas för att komma fram till pluraländelsen: *ach so dat- also eh på- (.) min bilden har fem bil- bil- fem bilar* (rad 2-3).

David bekräftar yttrandet i rad 5 med att upprepa antalet fem innan han utvecklar ämnet (*jag har fem bilar också men tre bilar*, rad 6). Formuleringen hakar sig och David signalerar en ordsökning (tvekljud, paus). Jan visar med tvekljuden i rad 8 att han lyssnar aktivt snarare än att han är på väg att engagera sig i ordsökningen, som David slutligen löser själv om än inte målspråksenligt (*eh (.) eh har otur*, rad 7). Genom att upprepa hans sista ord bekräftar Jan sedan Davids tur och håller på att avsluta sekvensen med gränsmarkerande hummande (*°ja otur, hmhm°*) (Norrby 2014:200). Att han ser sin tur främst som respons markerar han också med låg röst.

Men David anser sekvensen inte vara avslutad utan fortsätter efter en 1.4-sekunder lång paus med en självkorrigering i tredje-turs-position. Han upprepar ordet han hade letat efter men ändrar på betoningen och ändelsen (*oturen*). Ur intersubjektivitetssynpunkt är denna självkorrigering onödig för båda samtalspartner har redan visat sig vara överens om vad det var David menade. Här skiftar istället ramen från innehålls- till formfokus och visar orientering mot språklig korrekthet och lärande (Eskildsen & Theodórsdóttir 2015:160). Som i rad 8 bekräftar Jan även nu korrigeringen genom att upprepa *oturen*. Med att ändra på sitt eget uttal från rad 8 visar Jan att han rättar sig efter Davids orientering mot form samt att han accepterar Davids expertis och båda gör ”doing being a language learner”.

Det uppstår en paus och när Jan väl fortsätter med att bygga ut ämnet och försöker få reda på om det förutom samma antal bilar också är samma färg på en av dem startar han om två gånger, men blir osäker vilken adjektivform som behövs och prövar olika varianter (*vit? (.) vitt? vit.*, rad 10). Frågeintonationen under Jans experimenterande är flertydig i och med att den kan signalera språklig osäkerhet och samtidigt tolkas som fråga om bilden överensstämmer (se Koshik & Seo 2012), men tredje försöket presenteras med lätt fallande intonation som hans slutliga val. David involverar sig inte mer i sökandet än att hans *ja* kan höras som innehållslig bekräftelse och implicit också bekräftar formen. David hanterar Jans prövande inte som inbjudan till en formfokuserad sidosekvens.

Orienteringen mot språklig korrekthet finns genomgående i materialet. Deltagarna använder självreparationer delvis för att reda ut kommunikativa problem, men främst för att anpassa talet mot språklig korrekthet. Det gäller också exempel 2 där både Hanna och Flo utnyttjar självreparationer för att testa sig fram.

exempel 2: huvud (bilduppgift, B2)

01 **H** okej. och eh (.) på min bild s::itter en man i: ehm (vit)
 02 bilen?
 03 **F** mhm.
 04 → **H** **och han- han (.) hans huvud är på den (.) ehm**
 05 → **F** **vud- vuden- huvudet är i airbag**
 06 **H** i airbag. genau. ehe
 precis

Med avbrott, upprepning och betänketid jobbar Hanna sig fram till possessivpronomen *hans* (rad 4) och liknande praktik används av Flo i rad 5. Hon provar först en

obestämd, sedan en bestämd utrum-form med det avsedda ordets sista stavelse och säger slutligen hela ordet med bestämd neutrum-ändelse (*huvudet*).

Samtalspartnerns hanterande av experimenterade varierar, men det är iögonfallande att de genomgående ger varandra tid och utrymme för att pröva sig fram, ofta som i exempel 1 utan att involvera sig eller på annat sätt orientera sig mot prövandet som relevant för samtalet annars än som ett sätt att komma fram till att förmedla betydelse. Oftast avslutas självreparationen med att talaren visar sig vara nöjd med formen och fortsätter samtalet. Ibland görs formfokus dock mer explicit när en talare uttryckligen bekräftar att hen nu har hittat en passande form som i exempel 3.

exempel 3: imorse (samtalsuppgift, B1)

```
01 → N jag hade otur imor- imorgon imorse [imorse ja
02 T [ah:: okej
03 N jag hade min regnkläder med med mi (0.7)
04 den: (2.7) ehm det stoppade att regna och jag tar ut (.)
05 eh mina ↑buxor [mina regnbyxor
06 T [hm
```

Här skiftar talaren Nora tillfälligt fokus till form när hon är igång med att börja en berättelse under samtalsuppgiften. Självkorrigeringen i rad 1 avslutar hon med att bekräfta formen *imorse* inte bara genom användning och upprepning utan också explicit: *imorse ja*. Theas reaktion i rad 2 visar med markören *ah okej* att hon tar emot yttrandet som ny information (Heritage 1984, Imo 2009:78) och framhäver detta med intonation och ljudförlängning. Med denna orientering mot meningen bekräftar hon samtidigt implicit formvalet som lämpligt för att etablera förståelse.

Att utvärdera egna språkliga förslag lyssnande och talande i form av självkorrigeringar utnyttjas av samtalspartnerna som en möjlighet att helst själv lösa språkliga problem. Oftast utgörs dessa självreparationer av att talaren trevande testar olika former, men ibland utnyttjas även metaspråkliga kommentarer och kodväxling som resurser för problemlösning som i exempel 4 (jfr Tran 2018).

exempel 4: mörk (skrivuppgift, B1)

```
01 N där är inte (1.82) inte (.) en (.)
02 T inte:=
03 N =mjörk mjörka(2.0) greja (.) bil (.)
04 das muss nicht mörka. en mörk=
    det behöver inte
05 T =nej=
06 N =grej bil (2.0)
```


Under skrivuppgiften börjar Nora formulera ett förslag till en mening de kan skriva ner. Som i alla andra grupper gav uppgiften även här upphov till utökad formfokus, och samtal under skrivandet kännetecknas av trevande formuleringar, ofta i form av självriktat tal och med långa pauser. Thea reagerar på reparationsinitiatorerna (pauser, upprepning, rad 1) med att upprepa *inte*, vilket kan tolkas som uppbackning, försök att reda ut vad exakt problemet är. Nora än så länge inte har avslöjat eller som tecken på att hon gemensamt med Nora deltar i formuleringen. Nora fortsätter dock utan hörbar paus i turbyte (*latching*) sin påbörjade formulering utan att relatera till Thea eller släppa in henne. Självreparationen *mjörk mjörka* och den två sekunders långa pausen i rad 3 visar att adjektiven orsakar problemet (men den relativt långa pausen kan möjligtvis också förklara med att hon är upptagen med att skriva). Att pröva obestämd och bestämd form (och ge sig tanketid) har inte löst problemet och Nora reflekterar adjektivböjningen med en kodväxlande metakommentar i rad 4. Thea orienterar sig mot denna signal för epistemisk osäkerhet med att svara på den implicita frågan (rad 5). Det ignoreras emellertid av Nora som är inbegripen i och föredrar att genomföra självreparationen (rad 4–6). Metakommentaren är självriktad och Nora demonstrerar att hon är kapabel att själv komma fram till lösningen.

Ytterligare en möjlighet som främst under skrivuppgiften utnyttjas för att lösa språkliga problem utan att söka sig till samtalspartnerns expertis är det att använda sig av extern expertis i form av ordboken (som i flera exempel nedan).

Exemplen illustrerar för det första att deltagarnas tal präglas av självreparationer i form av avbrott, omstart och självkorrigeringar. Självreparationer under samma tur är vanligast, men placeringen i tredje tur förekommer i flera fall i materialet. Deltagarnas språkliga förmågor är begränsade och användningen av svenskan i tal är en stor utmaning. Som i Buckwalter (2001) studie av vuxna främmandespråksinlärare är även i det här materialet de allra flesta reparationer lokala i meningen att de syftar på och görs ”in order to move an utterance closer to the target language form” (s. 392). Samtalspartnerna uppmärksammar språklig form och språkliga problem med självreparation för det andra inte bara när den delade förståelsen är hotad.

För det tredje är kodväxling en resurs som används på olika sätt under självinitierade självreparationer. I exemplen ovan används förstaspråket både för att signalera tankeprocesser i form av insiktmarkörer (exempel 1, rad 2) och i självriktat tal när

- 06 → (xx also ist das nicht glaube ich) högre vänstre. vänster?
alltså är det inte tror jag
- 07 U ist links
är vänster
- 08 I ja und högre oder höjre
och eller
- 09 U högre
- 10 I högre. på eh höjdra sida ja (.) och en person ehm- (7.73)
- 11 han måste eh passa (8.2) passa på den bil som (2.8) på den
- 12 höger ((skrattar lätt))

Ina utvecklar sin berättelse i rollen som vittne. Under berättelsens gång genomför Ina flera korta självkorrigeringar (rad 1, 4, 5) men i rad 5 uppstår ett problem som är mer svårlöst. Hon prövar först olika former av ordet *höger* (rad 5) och kodväxlar för en metakommentar innan hon fortsätter testa olika morfologiska och lexikala former (*högre vänstre. vänster?*). Ute tolkar frågeintonationen (och antagligen icke-verbala tecken) som inbjudan för att delta i problemlösningen, accepterar positioneringen som möjlig expert och väljer att adressera ordvalet. I form av en syntaktisk fortsättning klarlägger hon betydelsen av *vänster* med en översättning till tyska (*vänster? - I: ist links (är vänster)*, rad 6-7) och signalerar med L1 att de befinner sig i en språklig sidoskevans samtidigt som hon etablerar förståelse. Ina bekräftar Utes översättning, men förtydligar med att ge två olika varianter att det är uttalet hon är osäker med (*ja und högre oder höjre*, rad 8). Hon får ett rakt svar av Ute som helt utan omständigheter bara presenterar ordet och sin uttalsvariant. Den bekräftas av Ina och hon fortsätter den egentliga aktiviteten med att komplettera yttrandet hon hade börjat innan sidosekvensen (*tittade inte på*, rad 5 ... *på eh höjdra sidan*, rad 10).

Efter att I med flera självreparationer inte ha kunnat lösa det språkliga problemet på egen hand involverar hon Ute, som accepterar positioneringen och ger lösningsförslag båda gånger hon adresseras (rad 7 och 9). I båda fall gör hon det på kortast möjliga sätt, och även Ina reagerar på förslagen med så lite kommunikativt uppbåd som möjligt. Första förslaget är syntaktiskt inbäddat, men uttalsförslaget ges rakt och direkt. Båda samtalsdeltagare verkar vara intresserade av att reda ut det språkliga problemet snabbt så att aktiviteten inte störs längre än nödvändigt. Ingen av samtalspartnerna anser maskerande eller andra inbäddningar vara nödvändiga av sociala skäl, och även att Ina slutligen inte tar upp Utes förslag utan håller fast vid andra uttalsalternativet kommenteras inte och verkar inte leda till irritation. Denna form av korta, smidiga reparationssekvenser är mycket vanlig i materialet.

Med tvekljuden, omstarten och avbrottet i rad 1 signalerar Pia en ordsökning som hon sedan fortsätter med upprepade tvekljud och explicit ordsökningsmarkör (*was heißt denn das/vad heter det då*) som ger samtalspartnern en vink om vad det är hon letar efter (*rechts vor links*, det vardagsspråkliga uttrycket för högerregeln). Frågeformuleringen hanteras varken av Mona eller Pia som turbytessignal. Det är snarare ett sätt för Pia att inte släppa ifrån sig turen samtidigt som hon bearbetar problemet. Istället för att lämna över till Mona och förbereda turbyte med intonation eller paus fortsätter hon direkt med att själv ge ett lösningsförslag. Frågeformuleringen kan därför tolkas som en form av självriktat tal inlärare använder för att tänka igenom ett problem (Steinbach Kohler & Thorne 2011:67). Pia överför den tyska prepositionen *vor* (framför) och använder det nästan homofona svenska ordet *får*, inte utan att ifrågasätta det direkt och ersätta med en annan preposition (*till*). Hon återvänder dock till lösningen *får* och anser uppenbarligen det kommunikativa syftet vara uppfyllt så att hon även nu utan paus går vidare i formuleringen av sin tanke. Men kort därefter inleds nästa ordsökning i rad 3 med tvekljud och uppgivet låtande utandning innan hon ger en fingervisning vad det är hon söker på L1 (*missachtet/ignorerar*). Först nu lämnar hon ifrån sig talarrätten, men Mona tar inte över utan det uppstår en paus på inte mindre än 5.8 sekunder innan Mona signalerar med utdraget tvekljud att hon tänker efter men att hon inte kan hjälpa till. Pia använder då ytterligare en gång ett ord med liknande klang (*misstänkte/missachtet*) och omformuleringen *rätt för att köring först kommer den höger* (rad 6). Medveten om att betydelsen med hjälp av L1 har kunnats förmedla de språkliga problemen till trots avslutar hon sekvensen.

Exemplet bekräftar resultaten i Trans (2018) studie där L2-inlärare ofta använde L1 för att markera självtal. Hon fann att självtal på L1 ofta utnyttjades som en resurs för självreparation när andra medel som pauser eller tvekljud inte räckte till för att lösa problemet själv. Som i hennes studie markerar också deltagarna i den här studien dessa fall delvis med lägre röst. I det här materialet finns dessutom några fall där samma strategi med frågeformulering som självriktat tal används på L2.

Ofta resulterar explicita ordsökningsmarkörer emellertid i att samtalspartnern engagerar sig i ordsökningen som här i exempel 10:

exempel 10: skyltfönster (bilduppgift, A4)

- 01 J hm. så:: den på (.) väs- vänster ne vänster sidan, ehh (.)
 02 → det finns en schaufenster (.) **was heißt denn schaufenster.**
 03 skyltfönster (.) vad heter skyltfönster då
 04 D jag vet det inte. schaufenster.
 skyltfönster
 05 J med ehh tre: kläder.

Här tolkas Jans fråga trots att den inte uttalas med frågeintonation som riktad till samtalspartnern, och David reagerar på positioneringen som möjlig expert med att förklara att inte heller han har kunskapen som behövs. Att han upprepar ordet i fråga på tyska kan vara ett tecken på att han deltar i sökningen, men det ackompanjeras inte av andra signaler för pågående ordsökning, och eftersom de går vidare i samtalet utan fördröjning kan det snarare tolkas som att David bekräftar att den delade förståelsen är uppnådd. Problemet förblir olöst och Jan bestämmer sig för att lämna det därhän och fortsätta samtalet. Detta mönster används i flera fall även i andra grupper, mest under bilduppgiften. Samtalspartnerna nöjer sig då med att nämna L1-ordet i fråga och sedan under det fortsatta samtalet använda det som platshållare för att utan uppehåll kunna gå vidare med uppgiften.

I exempel 9 och 10 satsar interaktionspartnerna på att kommunikationsproblem kan lösas genom att betydelsen kan förmedlas med hjälp av tyskan och att kommunikationen därför kan flyta på det språkliga problemet till trots. L1-förslag används olika i ordsökningarna i materialet. Två varianter illustreras av exempel 11 nedan. När en talare under en ordsökning använder ett avsett ord i L1 kan intersubjektivitet uppnås samtidigt som samtalspartnern får en vink om vad det är talaren vill uttrycka. Samtalspartnerna kan då fortsätta använda L1-ordet som platshållare för att fortsätta aktiviteten trots problemet (som i exempel 10), eller också fortsätta ordsökningen. Ibland används L1-förslag i ordsökningar också i kombination med L2-förslag. När det är efterställt och markeras med försöksmarkerande (*try-marking*, Schegloff & Sacks 1979) frågeintonation kan det ses som en variant av vocabulary check där L1 används för att försäkra sig om det valda ordet har den avsedda betydelsen.

exempel 11: drömmar (samtalsuppgift, B2)

- 01 F jag är alltid mycket (1.9) **punkt[lich]**
 punktlig
 02 H [du är- du är (.) punktlig
 04 F ja

- 05 **M** eh jag vet inte sag bürgersteig. keene ahnung
säg "bürgersteig". ingen aning
- 06 **P** ich guck mal
jag kollar
(1.3)
- 07 **M** jag men (.) det- det är en fel det är samma hmhm
(5.85)
- 08 **P** +↑trottoar+
09 **M** ja?
10 **P** ↑ja ja

När förslaget Mona erbjuder i rad 3 explicit ifrågasätts av Pia justerar Mona sin positionering. Hon backar lika explicit (*eh jag vet inte*, rad 5) och accepterar på så sätt ompositioneringen istället för att hävda sin expertposition. Med sitt förslag att helt enkelt använda L1-ordet som platshållare visar hon samtidigt att hon är mer intresserad av att kunna fortsätta än att reda ut problemet, något som hon bekräftar genom att inte vänta med nästa samtalssteg tills Pia har slagit upp ordet. Det ignoreras dock av Pia som visar sin överraskning över att Monas förslag faktiskt bekräftas av den externa experten ordboken med hög röst och upprepade bekräftelser. Monas frågeintonation (*ja?*) i rad 9 kan tolkas som osäkerhet över den egna expertisen. Under sekvensen har rollerna bytts och nu är det Pia som – om än med hjälp av ordboken – uppvisar expertkunskap.

Trots att ett sådant ifrågasättande kan vara ansiktshotande visas det i de flesta fall inga interaktionella tecken på irritation i det fortsatta samtalet. De fall där en viss irritation uppstår är relativt få i materialet men de är speciellt intressanta. Exempel 14 är ett utdrag där Ina och Ute pratar om Inas resa till Oslo.

exempel 14: roligt (samtalsuppgift, A3)

- 01 **I** ja. för mig jag hade eh inte (1.7) eh °besondere erwartungen°
02 (2.8) eh (1.9) eh men det var (.) m:ycket positiv överraskad
speciella förväntningar
- 03 för jag fann eh Oslo (hotisk) men roligt
- 04 auf ah das ist ein problem rolig auf auf norwegisch ist
på det är ett problem på på norska är
- 05 ruhig aber jetzt weiß ich nicht wie ruhig auf auf=
lugn men nu vet jag inte vad lugn på på
- 07 **U** =ich glaube orolig das ist nämlich rolig ist ja auch so
jag tror det är nämligen är ju också så här
lustig=
08 rolig
- 09 **I** =lus[tig +aber+=
rolig men
- 10 **U** [lustig aber orolig+ ist dann ruhig (.) auf schwedisch
rolig men är då lugn på svenska

(.) lustig aber auch
 rolig men också

11 (0.7)

12 I °meinst du?°
 tycker du

13 U hmhm (3.25) oder unruhig
 eller orolig

14 I unruhig denk ich und nicht ruhig
 orolig tycker jag och inte lugn

15 U ((skrattar lätt))

16 I das o ist immer für das (xx)
 är alltid för

17 (4.31) ((bladderljud))

18 U doch. ((läsande röst)) unstet (.) ruhelos (.) bewegt . jo
 jo ostadig rastlös orolig

19 I unruhig
 orolig

20 U ((läsande röst)) unruhig ja orolig
 orolig

21 I und ich will sagen dass eh eh eh-
 och jag vill säga att

22 U +lugnt+

23 I +lugn+ [eh eh lugn

24 U [ne [ja

25 I [((skrattar))

Ina kodväxlar i rad 4 till tyska för en tveckformulering i efterhand och visar osäkerhet över om ordvalet *rolig* är passande för att uttrycka *lugn*. Med sin explicita förklaring positionerar Ina sig som flerspråkig med kunskap om ordets betydelse på norska. Metakommentaren markeras som sidosekvens med L1 och gör Inas reflektioner och problemkällan offentlig. Ute tar över turen innan Ina hinner avsluta och lanserar inte bara ett förslag (*orolig*) utan börjar ge en förklaring som visar att hon har djupare kunskaper om det, visserligen på ett sätt som modifierar expertpositioneringen då hon inleder med den epistemiska markören *ich glaube/jag tror* istället för att hävda expertpositionen rakt ut. Ina ifrågasätter dock Utes självpositionering och tillbakavisar den reflexiva positioneringen som mindre kunnig. Även hon avbryter Ute, flikar in sin tur med *latching* och höjer rösten när hon explicit markerar motsägelse (*aber/men*, rad 9). Handlingen markeras som disprefererad och modifieras med upprepning av föregående turens sista ord (*lustig*) som ger yttrandet en *ja, men*-form, vilket minskar det potentiella ansiktshotet (Norrby 2014:223). Ute reagerar på ifrågasättandet med att överlappande återta turen. Att båda är engagerade i samtalet syns också i att de i konkurrensen om turen höjer rösten. Ute som inte har inlett legitimt turbyte fortsätter i rad 10 hävda sin expertposition. Hon avslutar dock inte sin förklaring och mjuknar på så sätt positioneringen. Pausen ger Ina tillfälle att ta turen och visar på en ompositionering där Ute reviderar sin expertposition och

bjuder in till gemensam kunskapskonstruktion. Ina håller fast vid sin vägran att bli positionerad som icke-expert och samtidigt positionera Ute som expert. Hennes upprepade ifrågasättande (*meinst du?/tycker du?*, rad 12) slätas över genom att det yttras lägre. Utes reaktion *hmhm* däremot uttalas med bestämt tonläge och bekräftar positioneringen. Pausen som följer utnyttjas inte av Ina för att ta till ordet, vilket signalerar att hon inte rubbar sin positionering. Ute däremot hävdar sin expertposition inte längre lika starkt utan använder tvekande tonläge. Hon relativiserar sina tidigare utsägelser och öppnar för att ordet också kan betyda *orolig*. Ina utmanar då Utes positionering explicit när hon motiverar sin åsikt och därmed positionerar sig som expert (rad 14). En sådan rak motsägelse kan vara ansiktshotande och Ute reagerar med skratt, som kan fylla ansiktsbevarande funktion (Schwitalla 2012:198). Hon accepterar inte Inas ompositionering utan använder ordboken. Sekvensen avslutas med att båda accepterar ordboken som expert, och Inas skratt kan tolkas som signal för att den sociala relationen är i balans.

Utökade ordsökningssekvenser uppstår inte endast när expertis ifrågasätts utan även när samtalspartnerna samarbetar för att gemensamt lösa ett problem ingen av dem kan lösa, någonting som en grupp (B1) gör flera gånger. Exempel 15 börjar efter att gruppen under bildbeskrivningen även gemensamt inte kunde hitta det svenska ordet *navkapsel*. För stunden hade de löst problemet genom att hantera ordet som kognat och bara ändra uttalet på det tyska ordet, men signalerat med skratt att de utgick ifrån att det bara var en tillfällig lösning. Efter en sidosekvens med privatsamtal tar T upp frågan igen och vill nu lösa problemet med hjälp av ordboken.

exempel 15: navkapsel (bilduppgift, B1)

- 01 **T** radkappe wollen mal gucken was das auf schwedisch ist
 navkapsel ska vi se vad det är på svenska
- 02 ach du ahnst es nicht das kann man sich ja nicht merken
 å *du anar inte* *det kan man ju inte komma ihåg*
- 04 **A** navkapsel navkapsel
- 05 **T** wo kommt das wort denn her. das ist ja witzig oder?
 var kommer det ordet ifrån då det är ju roligt eller
- 06 **A** kapsel heter auf holländisch haar also ja
 på holländska hår alltså
- 07 (x) kapsel heb jej_also ne hübsche frisur
 frisyr har jag alltså en snygg frisyr
- 08 **T** ((skrattar)) ach quatsch ah okej witzig ah
 du skojar *roligt*
- 09 und nav ist nabe eigentlich o|kej
 och är nav egentligen
 (2.0)

nom att upprepa och bekräfta (*förlåt ja*, rad 15) slätar Pia inte alls över problemet utan bekräftar att det handlar om ett övertramp och att hon tillbakavisar positioneringen som mindre språkkunnig och den potentiella sociala obalansen det innebär. Pia positionerar sig själv som den som kan kräva en ursäkt och Mona som den som behöver ursäkta sig. Med detta gjort verkar den sociala relationen vara i balans igen, bägge samtalspartner hanterar sidosekvensen som avslutad och återgår till ordsökningen. Pia som har initierat ordsökningen överger den och nöjer sig med L1-alternativet för att kunna återgå till temat hon ville utveckla.

6.2. Annaninitierade reparationer

Jämfört med självinitierade reparationer är annaninitierade reparationer mycket mindre frekventa i materialet. När de förekommer utgörs problemkällan bara i väldigt få fall av kommunikativa problem som i exempel 17. De syftar oftare på korrekthet trots att den delade förståelsen är given. Exempel 17 illustrerar användningen av både annaninitierad själv- och annanreparation.

exempel 17: ljusaffär (bilduppgift, B2)

- 01 H da fehlen bestimmt noch irgendwelche von diesen Männchen
det fattas säkert några av figurerna
- 02 die da rumrennen
som springer runt där
- 03 F ja
- 04 H ehm- (.) på min bild (.) är det två människor eh- eh framför
05 (.) ehm (.) eh: (.) ehm ljus:affären:.
- 06 F framför ljusaffä[ren?
- 07 H [also helle. das sieht ja [heller aus als er
alltså ljust. det ser ju ljusare ut än han
- 08 F [ja ja
(2.0)
- 09 F on- (.)
- 10 H på- [på
- 11 F [nej på höger [sidan. på höger sidan ja.
- 12 H [på höger sidan
- 13 F ja. två personer på höger si↑dan=
- 14 H hmhm

Hanna gör i rad 6 ett upprepande reparationsinitiativ och lokaliserar problemkällan genom att frågande upprepa *framför ljusaffären?* med betoning på *ljus*. För att genomföra reparationen kodväxlar F till tyska och förklarar att hon syftade på att färgerna på bilden istället för vad som säljs. Med hjälp av L1 är det kommunikativa

förslag (*ja ser man mannen*) genomför Beate med *nich* en ambivalent positionering: Den eliciterar en reaktion och försätter samtalspartnern i positionen att vara den som kan ge bekräftelse. Samtidigt är bekräftelse i regel en starkt prefererad respons och Beate öppnar alltså inte för andra förslag som t.ex. genom att använda *oder*/eller (ibid:241). I nästa tur ompositionerar Silke sig, håller fast vid sitt initiala förslag och tillbakavisar Beates förslag. Beate i sin tur prövar Silkes lösning med lägre röst för sig själv och kodväxlar sedan för uppgiftshanterande (*also ich hab jetzt geschrieben*). Hon delar sedan med sig sitt förslag för en mening där hon använder den av Silke föreslagna obestämda formen men har en egen variant av Silkes formulering (*vänster i bilden står en halv man*, rad 11).

I sekvensen som följer uppstår ett missförstånd mellan Beate som fortsätter på språkplanet och Silke som byter till meningsplan och fnissar när hon hör Beates förslag *en halv man*. Beate fortsätter med den språkliga utvärderingen av sin formulering, bekräftar den för sig själv med *ja* och påståendet *det är riktig/rätt* och börjar upprepa den när hon avbryts av Silke med invändningen *det finns det inte*. Beate tar upp det som språklig kommentar och signalerar med insiktmarkören att hon accepterar Silkes expertis och ändrar verbet *står* till *finns*. Silke däremot rör sig på meningsnivå. Hon försöker få med Beate genom att tipsa med upprepning, paus och förtydligar med en retorisk fråga vad det är hon tycker är roligt, men Beate är upptagen med uppgiften och reagerar inte på skämtet utan ackompanjerar sitt fortsatta skrivande med att formulera högt. Även om hennes tur i rad 17-19 kan vara riktad till sig själv lika mycket som till Silke gör hon sina tankar offentliga och fortsätter alltså den gemensamma aktiviteten. Denna ambivalens blir inte minst uppenbar i att hon i rad 19 inte pauserar efter sin utvärderande kommentar i indirekt frågeform som med modalpartikeln *doch* (ju/jo) är utformad på ett sätt som gör den till krav på återförsäkring (Kwon 2005:89). Även Silke delar med sig sin egen formulering och initierar en självreparation med avbrottet *ser man en- ser man en man* (rad 20). Med metakommentaren som yttras lägre och på L1 avslöjar hon sedan att problemet ligger i att hon tycker upprepningen av *man* i satsen låter konstigt och ersätter *man* med *person*. Beate visar att hon fortfarande ser aktiviteten som gemensam och att hon uppfattar Silkes variation som korrigerande, något hon först accepterar (*also ingen person*), men efter en paus explicit motsätter sig mot, vilket nu Silke accepte-

- 13 **B** skrattar
- 14 **S** t- eh tittar eh olycka och när jag cykla till kurs
- 15 **B** hmhm
- 16 **S** eh (.) stå bil immer noch? fortfarande
fortfarande
- 17 **B** hmhm
- 18 **S** ja jag ich bin gespannt
~jag är nyfiken
- 19 **B** wir haben verkligen (x)
vi har
- 20 **S** ich bin gespannt. was heißt das?
~jag är nyfiken vad heter det?
- 21 **B** s- eh ss- spännande is spannend
är spännande
- 22 **S** jag s- jag ser- (4.64) jag ser emot?
- 23 **B** hmhm
- 24 **S** nee. ja weiß ich auch nich
nä vet jag inte heller
- 25 **B** vad vill du säga
- 26 **S** ich bin gespannt wenn ich gleich nach hause komm wie das dann
jag är nyfiken när jag snart kommer hem hur det då
- 27 aussieht. ob das Auto da immer noch steht auf dem baumstumpf
ser ut. om bilen fortfarande står där på trädstubben
- 28 **B** det är spännande?
- 29 **S** oh ja är spännande (.) med bil- bilen
- 30 **B** att veta- vet- (.) att- att det är- de- veta (.) det är
- 31 spännande när du cyklar hem eh (.) ob wie heißt das ob?
om vad heter det om
- 32 **S** när oder? när om
eller
- 33 **B** om. om bilen står (.) noch an
fortfarande på
- 34 **S** noch. bara bara
fortfarande
- 35 **B** an an an (.) bara eh
på på på
- 36 **S** samma plats
- 37 **B** samma plats
- 38 **S** ja. det är spännande. jag berättar ((skrattar))
- 39 **B** du berättar

Silke börjar berättelseinledningen med markören *oh* som i tyskan signalerar att talaren kommer ihåg något av emotionell betydelse (Golato 2012:258) och får med Beates uppbackande *hmhm* klartecken för att fortsätta. Fram till rad 18 utvecklar hon sin berättelse om en bil som satt fast på en trädstubbe. Två ordsökningar Silke gör offentlig (*umgesägt?*, rad 4; *immer noch?* rad 16) löser hon själv och hon utnyttjar både självkorrigering (rad 1), paus/tvekljud och ickeverbala ljud för att föra fram budskapet och etablerar i rad 9 en skämtsam ram med skratt. Den byggs ut av Beate som på så sätt både visar uppskattning och delar *stance* (Mandelbaum 2012), något hon också gör med sina uppbackningar som fortsättnings signaler (rad 2, 15, 17 och

engagerat inskott i rad 8), skratt (rad 6), ifyllnad (rad 13). Silkes formulering *ja ja ich bin gespannt* (rad 18) i betydelsen av 'det blir intressant att se hur det slutar' kan tolkas som en avslutande kommentar. När Beate tar turen i rad 19 förblir det oklart om hon vill byta ämne eller relatera till berättelsen på grund av överröstande brus. Silke ignorerar dock Bs bidrag och adresserar henne istället som expert för att kunna uttrycka frasen på svenska. Beate erbjuder hjälp med att närma sig med översättningen av ett nära besläktat ord med samma rot (*spännande*), men Silke kommer med ett eget förslag (*se emot*) som hon presenterar med frågeintonation. Trots att Beate godkänner förslaget (*hmhm*) förkastar Silke det i nästa tur och markerar tydligt att hon inte kan lösa problemet och tänker överge det (*ja weiß ich auch nicht/ja vet jag inte heller*). Det som följer är en gemensam problemlösning som sträcker sig över 13 turer. Istället för att lämna det därhän visar Beate att hon tänker fortsätta försöka lösa problemet och ber Beate att formulera vad det är hon vill uttrycka, vilket B gör med hjälp av L1. I samarbete konstruerar samtalspartnerna sedan en formulering under de följande turerna där de stöttar varandra och ber och erbjuder hjälp som jämlika partner: *det är spännande när du cyklar hem om bilen står bara på samma plats*. Meningen byggs som samkonstruktion där båda bidrar med kunskaper och ömsom positionerar den andra som mer kunnig (genom att fråga efter expertis och bekräftelse), ömsom sig själv som kompetenta talare.

Expertpositionen är tillgänglig för alla deltagare, och samtidigt kan därför allas expertis, inklusive den egna ifrågasättas. Om och hur expertpositionen hävdas varierar under tiden och individuellt. Lika mycket som det egna talet utvärderas och granskas kan också samtalspartnernas lösningsförslag accepteras men också omprövas. I denna omprövning ligger lärandepotential eftersom kritisk granskning innebär att inläraren prövar om förslaget överensstämmer med den egna kunskapen. Först när det bedöms som rimligt utifrån de egna kunskaperna accepteras det.

6.4. Speciella former av epistemisk positionering: metakommentarer om lärande

Ett framträdande drag i materialet är metakommentarer om den egna lärprocessen som här i exempel 23 under en utbyggd ordsökningssekvens från skrivuppgiften.

exempel 23: kappa (skrivuppgift, A1)

- 01 **A** bakom vita bilen (.) med otur ((skrattar)) nee
nä
- 02 ?? ((skratt)) (1.5)
- 03 **A** mein gott nee das ist ja schrecklich
herregud nä det är ju fruktansvärt
- 04 **N** dann kann man noch sagen kvinnan med schwarzem
sedan kan man säga svart
- 05 med svart (.) mantel?
kappa
- 06 **A** kvinna med
- 07 **N** schwarzem mantel?
svart kappa
- 08 **A** mantel mantel ja hier ja
kappa kappa ja här ja
- 09 **T** fällt uns ein es fällt uns ein
kommer på det vi kommer på det
- 10 **N** mantel heißt ganz witzig
kappa heter något mycket roligt
- 11 **T** ((skrattar lätt))
- 12 **N** skjorta? es heißt nicht skjorta
det heter inte
(3.17)
- 13 **T** [[kappa
- 14 **N** [[mann diese klamotten
~ alltid de där plaggen
(2.0)
- 15 **T** det är en kappa
- 16 **N** kappa ja det är en kapp
- 17 **T** kappa
- 18 **A** kappa
(0.99)
- 19 **N** kvinnan
- 20 **T** °det är inte med°
- 21 **A** med
- 22 **N** med svarta (.) kappan
- 23 ((viskande)) oh ist das schwer (.) das müsste das ist so
- 24 å är det svårt det skulle det är så
einfach eigentlich
enkelt egentligen
(2.0)
- 26 **T** ich bin nochmal beim vorsatz. ist das jetzt
jag tänker på meningerna innan är det nu
- 27 das auto ist das jetzt bestimmt oder unbestimmt
bilen är det nu bestämt eller obestämt
- 28 **N** ((viskande)) boah

Anton formulerar sig tvekan på svenska i rad 1 men avbryter när han i efterhand misstänker ha valt fel ord och slätar över med ett skratt. Han visar sedan för de andra med sitt *nee* att det krävs en reparation och att han ifrågasätter det han just har formulerat. Minst en av de andra reagerar med att solidarisera sig med skratt. Anton byter sedan till L1 för en metakommentar om hur han uppfattar och upplever sitt försök (*mein gott nee das ist ja schrecklich/herregud nä det är ju fruktansvärt*, rad 3). Nora som tar turen fortsätter med uppgiften utan att relatera till metakommentaren

och använder L1 för uppgiftshanterande (*dann kann man noch sagen/sedan kan man säga*, rad 4). För själva uppgiftsarbete kodväxlar hon sedan till svenska. Hon hamnar i två ordsökningar varav den första kan lösas med en självreparation (*med schwarzem med svart*), men för den andra adresseras samtalspartnerna som möjliga experter. Både Nora och Anton upprepar ordet i fråga på tyska flera gånger (rad 4–8), och Anton lägger till *ja hier ja* och markerar att han visserligen vet ordet och bara tillfälligt inte kommer på det.

Även Thea intar samma position, men hon gör det på ett ovanligt sätt när hon i rad 9 kommer med peppande tal (*fällt uns ein es fällt uns ein*/kommer på det vi kommer på det) som markeras genom rytmisering. Nora bidrar med en kommentar om det avsedda ordets form och att det är roligt. Här syftar hon antagligen på ordet *rock*, en kognat som betyder kjol på tyska. Genom att nämna metakunskap om ordet (*att det är roligt*) visar Nora samtidigt att det inte är helt nytt för henne men att hon just nu inte kommer ihåg. Efter lanserandet av möjliga lösningar (Nora föreslår en icke-målspråklig lösning inom det semantiska fältet i rad 12, Thea kommer med ett målspråksenligt förslag i rad 15, möjligtvis efter att ha använt ordboken) bidrar Nora med en till metakommentar om hur retande hon tycker det vara att inte komma på det (*mann diese klamotten/ungefär: alltid de där plaggen*, rad 14). Efter några turer är lösningsförslaget inbyggt i den avsedda konstruktionen och det gemensamma arbetet med formuleringen som sträckte sig över 17 turer nästan avslutat med en samkonstruktion. I rad 23 kodväxlar Nora för ytterligare en metakommentar om den egna lärprocessen och att hon upplever den som kognitivt mycket krävande, något hon upprepar med partikeln *boah* i rad 28. Metakommentaren markeras också med viskande. Det kan tolkas som en form av självriktat tal eller också som att kommentaren på detta sätt skiljs från det andra, uppgiftsrelaterade talet och att denna sorts kommentarer möjligtvis anses vara illegitima i situationen eftersom det kan ge upphov för tolkningen att undervisningen inte är effektiv eller talaren framstår som långsam inlärare.

Denna form av metakommentarer om lärprocessen visade sig förekomma oväntat ofta i materialet. Till skillnad från exempel 23 relaterar samtalspartnerna i exempel 24 och 25 direkt till metakommentarerna, på skilda sätt.

exempel 24: kein wort (rollspel, A3)

- 01 **I** jag tror de- den bilen de (4.1) de (2.3) ick- inte lov av
 02 also den måste [han vänta
 03 **U** [måste vänta
 04 **I** ja
 05 **U** ja (.) ja
 06 **I** ja. ja ((skrattar))
 (7.99)
 07 **U** *oh ich krieg kein wort mehr raus* ((skrattar)) (5.05)
 åh jag får inget ord ur mig mer
 08 man sollte doch meinen dass man so'n paar sätze jetzt
 09 zusammenstoppeln kann, ne
 ~man skulle ju tänka att man nu kan hopplocka några meningar nu,
 va
 10 **I** und so grundsätzlich rechts links und so sachen, ne
 och så grundläggande höger vänster och sådant, va
 11 kann man das nicht (xx) (6.02)
 kan man inte det

exempel 25: heute ja (samtal utanför uppgiften, A2)

- 01 **M** å::: är det svårt att prata svenska
 02 **P** ja. heute ja (1.5)
 idag
 03 **M** det är inte svårt att läsa en att förstå vad händer men
 04 att [prata det är så så svårt
 05 **P** [ja
 (3.26)

I exempel 25 kommenterar Ute svårigheterna hon upplever direkt efter en sekvens där båda samtalspartnerna har avslutat rollspelet med upprepade *ja* och skratt, och utifrån inspelningen fick jag intrycket att båda skulle ha velat säga något mer men upplevde det vara för utmanande och nöjde sig med *ja. ja* istället. Ute kodväxlar för metakommentaren om att hon inte orkar mer som dessutom markeras med skrattande röst och efterställd skratt. Det uppstår en lång paus innan Ute fortsätter och utvecklar metakommentaren med en reflektion om (egna) förväntningar på de egna förmågorna hon inte lever upp till. Genom att använda *man* öppnar hon för att Ina kan men inte behöver inkluderas och använder återförsäkringssignalen *ne*. Ina ansluter sig och ger inte bara bekräftelse utan bygger ut ämnet med exemplifiering (rad 10) och instämmande, bekräftande summering där hon i enlighet med Ute använder återförsäkringssignalen och pronomen *man* (*kann man das nicht/kan man inte det*). Båda deltagare positionerar sig själva som inlärare som behöver kämpa när de använder L2 och som inte lever upp till de egna förväntningarna. De delar på så

sätt *stance* till den egna lärprocessen och säger inte emot den andres självbeskrivning, som i andra sammanhang av artighetsskäl kanske hade gjorts.

Medan den delade positioneringen som med språket brottande inlärare som tillfälligt alla lika lite har tillgång till ett ord betonar likhet och samhörighet, något som det peppande talet understryker, distanserar sig Pia i exempel 25 delvist från en möjlig implicit positionering. När Mona utbrister i metakommentaren *å::: är det svårt att prata svenska* formulerar hon den som abstrakt påstående med användningen av en *det-är*-konstruktion istället för att använda *jag* eller *man*. Pia instämmer, men uttrycker viss reservation med att begränsa det till idag: *ja. heute ja*. Hon positionerar sig då som person som bara tillfälligt har svårt med språket. Även placeringen av hennes bekräftande *ja* i rad 4 under Monas tur där hon utvecklar vad det är hon upplever som svårt resulterar i att Pia explicit bekräftar bara första delen, att det inte är svårt att förstå, men inte lika uttryckligen andra delen, att det är svårt att prata. Till skillnad från de andra exemplen använder Pia och Mona svenska för metakommentaren.

7. Diskussion och slutsatser

I det här kapitlet sammanfattas och diskuteras resultaten utifrån studiens frågeställningar och i relation till tidigare forskning (avsnitt 7.1.) samt den använda metoden (7.2.). Avslutningsvis redovisar jag mina slutsatser och resultatens implikationer för undervisningen (7.3).

7.1. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka interaktion mellan vuxna främmandespråksinlärare inom folkbildningen med hänsyn till deras användning och hanterande av reparationer. När det gäller första forskningsfrågan, vilka former av reparation som används och hur de utförs, uppvisar deltagarna i det undersökta materialet en utpräglad preferens för självinitierade reparationer. Inlärarinteraktionen i den här undersökta kontexten präglas därmed av samma tendens som kunde visas för L1- och L1/L2-samtal (Schegloff et al. 1977, Kurhila 2006). Deltagarna utnyttjar själv-

reparationer för att experimentera med språkliga former och som ett sätt att kunna uttrycka sig på L2, och de involverar sig och samtalspartnerna i språklig problemlösning med självinitierad annanreparation. Annaninitierade reparationer förekommer mindre frekvent, speciellt annankorrigering används mycket sparsamt till skillnad från t.ex. lärar-student-interaktion där annankorrigering är mindre disprefererad (Gardner 2012, Seedhouse 2004).

Reparationerna är oftast lokala och syftar på språkliga former, även när den delade förståelsen är given. Deltagarna orienterar sig alltså tydligt mot språklig korrekthet och använder reparationer för att närma sig språklig korrekthet, medan kommunikationsproblem relativt sällan ger upphov till reparationer. Dessa fynd bekräftar Foster och Ohtas (2005) resultat i sin studie där de utifrån kognitivt och sociokulturellt perspektiv undersökte unga vuxnas interaktion och fann signalerade kommunikativa sammanbrott vara mycket sällsynta:

But we do see evidence of learners repairing and rewording their own utterances, and assisting each other to both find the right form and to express meaning. [...] They are sharing their meanings while monitoring and modifying their own and each other's utterances, minimizing overt communication breakdowns, and the accompanying frustration. (Foster & Ohta 2005:425)

Det överensstämmer också med resultaten i Buckwalters (2001) studie med främmandespråksinlärare på en högskola som främst genomförde lokala reparationer. Hon fann dessutom att reparationer där den andra var involverad nästan uteslutande hanterade lexikala problem och att studenterna utnyttjade bara självreparationer för att hantera morfosyntaktiska problem. Det gäller också deltagarna i den här studien, om än med reservation. Ordsökningar och lexikala frågor är visserligen mest framträdande, men de lyfter även morfosyntaktiska problem för bedömning och använder då olika bekräftelsesökande praktiker.

Analysen visar att det institutionella målet ”lärande” präglar inlärainteraktionen i hög grad. Deltagarna i studien utnyttjar inlärainteraktion ofta för ”doing being a language learner” och visar på så sätt sin orientering mot klassrumsinteraktion som lärtillfällen. Delvis ägnas mycket interaktionellt arbete åt att lösa språkliga problem.

Eskildsen och Theodórsdóttir (2017) kontrasterade samtal mellan L1- och L2-talare inom och utanför klassrummet och fann att klassrumsinteraktion särpräglas av att deltagare kan och brukar göra även längre uppehåll i de pågående aktiviteterna för att hantera språkfrågor samt av användning av artefakter, extern expertis och skrivande. Interaktionen mellan deltagarna i den här studien präglas av att de brukar vänta in varandra och både tar och ger sig tiden de behöver, vilket visar att lärandeorienteringen går åt två håll: För det ena utnyttjar de möjligheter för sig själva, bl.a. genom experimenterande med språket i form av självreparationer. För det andra är de angelägna om de sociala relationerna och mån om att även samtalspartnerna kan utnyttja möjligheter till lärande, ibland också i form av stöttande annanreparation eller kollaborativt formulerande. De visar hänsyn till att det kan vara en tidskrävande utmaning att formulera sig.

Även om lärandeorientering och orientering mot korrekthet är ett påfallande drag i många reparationssekvenser är det samtidigt framträdande att deltagarna ofta skippar potentiella möjligheter till lärande och språkliga utmaningar, bl.a. när de inte utnyttjar självorienterade reparationsfaser i ordsökningar eller sätter meningsfokus framför formfokus och låter ett problem resp. en sökningssekvens förbli olöst.

Interaktionen skiftar mellan att vara mer orienterad mot att hålla kommunikationen flytande, även på den språkliga korrekthetens bekostnad, och ibland vara mer orienterad mot språklig form. I hanteringen av dessa skiftande fokus spelar det gemensamma språket en viktig roll (jfr Filipi & Markee 2018). När det gäller andra forskningsfrågan, hur tyska används som resurs i reparationssekvenser, har det visat sig att L1 utnyttjas på olika sätt. Skifte mellan form- och meningsfokus markeras ofta med kodväxling då L1 oftast signalerar sidosekvenser med tal om L2 och uppgiftshantering. Som i andra främmandespråksklassrum används L1 i problemlösning, till exempel under självreparationer i form av självriktat tal och för att inte släppa ifrån sig turen (Filipi & Markee 2018). I självinitierade annanreparationer ger L1-användningen dessutom möjlighet att språkliga problem till trots kunna uppnå delad förståelse och göra offentlig vad som avses med en sökning. Som i Trans (2018) studie används L1 i ordsökningar även i materialet här som en sista utväg i ordsökningar när andra medel som paus eller tvekljud inte var tillräckliga. Huruvida L1-lösningar i ordsökningar under samtalets gång används som platshållare eller om

samtalspartnerna försöker hitta en L2-lösning varierar, liksom användningen av L1 när språkliga former lyfts för bedömning. Den av flera forskare (bl.a. Lehti-Eklund 2013, Kunitz 2018) konstaterade uppdelningen mellan L1 som metaspråk för tal om L2 och uppgiftshantering (process) och L2 för tal i uppgifter (produkt) bekräftas av resultaten i den här studien. Men i denna studie används även L2 av några deltagare vid olika tillfällen för funktioner som ofta i främmandespråkssammanhang fylls med L1, som uppgiftshantering, att ta hand om den sociala relationen eller konflikt-hantering (Tran 2018, Lehti-Eklund 2013). Trots att deras andraspråkliga förmågor är relativt begränsade utnyttjar de sina L2-resurser inte bara i tal inom uppgifterna.

L1 används visserligen som viktig resurs och medierande verktyg samt för avlastning, men i alla grupper också i icke-uppgiftsrelaterade samtal. Denna orientering mot L2-användning bekräftar Stones (2019) resultat av en studie i akademiska främmandespråkssammanhang även för den här undersökta kontexten. Som deltagarna i hans studie om ”off-task”-tal orienterar sig deltagarna här också mot L2 även under samtal utanför uppgiften. Hur mycket språkpolycyn i kursen påverkar orienteringen mot L2-användningen har inte undersökts här, men en viktig aspekt är att deltagarna är vuxna som tar ansvar för den egna, självvalda lärprocessen och att de möjligtvis upplever språkanvändningen som positiv.

Med tanke på den tredje forskningsfrågan, hur expertpositionering hanteras i reparationer, visar resultaten att reparationssekvenserna ofta är mycket korta, och att expertpositioneringen i de allra flesta fall hanteras smidigt. Ansiktshoten som kan vara sammanlänkade med framförallt annankorrigeringar och positioneringar under reparationssekvenser undviks av deltagarna. Mellan deltagarna i Liebscher och Reicherts (2012) studie ledde expertpositionering delvis till konfliktartade förhandlingar där det krävdes explicit reparationsarbete för att återställa den sociala balansen. Moment där irritation blir synlig är däremot både sällsynta och korta i materialet här. Liksom kollaborativ stöttning kan dock också ifrågasättande och irritation leda till utökade möjligheter till lärande t.ex. när språklig expertis ifrågasätts.

Att den sociala balansen inte rubbas av korrigeringar och positioneringar kan delvis förklaras med att expertpositionen är tillgänglig för alla och att orienteringen mot korrekthet gör korrigeringar mer accepterade. Inte heller kumulativt verkar expertpositionering resultera i ett mönster som främjar eller begränsar vissa personer, men

det undersöktes inte systematiskt. Överlag verkar deltagarna som också deltagarna i Hausers (2018) studie till allra största del lägga vikt på positivt socialt samspel och undvika de sociala riskerna som kan ligga i expertpositioneringen. Till tendensen att ta hand om den sociala balansen kan bidra att de deltar i kursen av eget val samt att det inte finns någon institutionell prestationspress. Smågruppsarbete är ett återkommande inslag i undervisningen och deltagarna brukar sitta med dem som de helst vill samarbeta med. Grupp sammansättningen varierar visserligen ibland, men oftast väljer deltagarna att samarbeta med samma kurskamrater så att relationerna de emellan är väl etablerade. Men även uppgifterna påverkar om och hur deltagarna engagerar sig i interaktionen. Det är iögonfallande att minst en deltagare engagerade sig mycket mer i interaktionen i autentiskt, vardagsliknande samtal.

De återkommande metakommentarerna om den egna lärprocessen var ett framträdande, oväntat frekvent drag i materialet. De visar att deltagarna delvis upplever L2-språkanvändningen som mycket krävande och att de tidvis kan känna sig i behov av att begränsa belastningen. Användningen av L1 t.ex. i samtalen utanför uppgifterna kan vara ett sätt att avlasta och hantera balansgången mellan utmaning, frustration och motivation samt mellan interaktionen som lärtillfälle och som social händelse. Samtidigt tyder metakommentarerna på lärandeorientering och en (kritisk) reflektion över den egna inlärningsprocessen.

7.2. Metoddiskussion

Studiens validitet begränsas av det metodiska valet att ljudinspela eftersom väsentliga aspekter i interaktionen som spelar en avgörande roll i interaktion (Goodwin & Goodwin 1986) inte kunde tas med i analysen. Förutom användningen av förkroppsligade medel i samtalen gäller det också interaktionens multimodala dimensioner och här förutom skrivandet under uppgifterna framförallt användningen av extern expertis (ordböcker, lärobok). Att kunna se på om och hur deltagarna använder sig av extern expertis skulle ha tillfört värdefull kunskap med tanke på expertpositionering. Även att se på den kvantitativa fördelningen och mönster i både positioneringen och reparationer skulle ha kunnat fördjupa insikterna. Själva fokus på reparationssekvenser är visserligen motiverad eftersom de är avgörande, frekventa drag i samtal som utifrån kognitiva och sociokulturella perspektiv kunde kopplas till

lärande. Att kunna använda sig av reparationer kan anses vara en viktig kommunikativ kompetens och även ur samtalsanalytiskt perspektiv kunde longitudinella samtalsanalytiska studier demonstrera hur reparationsanvändning förändras över tid och relaterar till lärande (Siegel 2015, Hellermann 2009). Trots att reparationer därför kan ses som en viktig resurs uppmärksammas samtidigt problem och brister när de fokuseras. Kontrasterandet med samtalssekvenser där reparationer, expertpositionering och kodväxling *inte* används gjordes kan bidra till förståelse för fenomenen (Deppermann 2008, Schmelter 2014). Analysen av längre sekvenser i denna studie för att kunna se på utveckling och användning i kontext gav visserligen intressanta resultat, men skulle behöva utvecklas med explicit fokus på icke-användning.

Alla uppgifter låg på konkret nivå och krävde lite abstraktion så att det ofta inte behövdes mycket språklig förklaring. Men med tanke på att deltagarnas språkliga kompetenser är relativt begränsade utgör även konkreta uppgifter språkliga och kognitiva utmaningar. Uppgifternas utformning resulterade också i att få andra än diskursiva identitetsaspekter aktualiserades. I reparationssekvenser som i materialet visade sig oftast syfta på språkliga problem, relevantgörs i många fall språklig expertis och att undersöka epistemisk positionering i relation till språklig expertis har visat sig vara givande. Positioneringsteorin kan dock vara mer intressant att använda i sammanhang och lektionssekvenser där andra identitetsaspekter och makt-/statusfrågor som t.ex. minoritets-/majoritetsförhållanden aktualiseras (Kayi-Aydar 2019, Young & Tedick 2016). Även om den här studien avser hur potentiella möjligheter till lärande uppstår i reparationssekvenser undersöktes dock inte om de resulterar i lärande och hur det blir synligt.

7.3. Slutsatser och pedagogiska implikationer

Fyra karakteristiker av inlärarinteraktion i denna kontext är (1) att det handlar om klassrumsinteraktion med lärande som institutionellt mål, (2) dess betydelse som tillfälle för L2-användning som annars är mycket begränsade för deltagarna, (3) att deltagarna har ett gemensamt språk utöver L2, samt (4) att språklig expertis i denna form av interaktion mellan jämlika som alla är L2-talare är mer öppen för förhandling än i samtal med L1-talare eller lärare.

Den påtagliga lärandeorienteringen kan visa på att de första två dragen är nära sammanlänkade. Lärandemålet är institutionellt, men även individuellt. Deltagarna är orienterade mot att utnyttja samtalen som lärandetillfällen och släpper inte formfokus i interaktion med varandra eller undviker L2-användning utanför uppgifterna, möjligtvis just därför att de annars bara i mycket begränsad utsträckning kan använda L2. I inlärarsamtal kan alltså både form och interaktion aktualiseras. En viktig aspekt är också att deltagarna betalar för kursen, något som även Koshik och Seo (2012:185) anser vara en av orsakerna för att vissa institutionella samtal (med betalda faddrar för conversation-for-learning i deras fall) skiljer sig från L2-var dagsamtal. Lärandekaraktären sätter prägel på hanterandet av reparationer som i den här kontexten ofta utvecklas i samspel med varandra, till skillnad från interaktion i interaktiva språkstest där deltagande i andras ordsökningar ofta undviks eftersom fokus ligger på att uppvisa språklig kompetens mer än på att utveckla den (Rydell 2019).

Det kan argumenteras att det speciellt i främmandespråkssammanhang med dess begränsningar för interaktion tar ifrån tid för målspråklig interaktion och inflöde, och att L1 också används av deltagarna här för att kunna kringgå problem. Utnyttjandet av det gemensamma språket utöver L2 som resurs spelar en framträdande roll i materialet och visar på potentialen som ligger i L1-användningen (liksom i utnyttjandet av andra språkliga kompetenser), både för att skapa möjligheter till lärande och inte minst för att kunna göra metaspråkliga reflektioner.

Den flytande expertpositioneringen som kännetecknar för L2/L2-interaktion har fördelen att deltagarna kan bidra med, efterfråga och förhandla kunskap och på så sätt skapa möjligheter till lärande. Samtidigt visar resultaten att tillit i de egna språkliga kompetenserna också uppvisas temporärt och att deltagarna ifrågasätter andras men även den egna expertisen.

Hur deltagarna i denna studie gestaltar inlärarinteraktionen visar på flera relevanta aspekter för undervisningen. För det första var det påfallande att se hur krävande deltagarna upplever L2-användningen. Ur lärarperspektiv understryker det vikten av att ta i akt hur stor kraven är när de språkliga kompetenserna är begränsade och i en kontext där kontakt till L2 nästan helt är begränsad till kursen. Interaktion är ett mycket komplext fenomen, och som lärare är det viktigt att ha i åtanke att inlärare i samtal med varandra behöver navigera mellan olika språkliga och sociala krav

och orienteringar. L1-användning men även användning av ytterliga språk kan vara en viktig resurs för hanterandet av de olika (språkliga, sociala och innehållsliga) planen i interaktionen och spela en viktig roll för att fördjupa L2-kunskapen. För att L2 mer och mer kan användas även för funktioner som (ännu) fylls med L1 borde relevanta kompetenser, t.ex. konflikthantering eller att genomföra annanreparationer på ett smidigt och ansiktsbevarande sätt behandlas explicit i undervisningen.

För det andra visar de återkommande metakommentarerna hur mycket deltagarna i den här kontexten reflekterar kring det egna lärandet. Att ta upp reflektioner och lärandestrategier i undervisningen kan vara ett sätt att ta till vara medvetenheten.

För det tredje är reparationssekvenserna ofta mycket korta och när det språkliga problemet är utrett fortsätts aktiviteten så att kunskapen som krävdes respektive skulle ha behövts för att lösa problemet ofta är mycket flyktig. Undervisningen kan skapa möjligheter för att reparationssekvenser som inte resulterar i möjligheter till lärande eftersom de saknar orientering mot språklig expertis (Brouwer 2003) kan tas upp i efterhand. För att tillit i de egna språkliga kunskaperna och expertpositionering gentemot specifikt innehåll (t.ex. ett ord) kan utvecklas och förändras är det dessutom viktigt att befästa kunskapen och bl.a. skapa tillfälle för utökad och upprepad användning av eftersökta ord från ett samtal.

Denna studie fokuserade med reparationer de moment i inlärsamtal där problem hanteras. För att få bättre förståelse för inlärsamtals möjligheter och begränsningar skulle det vara viktigt med forskning som kontrasterade med fokus på när reparationer inte utnyttjas eller undviks. I de här undersökta sekvenserna framstår deltagarna dessutom mest som kollaborativa samtalspartner och det var inte möjligt att inom studiens begränsade ram närmare undersöka det avvikande gruppsamtalet fastän ett sådant kontrasterande kunde ge fördjupade insikter.

Med tanke på epistemisk positionering till språkfrågor kunde longitudinella studier i linje med Pörn och Rusk (2013) som följde en inlärares positionering till ett språkligt innehåll ge inblick i hur uppvisad språklig expertis med hänsyn till en språklig struktur utvecklas individuellt och huruvida utvecklingen visar lärande. Att minst en deltagares interaktion varierade mycket med samtalets innehåll och relation till uppgiften visar på att det behövs forskning om hur epistemisk positionering utanför språkliga områden och talande utifrån position som utomspråklig expert, som

kan länkas till identitetspositioner, kan förknippas med hur L2 används. En identitetsaspekt som möjligtvis är speciellt relevant inom den här undersökta kontexten är deltagarnas ålder. En identitetsaspekt som enligt min erfarenhet ofta relevantgörs av kursdeltagare inom folkbildningen är åldern. Helt bortsett från diskussionen huruvida åldern påverkar inlärningsprocessen skulle det vara intressant att undersöka när och hur ålder relevantgörs för att se vilken betydelse deltagarna själva tillskriver åldern medan de är inbegripna i själva lärande i interaktion.

Litteraturförteckning

- Auer, Peter 1988. *Bilingual Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Amir, Alia & Nigel Musk 2014. Pupils Doing Language Policy: Micro-interactional insights from the English as a foreign language classroom. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 8/2:93–113.
- Altricher, Herbert, Peter Posch & Harald Spann 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Wien m. fl.:utb.
- Brouwer, Catherine E. 2003. Word Searches in NNS-NS Interaction: Opportunities for Language Learning? *Modern Language Journal* 87/4:534–545.
- Buckwalter, Peggy 2001. Repair Sequences in Spanish L2 Dyadic Discourse: A Descriptive Study. *Modern Language Journal* 85/3:380–397.
- Davis, Bronwyn & Rom Harré 1990. Positioning: The social construction of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20/1:43–63.
- Deppermann, Arnulf 2015. *Wissen im Gespräch: Voraussetzungen und Produkt, Gegenstand und Ressource* (InList Interaction and Linguistic Structures 57) <<http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf>> Hämtat 2019-11-08.
- Deppermann, Arnulf 2008. *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Denscombe, Martyn 2016. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, James P. & G. Appel (eds), *Vygotskian approaches to second language research*, s. 33–56. Norwood, NJ: Ablex.
- Egbert, Maria 2009. *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*, Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ellis, Rod & Natsuko Shintani 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon: Routledge.
- Eskildsen, Søren & Guðrún Theodórsdóttir 2017. Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom. *Applied Linguistics* 38/2:143–164.

- Filipi, Anna & Numa Markee 2018. Transitions in the language classroom as important sites for language alternation. In: Filipi, Anna & Numa Markee (eds.), *Conversation Analysis and Language Alternation: Capturing Transitions in the Classroom*, p. 3–14. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Firth, Alan & Johannes Wagner 1997. On Discourse, Communication and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *Modern Language Journal* 81/3:285–300.
- Foster, Pauline & Amy Snyder Ohta 2005. Negotiating for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics* 26/3:402–430.
- García, Ofelia & Leiva, Camila 2014. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: Blackledge, Adrian & Angela Creese (eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, p. 199–216. Dordrecht: Springer.
- Gardner, Rod 2019. Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on Language and Social Interaction* 52/3:212–226.
- Gafaranga, Joseph 2000. “Medium-Repair vs. Other-Language-Repair: Telling the medium of a Bilingual Conversation. *International Journal of Bilingualism* 4/3:327–350.
- Gardner, Rod 2012. Conversation analysis in the classroom context. In: Sidnell, Jack & Tanya Stivers (eds.), *The handbook of conversation analysis*, p. 593–611. Hoboken, NJ: Wiley.
- Goffman, Erving 1967. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Golato, Andrea 2012. German *oh*: Marking an Emotional Change of State. *Research on Language & Social Interaction* 45/3:245–268.
- Goodwin, Marjorie & Charles Goodwin 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching a word. *Semiotics* 62/1-2:51–75.
- Greer, Tim 2013. Word search sequences in bilingual interaction: Codeswitching and embodied orientation toward shifting participant constellations. *Journal of Pragmatics* 57:100–117.
- Gröning, Inger 2006. *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. (Digitala skrifter från Nordiska språk 1) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

- Guttker, Erbroten Guttker 2016. *Tala svenska. Schwedisch A2+. Lehrbuch*, Plön: Groa Verlag.
- Hauser, Eric 2018. Being a Non-Expert in L2-English: Constructing Egalitarianism in Group Preparation Work. *Hacettepe University Journal of Education* 3 :93–112.
- Heritage, John 2012. Epistemics in Conversation. In: Sidnell, Jack & Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, p. 370–394. Chichester, Malden: Wiley-Blackwell.
- Heritage, John 1984. A Change-of-State Token and Aspects of its Sequential Placement. In: Atkinson, J. Maxwell & John Heritage (eds.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, p. 299–345. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Hosoda, Yuri 2006. Repair and Relevance of Differential Language Expertise in Second Language Conversations. *Applied Linguistics* 27/1:25–50.
- Imo, Wolfgang 2013. *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Imo, Wolfgang 2009. Konstruktion oder Funktion? Erkenntnismarker („change of state-tokens“) im Deutschen. In: Günthner, Susanne & Jörg Bücker: *Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*, p. 57–86. Berlin: De Gruyter.
- Jakonen, Teppo & Tom Morton 2015. Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics* 36/1:73–94.
- Jefferson, Gail 1987. On exposed and embedded correction in conversation. In: Button, Graham & John R. E. Lee (eds.), *Talk and Social Organization*, p. 86–100. Clevedon: Multilingual Matters. <http://liso-archives.liso.ucsb.edu/Jefferson/Embedded_Correction.pdf> Hämtat 2019-10-28.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner 2011. A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition. In: Atkinson, Dwight (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, p. 117-142. Abingdon: Routledge.
- Kayi-Aydar, Hayirye 2019. *Positioning Theory in Applied Linguistics. Research Design and Applications*. Cham: Palgrave.
- Koshik, Irene Ann & M.S. Seo 2012. Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text and Talk* 32/2:167–189.

- Kurhila, Salla 2006. *Second Language Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kunitz, Silvia 2018. L1/L2 alternation practices in students' task planning. In: Filipi, Anna & Numa Markee (eds.), *Conversation Analysis and Language Alternation: Capturing Transitions in the Classroom*, p. 107–128. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- König, Katharina 2017. Question tags als Diskursmarker? Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von ne im gesprochenen Deutsch. In: Blühdorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer & Thomas Spranz-Fogazy (eds), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. p. 233–258. <<http://verlag-gespraechsforschung.de/2017/pdf/diskursmarker.pdf>> Hämtat 2019-10-28.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lehti-Eklund, Hanna 2013. Code-switching to first language in repair - A resource for students problem-solving in a foreign language classroom. *International Journal of Bilingualism* 17/2:132–152.
- Liebscher, Grit & Jennifer Dailey O'Cain 2003. Conversational Repair as Role-Defining Mechanism in Classroom Interaction. *Modern Language Journal* 87/3:375–390.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, Inger 2013. Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 481-518. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Jan 2008. *Tur och ordning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Littman-Persson, Catarina & Carin Rosander 2004. *Snacket går. Lärarhäfte med kopieringsunderlag*. Stockholm: Bonniers.
- Lucius-Hoehne, Gabriele & Arnulf Deppermann 2004. Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung* 5:166–183.
- Mandelbaum, Jenny 2012. Storytelling in Conversation. In: Sidnell, Jack & Tanya Stivers (eds): *The Handbook of Conversation Analysis*, p. 402–507. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

- Markee, Numa & Gabriele Kasper 2004. Classroom Talks: An Introduction. *Modern Language Journal* 88/4:491–500.
- Markee, Numa & S. Kunitz 2015. 'CA-for-SLA studies of classroom interaction: quo vadis?' In: Markee, Numa (ed.), *Classroom Discourse and Interaction*, p. 425–439. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Markee, Numa & Kunitz, Silvia 2013. Doing Planning and Task Performance in Second Language Acquisition: An Ethnomethodological Respecification. *Language Learning* 63/4:629–664.
- Mori, Junko 2004. Negotiating Sequential Boundaries and Learning Opportunities: A Case from a Japanese Language Classroom. *Modern Language Journal* 88/4 (Special Issue: Classroom Talks):536–550.
- Musk, Nigel & Jakob Cromdal 2018. Analysing bilingual talk. Conversation analysis and language alternation. In: Filipi, Anna & Numa Markee (eds.), *Conversation Analysis and Language Alternation: Capturing Transitions in the Classroom*, p. 115–34. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Norrby, Catrin 2014. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela 2007. *Språkinläring och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Ortega, Lourdes 2013. *Understanding Second Language Acquisition*, Abingdon/New York: Routledge.
- Ortega, Lourdes 2011. SLA after the Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. In: Atkinson, Dwight (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, p. 167-180. Abingdon: Routledge.
- Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge 2004. New theoretical approaches to the study of negotiation of identity in multilingual contexts. In: Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge (eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, p. 1–33. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Philp, Jenefer & Rita Tognini 2009. Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction. *IRAL* 47:245–266.
- Philp, Jenefer 2016. Epilogue: New pathways in researching interaction. In: Sato, Masatoshi & Susan Ballinger (eds.), *Peer Interaction and Second Language*

- Learning. Pedagogical potential and research agenda.* (Language Learning and Language Teaching 45), p. 377–396. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
- Philp, Jenefer, Rebecca Adams & Noriko Iwashita 2014. *Peer interaction and second language learning.* New York/Abingdon: Routledge.
- Pörn, Michaela & Fredrik Rusk 2013. Epistemisk positionering som en del av andraspråkslärande i social interaktion. I: Eronen, M. & M. Rodi-Risberg (red.): *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung.* (VAKKI-symposiumi XXXIII 7.-8.2.2013. VAKKI Publications 2), s. 315–326. Vaasa. <http://www.vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Porn&Rusk.pdf> Hämtat 2019-11-13.
- Reich, Jutta, Sylva Panyr, Doris Drexl, Heiner Barz & Rudolf Tippelt 2004. *Praxis-handbuch Milieumarketing.* (Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1), Bielefeld: Bertelsmann.
- Reichart, Elisabeth, Thomas Lux & Hella Huntemann 2018. *Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017* (DIE-Survey) <<https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf>> Hämtat 2019-9-4.
- Reichert, Tetyana & Grit Liebscher 2012. Positioning the Expert: Word Searches, Expertise, and Learning Opportunities in Peer Interaction. *Modern Language Journal* 96/4:599–609.
- Robinson, Jeffrey 2004. The Sequential Organization of "Explicit" Apologies in Naturally Occurring English. *Research on Language and Social Interaction* 37/3:291–330.
- Rusk, Fredrik 2016. *Doing Second Language Learning. A CA-Study of Learning Practices in Finnish-Swedish Bilingual Educational Settings.* Åbo: Akademi University Press.
- Rydell, Maria 2019. Negotiating co-participation: Embodied word searching sequences in paired L2 speaking tests. *Journal of Pragmatics* 149, s. 60-77.
- Sahlström, Fritjof 2011. Learning as social action. In: Hall, Joan Kelly, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (eds.): *L2 Interactional Competence and Development*, p. 45–65. Bristol: Multilingual Matters.
- Sahlström, Fritjof 2008. Där och då, här och nu – några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att analysera lärande mellan situation-

- er. I: Erikoiskielet, käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. (VAKKI-julkaisut XXVIII, N:o 35.), s. 10–30. Vaasa. <http://www.vakki.net/publications/2008/VAKKI2008_Sahlstrom.pdf> Hämtat 2019-11-14.
- Sato, Mastoshi & Susan Ballinger 2016. Introduction. In: Sato, Mastoshi & Susan Ballinger (eds.), *Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical potential and research agenda*. (Language Learning & Language Teaching 45), p. 1–30. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schegloff, Emanuel A. 1979. The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation. In: Givón, Talmy (ed.), *Discourse and Syntax* (Syntax and semantics 12), p. 261–286. New York et al.: Academic Press.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks 1977. The Preference for Self-Correction in the Organisation of Repair in Conversation. *Language* 53:361–382.
- Schmelter, Lars 2014. Gütekriterien. In: Settinieri, Julia, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*, p. 33–45, Paderborn: Schöningh.
- Schwitalla, Johannes 2012. *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Seedhouse, Paul 2004. The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. *Language Learning* 54, supplement 1.
- Sert, Olcay 2015. *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Siegel, Aki 2015. Social epistemics for analyzing longitudinal language learner development. *International Journal of Applied Linguistics* 25/1:83–104.
- Slotte-Lüttge, Anna 2005. *ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Akademi University Press.
- Steinbach Kohler, Fee & Steven L. Thorne 2011. The Social Life of Self-Directed Talk: A Sequential Phenomenon? In: Hall, Joan Kelly, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (eds), *L2 Interactional Competence and Development*, Bristol:Multilingual Matters, s. 66–92.

- Stone, Paul 2019. Repair sequences in 'off-task' conversations in an EFL university classroom in Japan: Japanese language resources and learning opportunities. *Classroom Discourse* 10/2:188–208.
- Storch, Neomy & Ali Aldosari 2010. Learners use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research* 14/4:355–375.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin 2000. Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research* 4/3:251–274.
- Tognini, Rita & Rhonda Oliver 2012. L1 use in primary and secondary foreign language classrooms and its contribution to learning. *Utrecht Studies in Language and Communication* 24:53-77.
- Tran, Huong Quyn 2018. Language alternation during L2 classroom discussion tasks. In: Filipi, Anna & Numa Markee (eds.), *Conversation Analysis and Language Alternation: Capturing Transitions in the Classroom*, p. 165–181. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- van Lier, Leo 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm. <https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf> Hämtat 2019-12-10.
- VHS - Die Volkshochschulen 2011: *Die Volkshochschule - Bildung in öffentlicher Verantwortung* <<http://www.vhssegeberg.de/2011/08/vhs-standortbestimmung/>> Hämtat 2019-09-07.
- Williams, P., S. Sheridan & I. Pramling-Samuelsson 2001. *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. (Children learning together – a research review) National Agency for Education. Stockholm: Liber.
- Wong, Jean & Hansun Zhang Waring 2010. *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy. A Guide for ESL/EFL Teachers*. Abingdon: Routledge.
- Young, Amy & Diane J. Tedick 2016. Collaborative dialogue in a two-way Spanish/English immersion classroom: Does heterogenous grouping promote peer linguistic scaffolding? In: *Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical potential and research agenda*. (Language Learning & Language Teaching 45), p. 135–161. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Zimmermann, D. H. 1998. Discoursal identities and social identities. In: Antaki, C. & S. Widdicombe (eds.), *Identities in Talk*, p. 87–106. London: Sage Publications.

Bilaga 1

Informationsbrev

Information om deltagande i en studie för en masteruppsats i Svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet

Som student vid Göteborgs universitet vill jag genomföra en undersökning om interaktion i främmandespråksundervisningen.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Undersökningen är ett examensarbete vid Göteborgs universitet i ämnet Svenska som andraspråk. I examensarbetet vill jag undersöka hur interaktion mellan språkkursdeltagare kan främja inlärningsprocessen. Speciellt intresserad är jag av smågruppsarbete, uppmärksamheten för språklig korrekthet och olika former av korrigeringar kursdeltagarna emellan.

I undersökningens fokus står vuxna inlärare av främmandespråk som har läst svenska tillsammans under en längre tid. För studien ska undervisningstillfällen ljudinspelas. Eftersom du tillhör en grupp med kunskaper och erfarenheter som är värdefulla för undersökningen skulle jag gärna vilja spela in lektioner i din kursgrupp. Inspelningen ska genomföras i mars 2019.

Samtycke

Ljudinspelningarna kommer att transkriberas för att bättre kunna bearbeta innehållet. Texten anonymiseras och bara jag som studenten som genomför undersökningen kommer att ha tillgång till materialet. Användningen av materialet sker endast med pseudonym så att varken namn, personliga uppgifter, uppgifter till utbildningsinstitutionen eller andra uppgifter som kan avslöja din identitet kommer att nämnas i uppsatsen. Materialet sparas bara tills examensarbetet är genomfört och presenterat. Sedan kommer det att förstöras. Alla som deltagit i studien kommer att informeras om undersökningens resultat och får ett exemplar av uppsatsen.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och kräva att din data raderas.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Göteborgs universitet och antagligen även att publiceras i forskningsdatabasen Gupea.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Oldenburg, 7 mars 2019

Yvonne Kölling
tel. +49-441-776616
guskollyv@student.gu.se

Maria Rydell, handledare
lektor i svenska som andraspråk
Högskolan Dalarna
mrl@du.se

Härmed samtycker jag **inte** i att delta i studien och godkänner **inte** ovan beskrivna datainsamling och dataanvändning.

Härmed samtycker jag i att delta i studien och godkänner ovan beskrivna datainsamling och dataanvändning.

Ort och datum

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Bilaga 2

Informationsbrief

Information zur Teilnahme an einer Studie für eine Masterarbeit im Fach Schwedisch als Zweitsprache an der Universität Göteborg

Als Studentin an der Universität Göteborg möchte ich eine Untersuchung über Interaktion im Fremdsprachenunterricht durchführen.

Sie werden hiermit gefragt, ob Sie an dieser Untersuchung teilnehmen möchten.

Die Untersuchung ist eine Abschlussarbeit an der Universität Göteborg im Fach Svenska som andraspråk (Schwedisch als Zweitsprache). In der Arbeit möchte ich untersuchen, wie Interaktion zwischen KursteilnehmerInnen den Lernprozess fördern kann. Ich interessiere mich dabei besonders für Kleingruppenarbeit, Aufmerksamkeit für sprachliche Korrektheit und verschiedene Formen von Korrekturen zwischen TeilnehmerInnen.

In der Untersuchung geht es um erwachsene FremdsprachenlernerInnen, die bereits seit längerer Zeit gemeinsam Schwedisch lernen. Dazu sollen Tonaufzeichnungen von Unterrichtsstunden durchgeführt werden. Weil Sie über Erfahrungen und Kenntnisse verfügen, die für diese Untersuchung wertvoll sind, würde ich gern Aufnahmen in Ihrer Kursgruppe vornehmen. Die Aufzeichnungen von voraussichtlich zwei Kurseinheiten sollen im März 2019 durchgeführt werden.

Die Tonaufnahmen werden im Anschluss abgetippt, um den Inhalt besser bearbeiten zu können. Die Abschrift wird anonymisiert und nur ich als die Studentin, die die Untersuchung durchführt, werde Zugang dazu haben. Das Material wird nur pseudonymisiert verwendet, so dass weder Namen, persönliche Angaben noch Angaben zur Unterrichtsinstitution oder andere Angaben, aus denen auf Ihre Identität geschlossen werden kann in der Arbeit genannt werden. Das Material wird nur solange aufbewahrt, bis die Masterarbeit abgeschlossen und vorgestellt ist und wird anschließend vernichtet. Alle TeilnehmerInnen werden über die Ergebnisse der Untersuchung informiert und erhalten die abgeschlossene Arbeit.

Ihre Mitwirkung an der Untersuchung ist freiwillig. Sie können die Mitwirkung jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen und die Löschung Ihrer Daten verlangen.

Die Untersuchung wird in Form einer schriftlichen Arbeit an der Universität Göteborg präsentiert, die voraussichtlich in der schwedischen Forschungsdatenbank DiVA auch online veröffentlicht wird.

Für Fragen stehen die untenstehenden verantwortlichen Personen zur Verfügung.

Oldenburg, 7.3.2019

Yvonne Kölling
tel. +49-441-776616
guskollyv@student.gu.se

Maria Rydell, Mentorin
Lektorin Schwedisch als Zweitsprache
Hochschule Dalarna
tel. +46-23-778086
mrd@du.se

Hiermit stimme ich einer Teilnahme an der Untersuchung **nicht** zu und erteile **keine** Einwilligung zur oben beschriebenen Datenerhebung und -verwendung.

Hiermit stimme ich einer Teilnahme an der Untersuchung zu und erteile meine Einwilligung zur oben beschriebenen Datenerhebung und -verwendung.

Ort, Datum

Unterschrift

Name

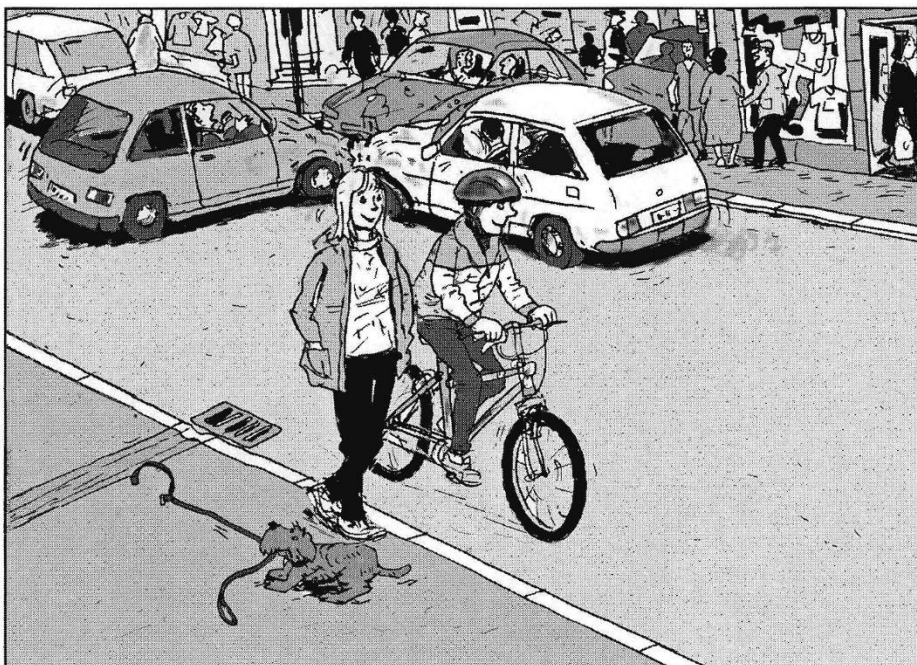
Bilaga 3

Bildmaterial till uppgift 1, hämtat från Littman-Persson & Rosander 2004, s. 7.

B 8
a:I



B 8
a:II



Bilaga 4

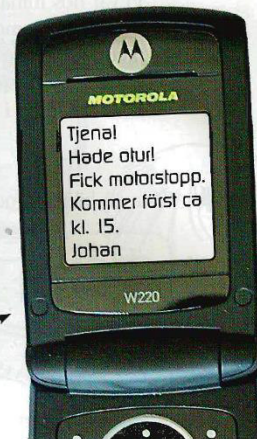
Materialunderlag till uppgift 3 i grupp B, hämtat från Guttke 2016, s. 21.

Avsnitt 2

1a 5 Ett sms till Mia



I lördags fick Johan ett sms från Mia. Hon behövde hjälp med sin dator. Den ville inte starta. Han ringde upp Mia och bestämde sig för att ta sig en titt på hennes dator meddetsamma. Johan tog bilen och körde först en sväng förbi macken. Han tankade, kollade oljan och fyllde på luft i bakdäcken. Sedan körde han iväg. Efter några kilometer fick han plötsligt motorstopp mitt på motorvägen. Han hade tur och fick hjälp av en kille som bogserade bilen till en verkstad. Till Mia messade han följande meddelande:



1b Träna glosorna. Skriv sedan ett sms till varandra och svara på det. Du har hjälp av uttrycken på kartotekskortet.



En bensinstation (en mack)



Apropå motorväg och tanka



Motorvägen har två körfält i varje riktning. Det är tillåtet att köra 110 km och 120 km i timmen.



Motortrafikleden har ett körfält i varje riktning. Det är tillåtet att köra från 70 - 100 km i timmen.



I Sverige måste man köra med halvljus även på dagen!



Du får inte köra bil med mer än 0,2 promille alkoholhalt i blodet.

Man kan tanka 95 oktan, 98 oktan, diesel, E 85 (etanol) och fordonsgas.

Bilaga 5

Tabell 2: materialet – tid i minuter

grupp	uppgifter					totalt	sammanlagt
	U1	U2	U3	U4	samtal		
A1	15					15	
A2	9	7	9		14	39	
A3	16		9	7		32	
A4	4	13	8	12		37	
tillsammans	44	20	26	19	14	123	
B1	14	10		12		36	
B2	9	5		10	9	33	
B3	12	14		12		38	
B4	14	7				21	
tillsammans	49	26		34	9	128	251

Bilaga 6

Transkriptionsnyckel

(.)	mikropaus (under 0,5 sekunder)
(1.2)	paus mätt med tiondels sekund
<u>underbar</u>	emfatisk tryck
un:derbar	förlängning av föregående ljud
eh:::	ytterligare förlängning
under-	avbrutet ord
[överlappande tal
[[samtidigt inledda yttranden
=	latching, yttranden sammanbundna utan paus
°underbar°	sägs med svag röst
+underbar+	sägs med hög röst
((viskande))	metakommentar anges med dubbel parantes
((skrattar))	talaren skrattar
((skratt))	flera skrattar
underbar	sägs med skrattande röst
.hh	inandning
hh	utandning
(underbar)	parentes anger osäker transkription
(x) (xx) (xxx)	omöjligt att höra - (x) motsvarar ett ord, (xx) två ord och (xxx) tre eller fler ord
,	fortsättningston
.	fallande ton
?	stigande ton
<i>underbar</i>	svensk översättning av icke-svenskt tal anges i kursiverad stil under respektive ord
~	ungefär översättning
↑	högre röstläge
underbar	fet stil används för att framhäva fokuserade fenomen