

Muntlig språkutveckling i engelska

Att kunna tala språket är målet för de flesta som börjar lära sig engelska, men vägen dit är inte alltid så jämn och rak. Denna modul syftar till att ge verktyg för lärare att utveckla sin egen och andras undervisning inom området muntlig interaktion genom aktuell språkdidaktisk forskning, knutna till praktiska exempel.

Modulens delar belyser olika aspekter av arbetet med muntlig språkutveckling och erbjuder förslag på metoder för att hjälpa eleverna att utveckla sitt muntliga språk. Interaktion, kommunikativ språkundervisning, flerspråkighet, motivation och bedömning är några nyckelbegrepp som tas upp. Materialet stimulerar till att du och dina kollegor diskuterar idéer om undervisningsaktiviteter. Vill ni hellre prova på skribenternas förslag på undervisningsaktiviteter, så låter dessa er och era elever prova på aktiviteter som att arbeta med språkliga självbilder, undersöka turtagning och dialogstruktur och bedöma den egna och andras muntliga språkutveckling.

I modulen ingår också filmer som exemplifierar det som behandlas i modulens olika delar, samt korta ljudfiler med samtal mellan erfarna lärare och forskare inom området.

Modulens delar är numrerade från 1 till 8, men de bygger inte nödvändigtvis på varandra. Du och dina kollegor kan därför välja att arbeta med delarna i den ordning som passar era egna önskemål och behov bäst. I fråga om del 7 och del 8, som handlar om olika aspekter av bedömning, rekommenderas dock att ni först arbetar med del 7 och därefter med del 8.

Målgrupp: lärare i engelska inom grundskolan, inom gymnasieskolan och inom kommunal vuxenutbildning.

Modulen består av följande delar:

1. Vad är muntlig interaktion?
2. Kommunikativ språkundervisning
3. Formella aspekter
4. Språkliga resurser
5. Språkliga inflödets betydelse
6. Motivation
7. Bedömning och språkutveckling
8. Bedömning utifrån styrdokumentet

Del 1. Vad är muntlig interaktion?

Muntlig interaktion är en central del av ett språk och är såväl ett mål som ett medel inom ämnet engelska. Den här delen tar upp grunderna i vad muntlig interaktion kan bestå av med utgångspunkt i samtalsanalys och ger exempel på hur man kan skapa en gruppgemenskap som främjar muntlig språkutveckling.



Du som lärare får möjlighet att lära dig mer om olika slags talhandlingar och resonera med dina kollegor kring hur de kan användas i undervisningen för att öka elevernas lust och förmåga att uttrycka sig i tal (och skrift) på målspråket.

Del 1: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser, tittar eller lyssnar. Anteckna sådant som du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs texten "Vad är muntlig interaktion? Om samtalsanalys och gruppgemenskap" som förklarar hur man i undervisningen kan använda sig av några av de verktyg som samtalsanalys kan ge för att skapa en gruppgemenskap som uppmuntrar till muntlig språkutveckling.

Se film

Se filmen "Att bygga ett gott klassrumsklimat" som visar exempel på hur man som lärare kan arbeta med att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet, där elever kan känna sig bekväma och trygga även om de säger något som är fel.

Material



Vad är muntlig interaktion? Om samtalsanalys och gruppgemenskap
Karin Aronsson



Att bygga ett gott klassrumsklimat (syntolkad)
Filformatet kan inte skrivas ut.



Att bygga ett gott klassrumsklimat
Filformatet kan inte skrivas ut.

Vad är muntlig interaktion? Om samtalsanalys och gruppgemenskap

Karin Aronsson, Stockholms universitet

Inledning

Att kunna formulera sig och samspela med andra i tal är i klassrummet både ett **mål** och ett **medel** för undervisningen i engelska. Därför finns det anledning att utveckla samtalen i undervisningen så att samspel på engelska gynnas. Det talade språket är kanske vårt allra viktigaste redskap för kommunikation. Det blir därför viktigt att fundera kring hur samtal i undervisningssammanhang kan utvecklas på sätt som gynnar samspel på engelska.

För den som arbetar med språkundervisning är det viktigt att förstå hur samtal och andra dialoger uppstår, stötts och utvecklas. Detta innebär att lärare i engelska behöver reflektera kring samtalets uppbyggnad, både när det gäller samtal elever emellan och samtal mellan elever och lärare. Det handlar om att förstå och kritiskt analysera samtalskulturer i undervisningen och i samhället i stort.

Åtskillig språkvetenskaplig forskning har utgått från det skrivna språket, eller har baserats på efterhandskonstruktioner av vad som egentligen händer i en dialog. Samtalsanalytisk forskning handlar däremot om **muntlig** kommunikation, alltså om det talade språket i all dess komplexitet: uttal, betoning, pauseringar, tempo, samtalsvolym och turtagning. Därmed har fenomen som överlappning, avbrott och strategisk betoning också blivit föremål för forskning. Samtalsanalytisk metod är inte en didaktisk metod utan en forskningsmetod, vars resultat kan ge lärare nycklar för att arbeta på ett mer reflekterande sätt kring samspel på engelska i undervisningen (mellan elever och mellan lärare och elev).

Den här texten syftar till att på några sidor (och i förenklad form) visa på några av grundbultarna i ett arbetssätt som tar avstamp i samtalsanalys. Tanken bakom detta är att lärare kan låta sig inspireras av det närgångna och lite petiga arbete som samtalsanalys kan innebära. Analysarbetet kan alltså utgöra ett stöd för att bättre bedöma hur en grupp samspelar eller hur gruppen och enskilda elever avancerar i sitt muntliga arbete. Samtalsanalytisk metod kan stimulera både till kritisk självreflektion och till kollegiala diskussioner kring lektionsarbete och andra typer av muntligt samspel. Den ger oss nya glasögon för att betrakta det välbekanta. Genom den uppförstoring av vardagliga samtalsmönster som erbjuds genom mikroanalytisk metod kan vi bättre förstå olika

sociala fenomen i samtal. Samtalsanalys kan kombineras med sociokulturella perspektiv, inte minst kring hur man inom ramen för samspel i undervisningen kan skapa olika typer av 'praktikgemenskap' (Lave & Wenger, 1991; Åhlund & Aronsson, 2015b).¹

Att lära sig ett nytt språk kräver stora arbetsinsatser för eleven. Att hitta varierade sätt att stötta elevgruppers samspel på målspråket utgör därför en viktig professionell kompetens.

Samtalsanalys: en kort introduktion

Inom språkvetenskap talar man traditionellt om det muntliga samspelets fundament eller formella byggstenar: 'fonologi' (ljudlära), 'semantik' (kunskap om begrepps omfång och innehåll) samt 'syntax' (läran om meningars och texters uppbyggnad).² Vidare talar man i språkliga sammanhang också om 'pragmatik' eller om hur vi uttrycker oss i olika sociala kontexter. Historiskt sett har forskning kring semantik och syntax ofta dominerat, men i samband med 1900-talets tekniska innovationer, inte minst inom ljud och bild, har fokus alltmer kommit att inriktas på social interaktion och på talspråkliga aspekter av samtal. Denna forskning har inte bara kommit att behandla traditionella frågor inom fonetik som uttal och korrekthet, dialektal variation och annat kring muntliga uttryck. I stället har fokus vidgats till att gälla åtskilligt annat kring samtalets muntliga utformning: inte minst frågor som handlar om samtalets rytm: betoning, pauser, överlappande tal och tempo.

Samtalsanalys har vuxit fram som en aspekt av sociologisk forskning, men idag ägnar sig även språkvetare, antropologer och pedagoger åt samtalsanalytiska infallsvinklar på muntligt samspel. Successivt har samtalsanalys blivit både en viktig internationell teoribildning och en alltmer finlipad metod inom både humaniora och samhällsvetenskap. Idag är det ett stort och vitalt område med egna tidskrifter, konferenser och forskningsmiljöer.

Samtalsanalys bygger framför allt på ingående och detaljerade mikroanalyser av samtal, som utgår från ett deltagarperspektiv (Sacks, Jefferson & Schlegoff, 1992; Goodwin &

¹ För en närmare förklaring av begreppet 'praktikgemenskap', se sidan 10.

² För mer om olika språkliga nivåer, se del 4 i den här modulen.

Heritage, 1990; för en svensk introduktion, se Norrby, 2014). Deltagarperspektivet innebär att ett samtal studeras utifrån vad deltagare i en verksamhet **gör** – alltså säger och visar i den konkreta samtalssituationen – snarare än vad de senare kanske **säger** att de har sagt eller gjort. Vad som sägs och görs i ett samtal ses som sociala handlingar, och deltagarnas känslor, motstånd eller engagemang i en konkret samtalssituation studeras utifrån vad deltagarna **visar** genom sitt sätt att samspela i en samtalssituation. Metodologiskt föredrar man därför inom forskningsfältet ingående analyser av faktiska samtal, framför exempelvis forskningsintervjuer om samma samtal. Denna hållning innebär ett radikalt brott med åtskillig samhällsvetenskaplig forskning, som primärt har byggts upp kring intervjuer, exempelvis med lärare eller föräldrar, snarare än utifrån ett studium av vad samma personer faktiskt säger och gör – som deltagare – i samtal till exempel i olika skolmiljöer. Andra studier har exempelvis behandlat hur en lärare anser sig undervisa, utifrån vilken eller vilka metoder eller språkinlärningsideologier (exempelvis kommunikativ/strukturell), snarare än ett studium av vad samma lärare faktiskt **gör** genom sitt sätt att leda och iscensätta olika undervisningsuppgifter.

En annan viktig aspekt av samtalsanalys är processperspektivet, alltså att man fokuserar på samtalssekvenser snarare än på isolerade yttranden. En analys av till exempel turtagning, som är en central del av samtalsanalys (se nästa avsnitt), förutsätter att man kan följa hur någon initierar en samtalssekvens och hur detta tas emot av nästa talare.

I skolmiljön finns olika samtalsgenrer: exempelvis planeringssamtal, smågruppssamtal, föreläsningar och kamraters viskningar under en lektion. Men en lektion i engelska har ju – sett utifrån Bakhtin (1982, 1986) och sociokulturell teori – alltid dialogiska drag, eftersom den ska stimulera till gensvar och eftersom den speglar tidigare och framtida samtal.

Samtalsanalys har under senare år genererat olika tillämpningar, exempelvis CARM (*Conversation Analysis Role Play Model*), en rollspelsmodell som än så länge är i sin linda vad gäller samtal i undervisningskontexter. Elizabeth Stokoe, som har utvecklat modellen, har bland annat talat om samtalsanalys i en TED-föreläsning (Stokoe, 2015). Modellen går ut på att forskare och lärare tillsammans arbetar med videoinspelningar av den vanliga verksamheten och vid olika tillfällen stoppar inspelningarna och funderar på frågor som: Vad kommer deltagarna (här: läraren/eleven) att säga härnäst? Skulle det kunna sägas på ett annat sätt? Hur verkar eleverna uppfatta vad som sägs? Hur tar olika deltagare till sig själva verksamheten?

Många engelsklärare utnyttjar ibland samtalsövningar redan när de undervisar nybörjare. Med hjälp av samtalsanalytiska metoder kan man identifiera grundläggande talhandlingar att ha som utgångspunkt för enkla samtalsövningar i elevgruppen som exempelvis att hälsa på varandra, säga adjö eller tack, berömma någon eller något. När det gäller enkla talhandlingar kan man även med ett litet ordförråd exempelvis variera

betoningen (*thank you*, *tha::nk you*), samtalsvolym (*°thank you°* eller *THANK YOU*), skrattröst (\$ *thank you* \$) eller i kombination med olika tilltalsformer (*thank you honey!*) Hur kan man exempelvis säga god dag så att det låter hjärtligt, välkomnande eller i stället kanske lite stelt? Elever kan parvis pröva på att exempelvis använda ord som *hi* /*hello*/ *good morning* i kombination med olika tilltalsformer på sätt som upplevs som stelt, vänligt eller mer vardagligt (se även Aronsson, 2019).

Forskning inom samtalsanalytisk teori är den inriktning som grundligast och mest utförligt har erbjudit en metodologi för att analysera hur vi i vardagligt samspel kan säga en och samma sak men på helt olika sätt **accentuera** (Bakhtin, 1982; Stanislavskij, 1986) exempelvis känslor och förhållningssätt genom förändringar av tempo eller betoningsmönster. Den här texten utgår ifrån några större studier där skolsammanhangets sociala liv analyserades och där olika lärandestrategier i undervisnings- och skolmiljöer dokumenterades (Cekaite & Aronsson, 2004, 2005; Cromdal & Aronsson, 2000; Åhlund & Aronsson, 2015a, 2015b).

Turtagning och tempo i samtal

En viktig aspekt av detaljerade analyser av samtal handlar om att studera turtagning i samtal, särskilt då i vilken ordning något sägs. Schegloff (1992) har ibland talat om samtalsanalys som utforskandet av ett turtagningssystem som rör frågor som när det är läge för att gå in i samtalet, överlappa med en annan talare eller till och med avbryta någon. Vilka oskrivna lagar reglerar vem som talar först, vem som faller någon i ordet, vem som frågar, eller vem som svarar? När passar det bäst att svara eller gå in i ett pågående samtal? I den initiala forskningen kring turtagning fanns det ibland en naiv förhoppning om att kunna se överlappande tal som en enkel fråga om dominans. Men ett antal studier har visat att avbrott och överlappande tal i stället ofta speglar talarens engagemang, ivrighet eller annan sociokulturell variation. I vissa kulturer visar man just sitt intresse genom att falla andra talare i ordet. En annan och delvis besläktad aspekt av samtalsanalys handlar om tempo: ibland talar någon vid ett givet tillfälle snabbare eller långsammare än i övriga delar av samtalet.

I en klassisk artikel har Elinor Ochs & Bambi Schieffelin (1989), två lingvistiska antropologer, visat olika sätt att – i helt olika kulturer och sociokulturella sammanhang – uttrycka känslor och nyansera en muntlig utsaga genom att säga ungefär samma sak men med olika tempo, rytm, betoning, styrka, pausering, upprepning, tonhöjd, röstkvaliteter med mera. I samtalsanalys analyserar forskarna pauser, samtalsvolym och annan accentuering genom sekventiell analys och ser på hur de muntliga bidragen förhåller sig till tidigare eller till senare bidrag i samtalet. Mycket av det som redan Ochs & Schieffelin (1989) skrev om har idag studerats i detalj i dialogiska kontexter, också när det gäller andraspråksinlärning (Bushnell, 2008; Jaspers, 2014; Åhlund & Aronsson,

2015a, 2015b). Men i stort sett finns det fortfarande överraskande lite forskning om social interaktion i skolan, om hur elever talar med varandra eller sina lärare.

Talhandlingar och länkade par

Inom forskning kring pragmatik har både språkvetare och andra forskare länge intresserat sig för det som rör vardagslivets diplomati (Aronsson, 1998), något som bland annat handlar om när och hur det kan vara lämpligt att tala klartext och när och hur det är klokare att maskera eller mjuka upp ett budskap. Ett pionjärarbete och standardverk i detta sammanhang är *Politeness* (Brown & Levinson, 1987), ett arbete som granskar hur man i helt åtskilda kulturer i olika världsdelar har ett antal återkommande strategier för att mjuka upp eller maskera potentiellt obehagliga eller kritiska budskap. Författarna bygger sitt arbete på omfattande antropologiska fältarbeten. Inom samtalsanalytisk forskning finns besläktade tankar i resonemang kring 'länkade par' (*adjacency pairs*) som också kopplas till olika samtalsrutiner. Inom undervisningen i engelska handlar det förstås ofta om olika sätt att uttrycka sig på engelska i så stor utsträckning som möjligt. Här förenklar vi framställningen något genom att visa hur länkade par kan gestaltas på svenska:

Exempel 1: Turtagning i undervisningsdialoger om två turer.

- fråga-svar (har ni läst instruktionen? - - ja/nej)
- hälsning-svarshälsning (god morgon! - - god morgon!; hej - - hej; läget? - - fint, och du?)
- inbjudan-mottagande (har du lust att läsa den texten? - - ja)
- kommando-åttlydnad/acceptans (stäng dörren! - - ok)
- tack-kvittering (tack för hjälpen! - - tack själv!)
- kritik-förklaring (du verkar inte ha läst texten - - jag tappade bort den)
- beröm-kvittering (jag gillade din text - - tack; jag gillade din text - - och jag gillade din)
- kritik-åtgärd/ursäkt (det är rätt högljutt här - - vi kan stänga av ljudet; det är rätt högljutt här - - lektionen har inte börjat än)
- evalueringar-kvittering (snyggt jobbat - - tack; nu räcker det - - ok)

När det gäller länkade par förekommer vad man inom samtalsanalys kallar 'preferensmönster'. I åtskilliga fall förväntar sig och föredrar den förste talaren "artiga" eller positiva svar, alltså typ 'ok' (se ovan). En inbjudan som nobbas brukar normalt kräva en förklaring. I allmänhet kan samtalspartnern markera motstånd eller sin affektiva hållning genom att exempelvis svara på ett markant tystare sätt (gillar du den

här texten? - - °ja°) eller genom att dröja med sitt svar (gillar du den här texten- - (2. sec) mm hm) eller genom att svara med skrattröst (gillar du den här texten? - - \$ ja \$). Här ser vi alltså hur talare kan markera olika inställningar genom att tala väldigt tyst eller med skrattröst (angående tecken såsom ° ° och \$ \$, se transkriptionsnyckeln sist i texten). Utifrån Goffman (1974) skulle man kunna säga att sådana svar innebär en typ av parentesskapande (*bracketing*) av själva svaret. Talaren kan svara 'ja' muntligt, men samtidigt nyansera eller ändra sitt svar med ickeverbala resurser så att svaret blir motsägelsefullt eller till och med helt annorlunda. Genom att till exempel tala mycket tyst kan talaren exempelvis framträda som någon som inte riktigt står för sitt svar. Både elever och lärare reagerar på sådan ickeverbal kommunikation, vilket man kan se genom deltagares olika sätt att senare försvara eller nyansera en viss ståndpunkt eller genom andra deltagares sätt att exempelvis le eller skratta åt oväntat motstånd. Men allt detta är något man kan experimentera med genom att öva på olika samtalsstilar.

Goodwin (2013) har visat hur Chil, en afatiker (med ett aktivt ordförråd på endast tre ord, 'yes', 'no' och 'and') kunde utnyttja sig av en rik uppsättning prosodiska resurser när det gäller att nyansera olika sätt att säga 'no' eller 'yes' till omgivningens tolkningar av hans önskemål. Goodwins analyser gäller situationer där talaren har begränsade verbala resurser i förhållande till omgivningen. En liknande situation förekommer ju också i den initiala språkundervisningen. Den viktigaste poängen i Goodwins analys är kanske att Chils kommunikativa färdighet delvis är en fråga om koordinering med omgivningen. I samspel med sina familjemedlemmar kan Chil svara, ge synpunkter (genom att alliera sig eller inte alliera sig med andra talare), skämta och samverka. I Chils fall stöttade hans familjemedlemmar honom ofta genom att ställa olika frågor som han kunde besvara med 'ja' eller 'nej'.

Exempel 2: Sätt att säga 'ja' eller 'nej'.

- Oh ja
- Ja ja
- Javisst
- Ja, precis
- Ah
- Jo
- Joho
- Jo men
- Nä nej näpp
- Nej nej

- NEJ
- Nej absolut inte

Lärare i engelska samspelar på ett liknande sätt genom att föreslå olika alternativ och inte minst genom att engagera sig i olika typer av diskreta korrigeringar eller det som inom samtalsanalys kallas för 'reparationsarbete'. Det är inom samtalsanalys välbelagt att talare i vardagslivet har starka preferenser för att göra egna korrigeringar, snarare än att få extern kritik. Det innebär att elever snarare vill göra egna rättelser än få explicita rättelser från lärare eller kamrater. Både lärare och elever undviker i allmänhet att direkt lyfta fram vad som är fel. I stället föredrar man att göra olika så kallade 'inbäddade reparationer'. Om någon uttrycker sig oklart i en lång mening kan samtalspartnern exempelvis upprepa ett enda ord från meningen, men med frågande betoning. Ett annat sätt för läraren eller kamraten är att fylla i ett ord som fattas. När en elev inte hittar ett ord som fattas kanske läraren fyller i, ritar på tavlan eller ger en ledtråd till rätt alternativ, en vardaglig och användbar teknik för att i undervisningen stötta eller lotsa både nybörjare och mer avancerade språkinlärare (Åhlund & Aronsson, 2015b), utan att hänga ut honom eller henne som någon som har sagt "fel". Genom samtalsanalytiska metoder har man alltså sett att sådana diskreta korrigeringar som till exempel inbäddade reparationer eller viskningar kan bilda ett viktigt kamratstöd när det gäller att upprätthålla ett flyt i samspelet även när man fortfarande är nybörjare på språket (Åhlund & Aronsson, 2015a). I ett undervisningssammanhang där eleverna känner sig trygga med varandra kan eleverna stötta varandra en hel del i sådant spontant samtalsstöd.

Skämtsam variation

I skolan ser vi hur undervisningsmiljön framstår som en social arena där elever kan roa sig genom att överdriva, skämta eller lekfullt variera vanliga rutiner. Genom att exempelvis tala överdrivet snabbt eller släpigt kan elever få sina kamrater att skratta, eller på olika sätt leka med nya språkljud, och det finns en språkglädje i att få det hela att låta "engelskt". Detta är en aspekt av det som också brukar kallas 'stilisering', nämligen att man på ett mer eller mindre lyckat sätt försöker fånga, och gärna överdriva, hur något låter (se också Åhlund & Aronsson, 2015b).

En viktig aspekt av skämt i undervisningssammanhang är att även elever med begränsad behärskning av målspråket ofta kan delta och hänga med, långt innan de kan komma med egna bidrag. Man har kanske ännu inte tillräckliga färdigheter för att själv skämta eller initiera skämt, men man kan skratta med och därmed delta och så småningom kan man kanske även haka på och vidareutveckla skämt som någon av kamraterna initierat (Åhlund & Aronsson, 2015a, 2015b). Samtidigt kan man med hjälp av samtalsanalytiska begrepp se hur de som skrattar därmed också ger samtalsstöd till den som skämtar. Att

nicka, le, skratta eller gestikulera på ett uttrycksfullt sätt kan utgöra olika sätt att bekräfta ett skämt. När eleven har kommit lite längre i sin utveckling kan han eller hon kanske också formulera egna skämt. Skämtsamhet i undervisningssammanhang blir en viktig del av att utveckla språklig medvetenhet (Poveda, 2005).

Att använda sig av skämt och språklek kan vara en effektiv strategi i engelskundervisningen. Till exempel kan läraren använda sig av homofoner, ord som låter liknande men som stavas och används annorlunda. Att låta elever skapa skämt eller små historier med ord som 'meet' och 'meat', 'brake' och 'break' eller 'hole' och 'whole' kan vara ett sätt att kombinera både språkanalys och skämtsam variation.

Det finns ett antal språkliga resurser för att lekfullt variera eller driva med det vardagliga. Exempelvis kan lågstadieelever ge absurda eller skämtsamt orealistiska svar när de presenterar sig på ett språk som de håller på att lära sig: hur gammal är du -> tjugonio! (Aronsson & Cekaite, 2009; Cekaite & Aronsson, 2004, 2005). Sådan skämtsam variation leder ofta till tacksamma fniss och skratt. I samtalsanalytiska sammanhang talar man ibland om en 'andra berättelse' som ett gensvar på en första berättelse. På så sätt kan man i undervisningskontexter (Cekaite & Aronsson, 2005) se hur ett skämt kan generera ett 'andra skämt' (som när två lågstadieelever talar med varandra: du är tjugonio och jag är åttioåtta år!) och/eller i fniss, skratt eller tacksamma kommentarer med en skrattröst (du är \$ tjugonio \$).

Enkla rollspel ger möjlighet till att leka med olika typer av presentationsmönster. En del elever improviserar spontant (Cekaite & Aronsson, 2004, 2005), medan elever som inte känner varandra väl kan behöva lotsas in i rollspelsaktiviteter. Även enkla roller (som missnöjd kund, arg busschaufför, krävande patient eller andra vardagliga roller) kan bli intressanta att gestalta i en grupp där eleverna känner sig trygga med varandra.

Studier visar hur elever inte bara leker med språkliga former, utan hur de också spontant tränar språkliga former, genom att exempelvis kommentera och skoja kring likheter mellan olika ord på målspråket. Andra gånger engagerar sig elever i ordförrådsträning med memory-kort och genom att sedan syssla med dessa övningar under fniss och skratt (Bushnell, 2008; Cekaite & Aronsson, 2004, 2005).

Man kan skilja mellan när en elevgrupp samspelar på ett lekfullt sätt och när de samspelar utifrån mer seriösa positioneringar, alltså utan att skoja eller skämta. Om en talhandling är skämtsam eller allvarlig är inte alltid en fråga om planering, utan det är också något som uppstår som en del av själva samspelet, något som växer fram i den pågående dialogen. En uppgift kan börja som en seriös uppgift och övergå till något mer skämtsamt och vice versa. Att växla mellan olika språk i skolans kamratmiljöer är ett exempel på en expressiv resurs för att markera lekfulla utfall eller dramatiseringar inom

ramen för gruppspel och inte en enkel fråga om språkförmåga (Cromdal & Aronsson, 2000).

En annan aspekt av skämtsamhet är att skapa övningstillfällen. Genom att våga tala på engelska (som om språket redan vore ett välbekant och bekvämt redskap) kan eleven också få andra deltagare att hjälpa till att hålla samtalet igång och att få syn på språklig variation. I ett tidigt skede kan vi alltså i någon utsträckning ”leka” att vi redan kan ett språk som fortfarande känns helt nytt och ovant, exempelvis just genom att ständigt träna, öva och utsätta oss för mer kommunikation på målspråket. Ibland kan fasta uttryck fungera som ett sätt att komma igång med samspel på målspråket, precis som när barn leker och sträcker sig till att bli ’huvudet högre än sig själv’ (Vygotsky, 1967). I leken händer det alltså ibland att eleven presterar betydligt bättre än annars, vilket då får som följd att det blir viktigt att ge plats åt lekfulla övningar.

En första förutsättning för att elever ska kunna släppa fram skämtsamhet och lekfullhet i undervisningssammanhang är sannolikt att de har den trygghet som det innebär att ingå i någon typ av praktikgemenskap. I vår forskning, både på gymnasie- och lågstadienivå (Cekaite & Aronsson, 2005; Åhlund & Aronsson, 2015a, 2015b) har vi kunnat se att elever som har tillbragt viss tid tillsammans (med en tillåtande och intresserad lärare) successivt utvecklar skämtrutiner och en praktikgemenskap som möjliggör att de kanske vågar ta ut svängarna, även med relativt begränsade resurser i målspråket.

Tilltal

Både lärare och elever har ett antal samtalsresurser för att framställa krav eller önsknings på ett mjukare sätt: som vi-tilltal (låt oss börja!) och opersonliga konstruktioner (det är dags att börja) snarare än rena imperativ (börja nu!; se också Brown & Levinson, 1987; Goffman, 1961). I vissa situationer behöver eleven markera om samtalet är formellt eller mindre formellt genom att välja en mer formell tilltalston. I vissa sociala kontexter kan man också använda sig av vi-tilltal som ett sätt att minska det formella i en situation. Om läraren säger ’låt oss börja på sidan 20!’ uppfattas det normalt som mjukare och mer informellt än ’börja på sidan 20!’, som lätt kan uppfattas som något av ett kommandospråk. Detta är något som eleverna också skulle kunna få jobba med, alltså olika sätt att säga ”samma sak” på ett inlindat eller artigt sätt å ena sidan, eller i helt oinlindat klarspråk å andra sidan. Det finns ju många vardagliga uppmaningar som i skolsammanhang skulle kunna uttryckas på ett mer inlindat sätt: Kom in! Öppna fönstret! Stäng dörren! Sitt ner! Ge mig boken! Titta på sidan fem! Visa mig var du är! Läs högt! Skriv tre ord som ...! Stäng fönstret! Sluta nu! Det skulle i sig kunna vara en uppgift att tänka ut en repertoar av vanliga skolsammanhangsfraser och sedan försöka uttrycka dem på målspråket, dels i klarspråk (utan inbäddning eller artig indirekthet), dels på ett mer indirekt eller inlindat sätt.

Gruppgemenskap

En betydande del av skolans arbete, och kanske särskilt i språk, handlar om att eleverna ska kunna testa, träna och utveckla kommunikativa färdigheter med varandra, inte bara med sina lärare. Sociokulturell forskning (Lave & Wenger, 1991) pekar på att etablerandet av en 'praktikgemenskap' (*community of practice*), alltså en gemenskap uppbyggd kring gemensamma intressen och uppgifter, kan spela stor roll för vilket engagemang enskilda elever lägger ner på språkligt arbete, exempelvis när det gäller att diskutera språklig stil, definiera nya ord, omformulera sig, skämta på ett annat språk eller problematisera språklig ideologi (Åhlund & Aronsson, 2015a, 2015b).

En fungerande praktikgemenskap – i det här sammanhanget en gruppgemenskap – blir en betydelsefull resurs för allt språkarbete i undervisningen. En målsättning blir därmed att få elever att trivas med, känna sig trygga och ha nöje av språkligt arbete i större och mindre konstellationer inom gruppen. En aspekt av praktikgemenskap är ökad motivation för språkligt arbete. I idealfallet kan motivation för språket få en skjuts genom att eleverna får tillfälle att möta andra elever och får möjlighet att kommunicera med dem på målspråket, exempelvis via videosamtal, genom mejl eller andra arrangerade möten. Det kanske går att arrangera att gruppen får intervjua en besökare som talar engelska, eller att sätta upp egna mål för arbetet som gruppen kan bli överens om. Med samtalsanalytisk metod går det att få syn på olika elevers deltagande (*participation*) i undervisningens samspel. Deltar eleven muntligt genom att exempelvis ge samtalsstöd till andra, som i inkännande nickningar, huvudskakningar, leenden eller skratt? Korta affektyttringar (oj!, nej! nä!, nä:hä!, jojo! wow!; eller affektrop i Goffmans [1978] terminologi) är ett annat sätt för eleverna att stötta varandra. När det gäller samtalsstöd i form av sådana korta utrop eller kommentarer kan vi exempelvis se hur elevers återkoppling kan variera från entusiastiskt bifall till tveksamhet eller ogillande.

Exempel 3: Affektyttringar.

- Bra!
- Fortsätt!
- Wow!
- Ajdå!
- Oj oj oj!
- Oj!
- Ojdå!
- Usch!
- Hu!

- Fy!
- Urk!
- Åh nä!
- Hjälp!
- Stopp!

Samtalsstöd förekommer självklart också i mer utvecklade former. Nedan presenteras några exempel på hur deltagare i ett samtal kan uttrycka medhåll eller mothåll inom ramen för vardagligt meningsutbyte.

Tabell 1

Från bifall till tvekan och protest (på svenska och engelska)

Svenska	Engelska
Du har helt rätt	You are completely right
Det tycker jag med	I think so too
Det är sant	That is true
Jag är för	I am all for it
Det stämmer	That is correct
Jag tycker...	I think...
Alltså, om du frågar mig...	Well, if you are asking me...
Vad jag ville säga var...	What I wanted to say was...
Jag är inte (alls) säker på, om...	I am not (at all) sure if...
Kanske har du rätt, men...	Maybe you are right, but...
Det finns ju inga bevis för det	There is no proof of that
Det tror jag verkligen inte	I really don't think so
Det kommer ju inte på fråga	That is out of the question
Där har du fel	That is where you are wrong
Det är ju vansinne!	That is just crazy!
Äh, struntprat!	Oh, nonsense!

Listor med kompletta fraser (som ovan) kan fungera som hjälp för att uttrycka vad man tycker, och i olika dialogövningar kan listorna hjälpa eleverna att öva på enkla åsiktsutbyten, exempelvis genom att diskutera någon aktuell fråga³.

Elevernas deltagande kan uttryckas på olika sätt. I början av nya moment kan det till exempel finnas elever som visar tecken på att inte alls hänga med. Samtalsanalytisk metod kan tydliggöra olika grader av deltagande, som kan uttryckas genom olika former, exempelvis tyst bifall, mer artikulerat bifall eller egna initiativ i undervisningssammanhang.

Figur 1

Från tyst bifall till egna initiativ

Tyst bifall Artikulerat bifall Utvecklade svar Spontana egna kommentarer Berättande

Avslutande synpunkter

I undervisningen finns olika samtalsgenrer: från lektionsinslag till smågruppssamtal, arbete i par och enskilda viskningar. Eleverna möter muntliga uppgifter som täcker allt från enkla hälsningsfraser, ordkort, memory-spel, charader och andra interaktiva lekar till mer avancerade uppgifter eller grupparbeten.

På ett mer filosofiskt plan kan vi säga att även monologiska muntliga inslag i undervisningen samtidigt innehåller dialogiska drag (Bakhtin, 1982), eftersom alla muntliga introduktioner eller dragningar direkt eller indirekt ska stimulera till gensvar och eftersom de speglar tidigare och framtida samtal. Även om en elev gör en monologisk uppläsning av ett valt stycke text på engelska speglar uppläsningen alltid lite av tidigare dialoger: vi kan ana tidigare erfarenheter av dramatisering, ett skämtsamt temperament, dialektala drag eller ett viskande framförande som kanske pekar på osäkerhet eller blyghet.

Elever kan exempelvis lyssna på ett mindre aktivt eller mer aktivt sätt, till exempel genom att ge återkoppling till varandra genom nickningar, hummanden, leenden eller

³ Läs mer om fraser och formeluttryck i del 4 i den här modulen.

stödord. Detsamma gäller elevers framträdanden inför gruppen eller arbete i par eller grupparbeten. Likaså speglar sättet att tala hur deltagarna orienterar sig mot sina lyssnare. Den som säger något gör det på olika sätt för en enda lyssnare, jämfört med för en större grupp. En talare vänder sig också på ett helt annat sätt till en känd och en okänd publik. Tidigare kommunikativa erfarenheter sätter ständigt spår i vårt sätt att tala.

Den sociala kontexten präglar också hur talaren utformar sina samtalsbidrag. Läraren talar på ett sätt till en helklass och på ett helt annat sätt till ett par elever eller en enda elev. Elever talar också med varandra på olika sätt i helklass- och smågruppsituationer. För både lärare och elever spelar det förstås stor roll hur väl man känner varandra och vilka gemnsamma referensramar, skämt och annat som man har kunnat utveckla tillsammans. Allt detta pekar på den ständigt närvarande dialogiska aspekten av den språkgemenskap som uppstår i undervisningen.

Referenser

- Aronsson, K. (1998). Identity-in-interaction and social choreography. *Research on Language and Social Interaction*, 31, s. 75–89.
- Aronsson, K. (2019) *Samtal*. Liber.
- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2009). Förhandlingar mellan föräldrar och barn. I: A-M Markström, M. Simonsson, I. Söderlind & E. Änggård (Red.), *Barn, barndom och föräldraskap* (s. 136–154). Carlssons Bokförlag.
- Bakhtin, M. (1982). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bushnell, C. (2008). 'Lego my keego!': An analysis of language play in a beginning Japanese as a foreign language classroom. *Applied Linguistics*, 30(1), s. 49–69.
- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, s. 373–392.
- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2005). Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 26(2), s. 169–191.
- Cromdal, J., & Aronsson, K. (2000). Footing in bilingual play. *Journal of Sociolinguistics*, 4, s. 435–457.
- Goffman, E. (1961) *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Penguin Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Penguin Books.
- Goffman, E. (1978), Response cries. *Language*, 54(4), s. 787–815.
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), s. 8–23.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, s. 283–307.

Jaspers, J., (2014). Stylistisations as teacher practice. *Language in Society*, 43(4), s. 371–393.

Jefferson, G., (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: G. H. Lerner, *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (s. 13–31). Amsterdam: John Benjamin.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Ochs, E., & Schieffelin, B. (1989). Language has a heart. *Text*, 9(1), s. 7–25.

Poveda, D. (2005). Metalinguistic activity, humor and social competence in classroom discourse. *Pragmatics*, 15(1), s. 89–107.

Sacks, H., Jefferson, G. & Schlegoff, E. A. (Red.). (1992). *Lectures on conversation. Volumes I and II*. Wiley-Blackwell.

Schlegloff, E. A. (1992). Introduction. I: H. Sacks, G. Jefferson & E. A. Schlegloff (Red.), *Lectures on conversation. Volumes I and II*. Wiley-Blackwell.

Stanislavskij, C. (1986). *Building a character*. Methuen.

Stokoe, E. (15 juli 2015). *How a single word can change your conversation*. Ideas.ted.com. Hämtad 2018-11-15 från <https://ideas.ted.com/what-a-difference-a-word-can-make-how-a-single-word-can-change-your-conversation/>.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, s. 6–18.

Åhlund, A., & Aronsson, K. (2015a). Corrections as multiparty accomplishment in L2 classroom conversations. *Linguistics and Education*, 30, s. 66–80.

Åhlund, A., & Aronsson, K. (2015b). Stylizations and alignments in a L2 classroom: Multiparty work in forming a community of practice. *Language & Communication*, 43, s. 11–26.

Appendix

Transkriptionsnyckel för symboler i samtalsanalys (för fler symboler, se Jefferson, 2004).

Symbol	Förklaring
[]	omsluter överlappande tal
-	markerar avklipp tal (t ex självreparation)
(3.0)	paus på 3 sekunder
(.)	mikropaus
> <	omsluter tal som är snabbare än omgivande tal
_	(understrykning) Markerar betonad del av ord, yttrande
NEJ	(versaler) markerar hög volym
ne::j	(kolon) markerar utdragen vokal
° °	omsluter tyst tal, sotto voce
hehe	(skratt) transkriberas gärna som det låter ('hihi', 'hehehe', 'ha.ha' 'ha ha HAHA')
\$ \$	omsluter tal i skrattröst (smiley voice)
” ”	röst som avviker från talarens normala röst; t ex elev som talar 'fint' eller med auktoritetens röst (chefs röst, auktoritativ ledare)
xx	ohörbart tal
()	delvis ohörbart; omsluter kvalificerad gissning
(())	analytikerns kommentar, exempelvis angående gester eller uttryck för känsloläge

Del 1: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Kan du och/eller dina elever komma på talhandlingar som utformas på ett lite annorlunda sätt på engelska, jämfört med samtalsrutiner på elevernas modersmål/svenska? Tänk på tempo, rytm och turtagning, men också på lämpliga tilltalsformer (du/ni; förnamn eller efternamn, eller ingetdera). Kanske kan ni börja samla på en gemensam talhandlingsbank.
- För att kunna inspireras av muntliga förebilder är det viktigt att hitta eller skapa situationer där det förekommer talare av målspråket. Vilka olika tänkbara aktiviteter, filmer, korta filmklipp eller andra autentiska resurser skulle du och dina kollegor vilja använda? Vilka situationer, sajter eller media kan eleverna komma på där de kan ta del av olika varianter av engelska? Hur vill ni arbeta med dem?
- Samtalsanalys har under senare år genererat olika tillämpningar, exempelvis CARM (Conversation Analysis Role Play Model), en rollspelsmodell som än så länge är i sin linda vad gäller samtal i undervisningskontexter. Elizabeth Stokoe, som har utvecklat modellen, har bland annat talat om samtalsanalys i en TED-föreläsning. Modellen går ut på att forskare och lärare tillsammans arbetar med videoinspelningar av den vanliga verksamheten och vid olika tillfällen stoppar inspelningarna och funderar på frågor som: Vad kommer deltagarna (här: läraren/eleven) att säga härnäst? Skulle det kunna sägas på ett annat sätt? Hur verkar eleverna uppfatta vad som sägs? Hur tar olika deltagare till sig själva verksamheten? Inspirerar detta arbetssätt, tillsammans med filmen som hör till del A, till någon aktivitet som ni skulle vilja prova?
- En annan övning skulle kunna vara att öva på turtagning i undervisningsdialoger, där läraren och eleverna tar fram länkade par på engelska. Några exempel på turtagning skulle kunna vara:
 - fråga-svar (har ni läst instruktionen? - - ja/nej)
 - hälsning-svarshälsning (god morgon! - - god morgon!; hej - - hej; läget? - - fint, och du?)
 - inbjudan-mottagande (har du lust att läsa den texten? - - ja)
 - kommando-åttlydnad/acceptans (stäng dörren! - - ok)
 - tack-kvittering (tack för hjälpen! - - tack själv!)
 - kritik-förklaring (du verkar inte ha läst texten - - jag tappade bort den)
 - beröm-kvittering (jag gillade din text - - tack; jag gillade din text - - och jag gillade din)
 - kritik-åtgärd/ursäkt (det är rätt högljutt här - - vi kan stänga av ljudet; det är rätt högljutt här - - lektionen har inte börjat än)
 - evalueringar-kvittering (snyggt jobbat - - tack; nu räcker det - - ok)

Del 1: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna:

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 1: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?