

Språk och kommunikation i interkulturella möten

Annelie Ädel, Högskolan Dalarna

Tabell 1

Urval ur en skämtsam ”Anglo-EU translation guide” Translation Guide”
(<https://languageblog.ldc.upenn.edu/nll/?p=3154>)

What the British say	What the British mean	What others understand
<i>I hear what you say.</i>	I disagree and do not want to discuss it further.	He accepts my point of view.
<i>That's not bad.</i>	That's poor.	That's good.
<i>I'm sure it's my fault.</i>	It's your fault.	Why do they think it's their fault?
<i>You must come for dinner.</i>	It's not an invitation, I'm just being polite.	I will get an invitation soon.
<i>I only have a few minor comments.</i>	Please re-write completely.	He has found a few typos.
<i>Could we consider some other options?</i>	I don't like your idea.	They have not yet decided.

Inledning

Syftet med den här texten är att synliggöra situationens betydelse för språket, språkets koppling till olika gruppstillhörigheter och språkets viktiga roll i interkulturella möten. I titeln nämns inte bara **språk** utan också **kommunikation**, eftersom perspektivet i artikeln ges utifrån språket i användning och i samspel. Ordet ’kommunikation’ kommer från latinets *communicatio* ’ömsesidigt utbyte’ och *communis* ’gemensam’, som ju har med möten att göra.

De forskningsområden som ligger till grund för det som tas upp i artiklen är framför allt interkulturell kommunikation och pragmatik, vilka båda är högst relevanta i språkundervisning. Inom pragmatiken studeras språket som det faktiskt används, ofta ur ett funktionellt perspektiv. Många språklärare har mött pragmatiken genom den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS; se del 1 om *Interkulturalitet i styrdokument*) i och med att GERS är handlingsorienterad utifrån vad den enskilda språkbrukaren ska kunna göra med sitt språk. Språkbrukare och de som lär sig språk ses som sociala aktörer som utför kommunikativa uppgifter i olika situationer. Situationen

är en av hörnstenarna i pragmatiken. Språket används – produceras och tolkas – i specifika sammanhang, och språkdräkt och språkbruk anpassas efter situationen.

Inte bara pragmatik, utan också interkulturell kommunikation är högst relevant för lärare såväl som elever i språkämnerna. Den som lär sig och som undervisar i språk möter inte bara målspråkens vokabulär och grammatik, utan också de kulturer som hänger ihop med och bär upp målspråken. Inom stora kulturer som språkgemenskaper finns ofta preferenser för att kommunicera på ett visst sätt i givna situationer, vilket den som lär sig språket behöver lära sig att navigera. I dagens svenska skola är det också så att lärare och elever möter en ökad språklig och kulturell mångfald, eftersom samhällsprocesser som globalisering, migration och ökad mobilitet förstas avspeglas här. Medvetenhet om och tolerans för att olika språkbrukare kan följa olika kommunikationsmönster blir då en stor tillgång.

Ett interkulturellt möte kan definieras som en situation där det kulturella avståndet mellan deltagarna är tillräckligt för att påverka kommunikationen på ett sätt som är märkbart för åtminstone en av parterna (till exempel Spencer-Oatey et al., 2012, s. 572). För att undvika att sådan påverkan leder till problem och misslyckad kommunikation – vilket man kan ana sig till i den skämtsamma och stereotypa ”Anglo-EU Translation Guide” ovan – behöver vi öka medvetenheten om hur språkbruk och kommunikationsmönster är kopplade till olika gruppstillhörigheter. Det gäller också att se den viktiga roll språket spelar för gruppstillhörigheten och identiteten. Men man kan också definiera ett interkulturellt möte som ett möte över gränser rent generellt, oavsett om någon part ser någon märkbar påverkan eller ej. Eftersom vi alla ingår och deltar i en rad olika kulturer och gruppemenskaper, kan man se nästan all kommunikation som sker över gränser, som på olika sätt skiljer oss åt, som interkulturell.

Man skulle kunna hävda att interkulturell kommunikation är särskilt relevant för engelskan. Engelska språket är inte bara förstaspråk för ett stort antal talare utspridda på många håll i världen, utan det är också ett *lingua franca* med en enorm spridning. Ett *lingua franca* används som ett gemensamt språk när de som kommunicerar har olika förstaspråk. I sin roll som *lingua franca* är engelskan inte alltid på något självklart kopplat till specifika nationella kulturer. Det kan förekomma en stor mångfald i språklig och kommunikativ bakgrund i de otaliga kommunikationssituationer där engelskan används som *lingua franca*. Där blir medvetenheten om olika kommunikativa mönster än viktigare.

Interkulturella möten

En arena där det interkulturella mötet är självklart relevant är språkklassrummet. Ett fenomen som förekommer i andraspråkssammanhang är att elever och studenter överför mönster från sitt förstaspråk eller från ett starkare andraspråk till sitt skolspråk. Termen

'pragmatisk transfer' hänvisar till en sådan praktik – alltså där man överför ord, syntaktiska mönster, eller rutinartade fasta uttryck. Transfer betyder överföring. Begreppet ställer sig neutralt till om överföringen blir lyckad eller ej. Det finns givetvis många exempel på lyckad pragmatisk transfer, men här är vi främst intresserade av kommunikationssammanhang där det finns något som skaver. En svensk som lär sig engelska kanske överför svenskans mönster 'ja/nej tack' till en interaktion på engelska och säger *yes thanks* med avsikt att acceptera ett erbjudande. Det kan orsaka förvirring om samtalspartnern förväntar sig antingen *yes please* som accepterande fras eller *no thanks* som avböjande fras.

Traditionellt sett har forskningen inom interkulturell kommunikation varit problemorienterad och fokuserat på sådant som kan gå snett i kommunikationen mellan människor med olika bakgrund och olika kulturella förväntningar (till exempel Wierzbicka, 2006). Det perspektivet antyds på ett humoristiskt sätt i början av kapitlet, med "Anglo-EU Translation Guide", där vi ser stora skillnader mellan vad stereotypiska briter säger, vad de menar och hur andra uppfattar vad de säger. Det kan vara viktigt att vara medveten om kulturella skillnader, eftersom skillnader i kommunikativa mönster och stilar kan leda till missförstånd och rentav fientlighet. Sådana skillnader kan leda till allt från att man känner sig illa till mods, lätt irriterad eller aktivt tar avstånd från vad man ser som den avvikande gruppen eller individen. Därför har forskning inom interkulturell kommunikation ofta tillämpade mål på så sätt att man gärna ger rekommendationer för hur språkbrukare kan bli bättre på att kommunicera. Framför allt handlar det om att öka medvetenheten om hur språkbruk och kommunikationsmönster är kopplade till olika gruppstillhörigheter.

Gruppstillhörigheten är kopplad till kommunikation eftersom språket är ett – av många – sätt att visa tillhörighet med såväl som avstånd från olika sociala grupperingar. Att gruppen följer vissa kommunikationsmönster visar också på språkets starka koppling till identiteten hos individen. En lång rad av de språkliga val vi gör när vi talar eller skriver kan tolkas som ett närmande eller ett avståndstagande gentemot olika grupper. Språkliga val som signalerar medlemskap (eller ej) kan förekomma på alla nivåer i språket: till exempel uttal, ordval eller stil. Senare tids forskning pekar särskilt på hur identiteten **skapas** i och genom kommunikationen. Vi kommunicerar inte bara vilka vi själva är och vill vara, utan också hur vi ser andra och vilka attityder vi har till de grupper de som vi kommunicerar med tillhör – eller de grupper vi **tror** att andra tillhör.

I modulen har vi sett i delen om *Interkulturalitet i en skolkontext* att kultur kan stå för ett helt system av antaganden och värderingar (sådan vi tror) och praktiker (sådan vi gör) som är inlärd och ofta outtalad, som vi delar med andra i gruppen. De kulturella kartor vi följer märks bland annat i språket: i hur vi tilltalar andra, hur (in)formella vi väljer att vara i olika sammanhang, hur vi pratar/skriver om saker och ting, och så vidare. Här

behövs en vid definition av begreppet 'kultur'. I vardagsspråket kanske vi mest tänker på nationella kulturer – alltså länder – eller etniska minoriteter, men en kultur kan utgöras av betydligt mindre grupper. Ett fruktbart sätt att se på det är att vi alla deltar i en rad olika kulturer. Även de personer som inte reser mycket och inte talar flera olika språk deltar ändå i olika kulturer – det kan vara en yrkeskår, en generation, en geografisk grupp genom en by eller större region, ett religiöst samfund, en könstillhörighet, en idrottsklubb, en arbetsplats, en socioekonomisk stadsdelstillhörighet eller annat. På det här sättet kan man se det som att nästan all kommunikation är interkulturell ('mellan kulturer') och sker över gränser som på olika sätt skiljer oss åt (till exempel Scollon, Wong Scollon & Jones, 2012). Kunskap om interkulturell kommunikation är viktig för att öka vår kompetens att möta andra och vår uppskattning av den variation och mångfald som förekommer i kommunikation.

Språkets funktioner – talhandlingar

Pragmatiken handlar om att undersöka språket i sitt sammanhang, där användningen på något sätt kopplas till språkbrukare. Inom pragmatiken undersöks den betydelse som språket får genom det sociala sammanhang och den situation där det förekommer (se till exempel Stadler, 2013, s. 1). Faktiskt ses betydelsen som intimt knuten till situationen. Vi kan ta ett exempel som:

Tror du att du kan lämna in uppsatsen den här veckan?

Tillsammans med intonation och betoningar är det situationen som avgör vad yttrandet betyder. Det kanske inte är första gången det sägs. Betoningen kanske ligger på *den här veckan* (och vad det tidsbegreppet hänvisar till är också det kopplat till en specifik situation). Även om det inte språkligt sett är utformat som en befallning med imperativ (*Lämna in!*), så kanske det är avsett att få någon att göra något. Om det är en lärare som säger eller skriver det till en elev, så kanske det också ska tolkas som en varning – att det kan påverka betyget om eleven inte följer anvisningen.

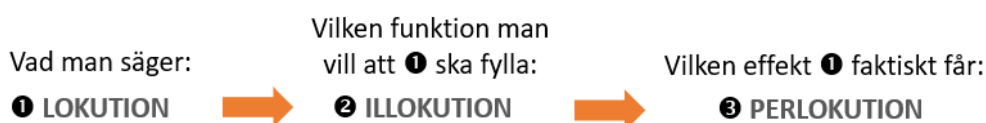
Exemplet ovan är en talhandling. Talhandlingar förekommer både i tal och skrift; exemplet ovan kunde lika gärna ha varit skrivet i en e-post eller ett meddelande i en digital lärplattform. Genom att yttras fyller talhandlingen en specifik funktion (ibland flera), som att uppmana till handling, varna för något, be om ursäkt, gratulera till något, be om ett förtydligande, avsluta ett samtal, tacka någon, och så vidare. Pragmatiken hjälper oss att se att språket är mer än informationsöverföring – det är också ett sätt att handla och agera.

Ett sätt att se på talhandlingen är att skilja mellan tre olika nivåer av ett yttrande. Det är först ❶ vad man faktiskt säger ('lokutionen'), sedan ❷ vilken funktion man vill att det man säger ska fylla ('illokutionen') och sist ❸ vilken faktisk effekt det man har sagt får

(’perlokutionen’). Det kan vara bra att hålla isär dessa tre om man vill komma närmare en förståelse av hur språket fungerar i praktiken. Om något går snett i kommunikationen, så kan det ske på en eller flera av dessa nivåer. Faktum är att, även om de här termerna inte används, så är det precis de här tre nivåerna som är med i den skämtsamma ”Anglo-EU Translation Guide” som citeras i början av texten.

Figur 1

Illustration av de olika nivåerna i ett yttrande



För att illustrera detta kan vi ta ett exempel från en studie om en arbetsplats med fransktalande och engelsktalande kollegor (Béal, 1992) men med engelska som gemensamt arbetspråk. Studien gjordes på ett franskt företag som hade etablerat sig i Australien. Exemplet på det som sägs (lokutionen) är den vardagliga hälsningen ❶ ”Did you have a good weekend?”. Om vi hoppar över ❷ så länge och går direkt till ❸, vilken effekt yttrandet hade, så skilde sig svaren åt i de två grupperna: De fransktalande svarade relativt utförligt, medan de engelsktalande hade korta standardsvar (som exempelvis ”good”) och bollade sedan vidare frågan (”And you?”). Det hade också mer komplexa följder, som att de engelsktalande tyckte att de långa och detaljerade svaren var irriterande, vilket i sin tur irriterade de fransktalande, som tyckte att det var märkligt att ställa en fråga utan att tyckas vilja ha ett svar. Man såg också frågan som ett potentiellt hot mot integriteten. En nyckel till att förstå vad som pågår hittar vi i ❷, alltså vilken funktion frågan var tänkt att fylla. Synen på funktionen skilde sig åt i de två grupperna: Medan de fransktalande såg den som en informationsfråga som krävde ett utförligt svar, såg de engelsktalande den som en social fråga som egentligen inte krävde något svar, utan som snarare var en del i en hälsningsritual. Både de förväntade och de faktiska svaren skilde sig alltså åt i de två grupperna.

En viktig sak som ’perlokutionen’ ❸ påminner oss om är att betydelse är något som skapas gemensamt i kommunikationen (och det gäller i tal såväl som i skrift). Det är inte bara vad **en** part gör som är avgörande. Det gemensamma skapandet är något som senare tids forskning särskilt framhåller, där man ser exempelvis artighet (se nästa avsnitt) som dynamiskt och knutet till situationen (något man **gör**) mer än som något abstrakt och lagbundet (något som **finns**) (till exempel Kadar & Haugh, 2013). I en dynamisk modell understryks också språkbrukarens egen förmåga att styra kommunikationen i olika riktningar efter hur den utvecklas. Om man märker att ett missförstånd är under uppsegling eller har inträffat – där ❷ och ❸ inte överensstämmer

– så kan man välja att försöka reparera eller justera utvecklingen. Artighetsmodeller ska inte tolkas deterministiskt, som att en enda utgång är oundviklig.

Ett annat användbart sätt att se på talhandlingar är längs en skala från direkta till indirekta talhandlingar. När vi kommunicerar kan vi välja att lägga oss på olika ställen i skalan från högst direkta till synnerligen indirekta sätt att säga något. Ju tydligare koppling mellan ❶ och ❷, desto mer direkt är talhandlingen. I klassrummet kan läraren till exempel instruera eleverna direkt (a–b) eller indirekt (c–d):

- a. Nu vill jag att ni tar fram boken och gör uppgift 1–3.
- b. Ta fram boken och...
- c. Kan ni ta fram boken och...?
- d. Det vore bra om alla tog fram boken och...

I en indirekt talhandling kommunicerar vi mer än vi faktiskt säger/skriver genom att luta oss på den bakgrundsinformation som deltagarna delar och på lyssnarens/läsarens slutledningsförmåga (Searle, 1975). När jag frågar om ni **kan** göra en sak, så vill jag i en indirekt talhandling inte veta om ni har **förmågan** att göra det, utan det ska ses som en uppmaning. Preferenser för mer eller mindre direkta eller indirekta sätt att säga något kan variera från kultur till kultur (i betydelsen 'grupp'), men också från ett sammanhang till ett annat. I interaktion kollega till kollega skulle man antagligen inte välja exempel (a) i första hand, om man inte för tillfället 'tar på sig' en auktoritär roll på ett lekfullt eller ironiskt sätt. Här kan tilläggas att det finns tillfällen där det är bra att välja direkta snarare än indirekta sätt att kommunicera, som i samspel med personer som tolkar uttalanden och frågor bokstavligen, som ofta är fallet elever med ASD/Aspergers syndrom.

Artighet – ett område där kulturella skillnader kan vara särskilt tydliga

Inom pragmatiken har en hel del forskning handlat om artighet. Artighet har att göra med mönster i socialt samspel som vi alla har att förhålla oss till, som till exempel hur tilltal med 'du' och/eller 'Ni' fungerar. Ett användbart begrepp i artighetsforskningen är 'face' (Goffman, 1967) eller 'ansikte'. Det står för den offentliga självbild som man vill odla och framhålla som sin. Man kan se ansikte, eller ansiktsbehov, som något vi tar hänsyn till när vi kommunicerar. Eftersom kommunikation sker i samspel är det både andras och vårt eget ansikte som vi beaktar. Ansiktsbehov kan vara positiva eller negativa. *Positivt* och *negativt* här ska inte tolkas som värdeladdade ord, där en är bra och en dålig. I stället ska de ses som pluspol och minuspol längs en skala. De positiva har att göra med vårt behov av att vara del av en grupp och att vara omtyckta. De negativa har att göra med vårt behov att vara självständiga och uppleva valfrihet. Båda dessa behov finns hos alla, men i olika grad. Begreppsparen 'involvement' och

'independence' används också för att täcka in vårt behov av att å ena sidan behandlas som en medlem av en grupp (*involvement*) och å andra sidan handla med individualitet och autonomi (*independence*).

Vissa talhandlingar kan kopplas till de två polerna. Att ge en komplimang och att skämta för att visa solidaritet orienterar mot det positiva. Att be om ursäkt för att man eventuellt stör och att använda titlar för att visa avstånd orienterar mot det negativa. I rutorna nedan visas exempel på språkliga strategier som kan kopplas till positiv och negativ artighet i ett telefonsamtal.

Figur 2

Illustration av skalan för ansiktsbehov



Med olika språkliga uttryck kan vi visa optimism eller pessimism inför hur kommunikationen ska gå. En inbjudan kan till exempel formuleras eller ramas in på ett sätt som utgår från att den tillfrågade absolut kommer att tacka ja (Jag har köpt biljetter till oss...), alternativt antagligen kommer att tacka nej (Du har väl fullt upp, men...).

Ett exempel från språkklassrummet som man själv kan fundera över är hur man som lärare hanterar fördelningen av frågor till elever som inte räcker upp handen eller visar på annat sätt att de vill eller kan svara eller delta. I synnerhet i andraspråkssammanhang är ju muntlig övning nödvändig för språkutvecklingen, men vad göra när elever inte frivilligt vill eller vågar delta? Man kan få många konstruktiva idéer om hur man kan hantera ansikte i klassrummet genom att diskutera med sina kollegor, eller med eleverna själva.

Även om vi alla har både positiva och negativa ansiktsbehov, så kan vad som passar eller känns naturligt i ett visst sammanhang variera – och det kan vara kopplat till grupptillhörighet och kultur. Även inom väldigt stora grupper, som inom nationsgränser, kan man tala om tendenser att vara relativt mer positiv eller relativt mer negativ. Men här ska också noteras att, som så mycket annat inom artighetsforskning, så har begreppet

ansikte visat sig vara svårt att tillämpa universellt. Språkforskare med specialisering inom exempelvis japanska och koreanska har påpekat att ansikte betonar jaget och individen på ett sätt som missar en tydlig relationell och social dimension och därför passar mindre bra utanför ”västerländska” sammanhang (mer om detta i Holmes, 2012, s. 212).

Men det relationella och den enskilda situationen har också tagits med i beräkningen när man bedömer ansiktsbehov, på så sätt att man ofta också väger in faktorerna (a) makt, (b) socialt avstånd och (c) graden av intrång/belastning. Med andra ord är det relevant att veta hur maktförhållandet ser ut mellan de inblandade, hur väl de känner varandra och hur stor belastning ärendet innebär för den andra parten. I ett språkligt möte där deltagarna har olika grad av makt, som i fallet med en lärare och en elev, kan man vara mer benägen att använda negativ artighet. Där deltagarna inte känner varandra väl likaså. I en situation där en part behöver låna något värdefullt av den andra är negativa artighetsstrategier troligare än positiva.

En och samma strategi kan uppfattas på olika sätt av olika språkbrukare och grupper. Forskning på så skilda språk som tyska, polska och mexikansk spanska har till exempel visat att direkthet i vissa sammanhang uppfattas som ett sätt att uttrycka närhet och tillhörighet snarare än avstånd. Ett exempel på det kommer från mexikansk spanska där man i en undersökning bad de medverkande att tänka sig olika scenarier (beskrivningar av situationer där man ändrade faktorerna makt, socialt avstånd och grad av intrång) och rapportera vad de själva skulle säga om de deltog. Här är ett exempel på en situation där en student ber om en tjänst som innebär en relativt stor grad av intrång – det handlade om att låna en annans anteckningar från en föreläsning:

Préstame tus apuntes y les saco copia ahorita rápido, ¿no?

(‘Låna mej dina anteckningar och jag kopierar dom på en gång, okej?’) (exempel från Félix-Brasdefer, 2005, min översättning)

I ledande artighetsmodeller beskrivs språkhandlingen att be om en tjänst som något som kan vara ansiktshotande (om man inte ger valfrihet) och att man därför typiskt sett föredrar indirekta sätt att utföra talhandlingen. Här valdes dock en direkt talhandling med imperativ (‘låna mej’), som inte lindades in i ‘kan du’ eller ‘skulle du kunna’. Trots detta betraktades den ändå som ett uttryck av närhet snarare än avstånd.

Samtidigt ska vi komma ihåg att här handlar det om en student som ber en annan student om en tjänst, vilket är relevant för faktorerna (a) makt och (b) socialt avstånd. Det finns en lång tradition av forskning som pekar på en stark koppling mellan socialt avstånd och artighet. I en relativt nypublicerad studie (Napoli & Tantucci, 2022) som bygger på filmdialog, har man undersökt uppmaningar (‘requests’) utifrån graden av språklig direkthet och kopplat det till socialt avstånd mellan karaktärerna. De två kategorierna

'nära' (*intimate*) och 'avlägsen' (*distant*) användes och de mättes genom hur ofta man hade kontakt och hur länge man känt varandra. Det första exemplet nedan illustrerar en direkt uppmaning till en karaktär i ett nära förhållande, medan det andra exemplet är uppmjukat indirekt till en avlägsen karaktär (filmerna som exemplen kommer ifrån anges inom parentes):

You gonna answer that? (Ocean's Eleven)

Can we push it an hour? (Match Point)

Många artighetsforskare menar att det inte finns någon språkhandling som är inneboende artig eller oartig, utan att det beror på hur språkbrukarna uppfattar den i en given situation. Som vi har sett betonar ju också pragmatiken vikten av situationen för betydelsen. Prototypiska artigheter kan menas och uppfattas som ett tecken på social distans och/eller irritation i vissa sammanhang (exemplet "Tror du att du kan lämna in uppsatsen den här veckan?" ovan). Och vice versa: Ett ord som i en ordbok klassificeras som 'vulgärt' eller 'oförskämt' kan användas om en person man känner väl och mycket väl tas emot som ett tecken på social närhet.

Exemplet feedback

Artighet och ansikte spelar in i hur feedback ges och tas emot. Feedback, eller respons, är inte enbart ett pedagogiskt verktyg, utan även en form av kommunikation – det sker genom språk och följer genrekonventioner och tar pragmatiska hänseenden i beaktande, till exempel vilken auktoritet den som ger respons har i förhållande till den som tar emot den. Respons kan ses som en talhandling, som kan framställas som beröm å ena sidan och kritik å andra sidan (läs mer om detta i Hyland & Hyland, 2006). Att hitta balansen mellan positiva och negativa kommentarer är något som lärare ofta måste brottas med. Pragmatiska perspektiv på feedback kan ta fasta på hur (in)direkta olika kommentarstyper är – om läraren skriftligen ber eleven att ändra på något i en text (illokutionen ❷ är alltså en uppmaning att ändra i texten), så kan lokutionen ❶ vara direkt, med en imperativ (Ta bort!), eller indirekt, med påståenden (Jag förstår inte det här) och frågor (Passar det in här?). Vad som är verkligt viktigt med feedback är förstås vilken effekt den får – perlokutionen ❸. En svårighet här är att kritiken kanske inte får avsedd effekt om den är för indirekt – då kanske eleven inte uppfattar vad illokutionen är. Men om kritiken är för direkt, så kan det vara ansiktshotande och därmed skava artighets- och relationsmässigt.

I forskning om responspraktik har man sett att ett sätt att möta det här dilemmat är att presentera positiva aspekter först, innan man ger kritik och förbättringsförslag. Exempelen nedan kommer från ett material från erfarna lärare av skrivande i engelska som andraspråk i Nya Zeeland (Hyland & Hyland, 2006, s. 211) I det första exemplet

kommenterar en lärare på en andraspråkstalande elevs text genom att kombinera ett positivt omdöme med kritik:

Vocabulary is good but grammar is not accurate and often makes your ideas difficult to understand.

Ett annat sätt som användes var att tona ner kritiken, som i det andra exemplet görs genom mildrande *seem*, modala verb som *could* och vaga måttsuttryck som *a little*.

Some of the material seemed a little long-winded and I wonder if it could have been compressed a little.

Ytterligare en strategi som lärarna använde sig av var att presentera lärarresponsen som från en generell läsare snarare än från en expert, som i det sista exemplet.

I find it hard to know what the main point of each paragraph is.

Forskare har pekat på att vi inte vet särskilt mycket om hur lärares värderingar kring respons överensstämmer med elevers värderingar (Jakobson, 2019, s. 94). Som elev kan det vara värdefullt att få det förklarat hur ens lärare tänker kring respons. Som lärare kan det vara värdefullt att få insikt om hur eleverna ser på respons, i synnerhet om man har en kulturellt heterogen grupp. Det gäller även kamratrespons. Hur reagerar man på (olika typer av) återkoppling från andra elever på en text man har skrivit? Vilken typ av respons vill man helst få? Vilken typ av respons känns naturlig att ge; hur kritisk tycker man sig få vara? Det kan vara värdefullt att diskutera utifrån specifika (men anonymiserade) exempel, för att på så sätt lyfta former och kriterier för responsen.

Situationen – det språkliga sammanhanget

Det är inte bara kultur och grupptillhörighet som spelar en roll i vad vi anser vara rationellt, tydligt, övertygande, respektfullt, artigt, intressant och lämpligt språkbruk (se exempelvis Spencer-Oatey, 2008 och Connor, 2011) – utan det beror också på situationen. Men vad menas egentligen med situationen? Det är faktiskt väldigt komplext. Situationen inbegriper en rad olika faktorer som kan påverka hur den språkliga utformningen ser ut. Tabellen nedan är ett försök att sammanfatta några av dessa (efter Biber & Conrad, 2003, s. 175), med exempel på frågor (till höger) som illustrerar hur faktorerna kan påverka språkbruket. Här ges en fördjupad bild av ett av de långsiktiga målen för ämnet moderna språk, nämligen att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga ”att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2011).

Tabell 2

Situationsbundna faktorer som kan påverka språkbruket

VEM? Deltagarna, deras förhållande, samt deras attityder till kommunikationen	Är deltagarna en eller många? Vilka sociala egenskaper (såsom ålder och yrke) har man? I hur stor grad har man tillgång till samma information (en expert vet exempelvis mer än nybörjaren och behöver anpassa presentation och innehåll därefter)? Hur frivilligt sker deltagandet?
VAR? Tid och plats	I hur stor grad delar deltagarna tid (sker kommunikationen i realtid) och rum (delar man samma fysiska lokal, ansikte mot ansikte)? Om platsen är privat eller offentlig påverkar exempelvis formalitetsnivån.
VARFÖR? Syftet med kommunikationen	Vilka generella språkliga funktioner (såsom att berätta, beskriva, rapportera, underhålla, instruera) är viktiga? Hur faktabaserat och hur åsiktsrelaterat får det vara?
OM VAD? Ämnet eller ämnesområdet	Vilka generella domäner (såsom vetenskap, utbildning, politik, sport, kultur, ekonomi – eller vardagliga kontra yrkesmässiga) rör sig innehållet inom? Är ämnet svårt att prata om, exempelvis på grund av tabu eller ansikte?
HUR? Kommunikationskanalen	Sker kommunikationen med tal, skriven text eller teckenspråk? Hur permanent och hur förgängligt är mediet? Sker det på nätet med lågupplöst video och dåligt ljud?
HUR MYCKET TID? Produktionsomständigheterna	I hur stor grad har deltagarna möjlighet att kognitivt bearbeta kommunikationen? Hur mycket tid finns det att planera och att revidera?

Begreppet 'kommunikativ kompetens' (Hymes, 1972) är ett försök att sammanfatta den kunskap vi har om hur man deltar i vardagskommunikation såväl som kommunikation i skolan och andra kulturellt konstruerade typer av kommunikation. För att överhuvudtaget kunna formulera ett yttrande behöver språkbrukaren känna till ett stort antal språkliga fakta. Den grundläggande språkliga kompetensen inbegriper välkända enheter som grammatik, ordförråd och uttal. Men för att dessutom kunna kommunicera på ett effektivt eller framgångsrikt sätt, behövs även den kommunikativa kompetensen. Det inbegriper kunskap om hur vi typiskt beter oss språkligt – och hur det varierar från en situation till en annan.

Tal och skrift

Kommunikationskanalen (HUR?) togs upp ovan som en av flera faktorer som påverkar språkbruket. Kommunikationskanalerna tal och skrift är de som alla läs- och skrivkunniga känner till. Det finns egentligen inga absoluta skillnader mellan tal och skrift som alltid gäller. Man kan tala om typiskt tal och typisk skrift, men det finns en

rad omständigheter som påverkar vilka faktiska skillnader och likheter som finns mellan en talspråkssituation och en skriftspråkssituation. Figuren nedan illustrerar hur såväl tal (exempel med orange bakgrund) som skrift (exempel med ljusgrå bakgrund) kan variera längs en skala från informell till formell stil, här i ett skolsammanhang.

Figur 3

Illustration av skalan för graden av formalitet i språkbruket



Vad gäller graden av formalitet, så kan man generellt säga att talspråk brukar vara mer informellt än skriftspråk, men som skalan i figuren ovan visar så är det långtifrån så att alla talspråksexempel hamnar i den informella änden. Samma sak gäller för skriftspråksexemplen och den formella änden.

De faktorer som listades ovan i analysen av situationen spelar in även här. Om man har möjlighet att planera vad som ska kommuniceras (HUR MYCKET TID?), så är det lättare att åstadkomma en stil som är mer opersonlig och formell. I skrift har vi oftare möjlighet att planera, exempelvis genom tankekartor och synopsis när vi skriver uppsats. I talsammanhang kan vi ibland förbereda oss, till exempel genom att tänka igenom ämnen man vill ta upp vid ett möte. Man kan förstås också tala utifrån ett tidigare skrivet och genomarbetat manus, som när man håller ett föredrag.

Den opersonliga och formella stilen är också lättare att få till om det finns utrymme för att redigera det som ska kommuniceras. I skriven text som skoluppsatsen ingår revideringen typiskt som en del av processen, men när vi bara talar fritt kan vi inte ta tillbaka våra ord. Allt vi kan göra är att lägga till saker, som exempelvis ett tydliggörande av vad vi egentligen menade. Det förklarar varför omformuleringar och klargöranden är vanliga i talad interaktion.

Ytterligare en viktig faktor är vem/vilka man riktar sig till (VEM?) och var mottagaren befinner sig (VAR?). I talspråk brukar den finnas nära (här och nu), medan skriftspråket

till och med kan nå en ny publik långt efter produktionstillfället. Med de inspelningsmöjligheter som digital teknologi medför kan vi idag också höra tidsligt och rumsligt avlägsna röster.

I och med att publiken ofta är avlägsen i skriven text är den ofta mindre känslomässigt involverad än tal. Men vi behöver bara tänka på chattspråk för att inse att det finns undantag även här. Chatt har faktiskt kallats ”skrivet tal”. Det är inte så konstigt att chatt, fastän det är skriven text, ofta har en hög grad av känslomässigt engagemang – vi vet ju att andra deltagare är med i stunden. Smileys och emojis kan användas för att kompensera för att man inte ser varandras ansiktsuttryck eller hör samtalstonen. Ungdomars chattande ses ibland som ett undermåligt sätt att använda skriftspråk. Ofta används då argumentet att skriftspråk ska vara formellt, men riktigt så enkelt är det inte. I själva verket kan det vara situationsanpassat att använda en engagerad stil och förenkla språket. Unga idag har ofta en bred skriftrepertoar och saknar inte förmåga att växla stilar från chatt till skriftliga skolarbeten.

Typ av talad eller skriven text: genre

Det är alltså inte om något är talat eller skrivet som avgör vilken språklig form som passar bäst, utan det handlar om en rad olika faktorer i situationen. Ett sätt att fånga det är genom begreppet genre. En enkel definition av genre är att det är en typ av text (talad eller skriven), som deltagarna i en specifikt sammanhang associerar med specifika ändamål, språkliga former, roller, och så vidare – och som vi ofta har ett namn på: en uppsats, en föreläsning, ett personalmöte, en läroplan. Exempelen som placerades ut på skalan mellan +informell och +formell i illustrationen ovan är genrer. Genrer är dynamiska och kan ändras efter användarnas behov. Gamla genrer som inte längre behövs kan försvinna och helt nya genrer kan skapas efter behov. Det är också viktigt att komma ihåg att genrer är multimodala: Utöver tal och/eller skrift (det ’verbala’) är de uppbyggda av sådant som gester och bilder. Den teknologiska utvecklingen har bidragit till att dagens genrer är alltmer multimodala och att den ’visuella kommunikationen’ har blivit allt viktigare (till exempel Björkvall, 2019).

Skolan har sin egen uppsättning genrer. De omformas efter nya pedagogiska behov och politiska direktiv och ändras successivt efter elevers ålder och förmåga. Skolans genrer kan verka otydliga eller främmande för många elever, men det är viktigt att särskilt de genrer som bedöms och betygsätts är tydliga. Inom genrepedagogiken är det ett mål att göra det uttalat vad som är karaktäristiskt för skolans genrer på ett sätt som stärker elevernas språkliga medvetenhet. Man betonar vikten av ett metaspråk, alltså att lärare och elever har (gemensamma) ord/termer/begrepp för att kunna prata om genrer och hur de ser ut språkligt. Ökad genremedvetenhet gynnar förstås även lärarprofessionen. Istället för att ta gemensam förståelse för given kan det vara fruktbart att diskutera med

sina kollegor om hur man tolkar och ser på genrer, som exempelvis kollegiala lärande samtal.

Det är inte bara valet av genre i sig som styr den språkliga utformningen, utan olika grupper, talgemenskaper, kan ha olika preferenser för vad som passar bäst i sammanhanget. Det kan alltså finnas olika kulturella preferenser för en och samma genre. Ta exempelvis en skoluppsats. En uppsats kan vara uppbyggd enligt induktiva eller deduktiva textmönster. En text eller ett textstycke som är skrivet induktivt lägger fokus på att lista och presentera detaljer och fakta, vilket sedan mynnar ut i en slutsats eller ett huvudbudskap i **slutet**. Läsaren vet inte från början vad poängen är, utan det klarnar allt eftersom. Ett deduktivt textstycke **börjar** däremot med att presentera huvudtesen eller poängen och det får läsaren ha med sig under resten av stycket, ungefär som en kompass som anger i vilken riktning texten går. I skolans värld kan det vara så att ett av dessa mönster föredras framför det andra i vissa kulturer. Det deduktiva textmönstret, där läsaren från början ska upplysas om vad stycket handlar om, är högt värderat exempelvis i engelskspråkiga och framför allt amerikanska sammanhang. Men USA är också ett mångkulturellt samhälle, och så även i skola och högre utbildning. Här har det visat sig att många lärare har svårt att uppskatta – rentav förstå – induktiva texter som vissa internationella studenter skriver (se till exempel Connor, 2011). Resultatet kan bli att en uppsats som i ett land skulle ha fått ett godkänt eller rentav ett högt betyg blir underkänd i ett annat land.

Textmönster som är kulturellt prioriterade

Det finns alltså vissa textmönster som kan kopplas till preferenser som är kulturella (se exempelvis Clyne, 1987; Connor, 2011; Hinds, 1987). Det är värdefullt att känna till några av dessa i skolans värld, ifall man exempelvis som språklärare i Sverige bär med sig textmönster från andra sammanhang, om man möter elever som gör det, eller då man både som lärare och elev läser texter på andra språk som kanske inte möter ens förväntningar just när det gäller textmönster. Som språklärare kan man i undervisningen låta sina elever möta olika textmönster, som en induktiv kontra deduktiv text, och be dem reflektera över hur de reagerar som läsare. Den som utgår från att alla läsare reagerar på samma sätt får sannolikt skäl att vidga sin horisont vid en klassdiskussion! Man kan ge en klass i uppdrag att analysera och jämföra prosatexter av samma slag från (a) en målspråkskultur och (b) svenska. Framträder några tydliga preferenser?

Ett annat fenomen som har diskuterats med hänvisning till kulturella preferenser är graden av tolerans för – eller hur man värderar – utvikningar från huvudämnet. Som ett exempel har man i tysk prosa pekat på *Exkurs* (ungefär 'utvikning från ämnet') som ett viktigt drag (Clyne, 1987), vilket också kan inbegripa en repetition av något slag, som genom att upprepa textens huvudargument. I engelsk prosa kan både utvikningar och

repetition däremot ses som något att undvika. För den som förväntar sig en rak linje mellan argument A, B och C kan en utvikning ses som irrelevant, snarare än som en intressant fördjupning.

Ett annat retoriskt fenomen som har använts för att förklara skillnader i kulturella preferenser är var man lägger huvudansvaret för att en text ska vara förståelig och för att den ska förstås: på författaren eller läsaren. Här används begreppsparen författaransvarig stil och läsaransvarig stil (Hinds, 1987). Det finns en viss parallell i kontrasten mellan induktiva kontra deduktiva textmönster, å ena sidan, och författaransvarig och läsaransvarig stil, å andra sidan. I den ena extremen är det författaren som ska se till att texten är klar och sammanhängande för läsaren, vilket förutsätter en mer tydlig struktur som signaleras av författaren – där författaren försöker se till att läsare och författare delar förståelse och kunskap i stor utsträckning. I den andra extremen åligger det läsaren att skapa mening i texten, vilket leder till färre explicita signaler om hur texten är organiserad – och fler antaganden om delad kunskap mellan läsare och författare. Ökad medvetenhet om den här typen av mönster kan också väcka intressanta filosofiska frågor kring författarens roll och läsarens roll.

Ett sista exempel på en textpraxis som omgärdas av kulturella preferenser och starka värderingar har med synen på språklig 'återvinning' och plagiat att göra. I vissa kulturer ser man på lärande i hög grad som en förmåga att ta till sig ett visst material (såsom lärobokens innehåll), medan andra kulturer i högre utsträckning värderar ett kritiskt förhållningssätt och en individuell vinkling. I det förra fallet kan det ses som helt oproblematiskt och faktiskt positivt om en elev lär sig meningar och stycken utantill och sedan använder dem i sin egen text, utan markering. I det senare fallet kan samma beteende ses som en överträdelse. Plagiat är ett sociokulturellt fenomen (se till exempel Gu & Brooks, 2008). Gränsen mellan vad som är plagiat och vad som är återvinning är för övrigt långtifrån klar. I moderna språk vill vi att eleverna ska utveckla ett idiomatiskt språk, så på det sättet är det önskvärt att eleverna tar till sig formuleringar och uttryck från andra. Imitation och repetition är ju strategier som bidrar till språkinläring. Samtidigt förekommer ofta i den svenska skolan krav på att använda "egna ord". Det är också ett mål att eleverna ska utveckla sin kunskap om specifika genrer och som stöd för det får de ofta modeller. Samtidigt finns det inget självklart svar på hur nära man får följa en modell när man skapar sitt eget exempel på genren. I skolsammanhang vill vi att elever ska kunna bygga sina (talade eller skrivna) texter med hjälp av andra källor, men det är inte alltid tydligt när eller ens hur andra källor ska redovisas. Ett som är säkert är att den digitala utvecklingen har gjort andra texter tillgängliga som aldrig förr och dagens teknologi har gjort det lätt att kopiera text.

Talreglering och turtagande

I samtal är flera parter inblandade samtidigt och tempot är ofta snabbt. Det gör att vi behöver reglera talet, till exempel genom turtagande – att en talar åt gången utan alltför mycket överlappning – och genom återkoppling – att man visar att man lyssnar (mm) eller förstår vad som sägs (okej; ja så). När det gäller turtagande och återkopplingsmönster kan olika nationella kulturer, såväl som kulturer kopplade till skilda aktiviteter och sociala sammanhang, skilja sig åt väsentligt. Om deltagarna inte följer den gällande koden kan det orsaka kommunikationsmissar och felbedömningar av individer. Man kanske faller någon i talet genom att påbörja sin egen tur alltför snabbt, vilket kan irritera samtalspartnern. Eller så väntar man för länge med att ta ordet, vilken kan leda till obekväm tystnad.¹ Läsare som vill veta mer om samtalsanalys och turtagning kan ta del av del 1 i modulen *Muntlig språkutveckling i engelska*.

Den här delen handlar om **verbal** kommunikation, där tal eller skrift används som medium. I avsnittet om genre togs den visuella kommunikationen och dagens alltmer multimodala skrivna texter upp. När det gäller talad kommunikation, har vi också betydligt fler verktyg än enbart orden – till exempel tystnad, tonfall, gester, blickar och kroppsställning. Ibland sammanförs alla dessa fenomen i termen 'icke-verbal kommunikation'. Det är viktigt att komma ihåg att även här kan normer och konventioner skilja sig åt hos olika grupper. Det kan vara svårt att sätta fingret på vad den som inte har exponerats för sådant sedan barnsben inte riktigt får till, eller vad exakt det är man stör sig på hos sin andraspråkstalande kommunikationspartner, som kanske sköter det grammatiska galant.

Talreglering och turtagande i klassrumsinteraktionen sker inom institutionens ramar och är styrd av läraren inom ramen för specifika roller lärare-elev. Styrningen består bland annat i att det är läraren som initierar och avbryter ämnen/samtal och utser talare. Den prototypiska samtalsstrukturen i klassrummet kan sammanfattas med IRF: **Initiering** (ofta i form av en fråga ställd av läraren), **Respons** (en reaktion från elevhåll) och **Feedback** (lärarens kommentar på eller utvärdering av elevresponsen). Här följer ett

¹ En del av formuleringarna i stycket kommer från Lars Fant, professor emeritus i Romanska språk. I ett tidigt skede av planeringen av kapitlet fanns han med som tänkt medförfattare och bidrog då med dessa anteckningar i en idéskiss.

exempel från ett klassrum med svenska som andraspråk (källa: en av författarens studenter):

Initiering Läraren: hur många advent finns det?

Respons Elev: fyra.

Feedback Läraren: fyra (.) precis. Så en advent kvar sen är det jul.

I forskning rapporteras ofta om skillnader i praxis vad gäller IRF. Det gäller till exempel om läraren nominerar (ger turen till) elever som frivilligt (med handuppräckning eller annat) erbjuder en respons, eller om läraren fritt utser en elev som svarar. Skillnader kan också handla om vilken roll initieringen spelar. Ofta utgörs initieringen av en fråga. Frågan är alltså en talhandling som lärare ofta ägnar betydande tid åt. En frågeform (lokutionen, ❶) kan fylla en rad olika funktioner (illokutionen, ❷) och kan givetvis också förstås (perlokutionen, ❸) på olika sätt av eleverna. Det är kanske inte alltid tydligt om frågan är öppen och inbjuder till resonemang, eller om läraren redan har svaret. Här kan man också tala om auktoritära kontra egalitära ”klassrumskulturer” eller stilar. En auktoritärt orienterad lärare positionerar sig som experten och söker ofta ett känt svar, som alla vet att läraren själv känner till. Hen utvärderar elevernas svar, ibland med tydlig negativ respons. En egalitärt orienterad lärare positionerar sig snarare som en som vill hjälpa till och som använder ofta frågor som ska klargöra och tydliggöra för eleverna hur man kan komma fram till svaret. I responsen är avvisningarna mindre direkta; istället förhandlar man i större utsträckning om mening och läraren ger ledtrådar som ska hjälpa eleverna att resonera. Hur IRF utförs återspeglar roller och maktförhållandet mellan lärare och elev. Här spelar förstås kulturella normer och förväntningar en stor roll (mer om detta exempelvis i Li, 2018).

Slutord

Kritiska perspektiv är alltid viktiga, och så även i diskussioner om interkulturell kommunikation. När man tar avstamp i interkulturalitet löper man en risk att hamna i ett essentialiserande synsätt. Att hemfalla åt essentialism innebär att man ser mönster och normer som inneboende och oundvikliga: ”gruppen X är alltid Y”. Men grupper består av individer och individer tillhör olika grupper. Särskilt i postmoderna förståelser av identitet framhålls hur jaget är fragmenterat och består av många olika identiteter, vilka rentav kan vara motstridiga. Här är skapandet särskilt viktigt; man ser identitet som något man **gör** (dynamiskt) snarare än något man **är** (statiskt).

I både pragmatik och interkulturell kommunikation är anpassning till situationen centralt. Med det perspektivet kan vi säga att inget sätt att kommunicera har ett inneboende värde som överlägset, eller underlägset, något annat. Värdet eller effektiviteten beror på i vilket sammanhang det används. Vi är heller inte förutbestämda att kommunicera på bara ett sätt. När vi i ett interkulturellt möte märker att andra följer

ett annat kommunikationsmönster än vi kan vi välja att anpassa oss och lägga om kursen, eller att helt enkelt öppet kommentera skillnaderna. Många har idag stor erfarenhet av interkulturell kommunikation. Det nämndes tidigare i texten att forskningen inom interkulturell kommunikation traditionellt har varit problemorienterad, men på senare tid har man alltmer försökt att ringa in strategier för kommunikativ framgång (Spencer-Oatey et al., 2012, s. 573) i interkulturella möten.

Slutligen är det viktigt att komma ihåg att missförstånd är en del av språkbruket, oavsett hur kulturellt lika eller olika vi är i en interaktion. Alla kommunikativa problem och missförstånd härrör inte ur olikheter. Och olikheter i kommunikation ger inte på något sätt automatiskt upphov till problem och missförstånd.

Referenser

- Béal, C. (1992). Did you have a good week-end? or why there is no such thing as a simple question in cross-cultural encounters. *Australian Review of Applied Linguistics*, 15(1), s. 23–52.
- Biber, D. & Conrad, S. (2003). Register Variation: A Corpus Approach. I: D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (red.), *Handbook of Discourse Analysis* (s. 175-196). Blackwell.
- Björkvall, A. (2019). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Studentlitteratur.
- Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. *Journal of Pragmatics*, 11(2), s. 211–247.
- Connor, U. (2011). *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. The Michigan Series on Teaching Multilingual Writers. University of Michigan Press.
- Félix-Brasdefer, C. J. (2005). Indirectness and Politeness in Mexican Requests. I: D. Eddington (red.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (s. 66–78). Cascadilla Proceedings Project.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. Aldine.
- Gu, Q. & Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *System*, 36(3), s. 337–352.
- Hinds, J. (1987). Reader versus writer responsibility: A new typology. I: U. Connor & R. Kaplan (red.), *Writing across Languages: Analysis of L2 Text*. Addison-Wesley.

- Holmes, J. (2012). Politeness in Intercultural Discourse and Communication. I: C. Paulston, S. Kiesling & E. Rangel (red.), *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (s. 205–229). Blackwell.
- Hyland, F. & Hyland, K. (red.). (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. I: J.B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Penguin.
- Jakobson, L. (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk: Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Hämtad 2020-04-20 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/57965/1/gupea_2077_57965_1.pdf.
- Kadar, D. Z. & Haugh, M. (2013). *Understanding Politeness*. Cambridge University Press.
- Li, J. (2018). *Investigating the Initiation-Response-Feedback cycle from moves to discourse: A comparative study of Chinese and Australian English language classrooms*. [Doktorsavhandling, UNSW Sydney, Australien]. Hämtad 2020-04-20 från <http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:55716/SOURCE02?view=true>.
- Napoli, V., & Tantucci, V. (2022). Pragmalinguistic and sociopragmatic patterns of requestive acts in English and Italian: Insights from film conversation. *Journal of Pragmatics*, 202, s. 48–62.
- Scollon, R., Wong Scollon, S. & Jones, R. H. (2012). *Intercultural Communication: A Discourse Approach* (3:e uppl.). Wiley-Blackwell.
- Searle, J. (1975). Indirect speech acts. I: P. Cole & J. L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics* (s. 59–82). Academic Press.
- Skolverket. (2011). *Ämnesplan för gymnasieskolan: Moderna språk*. Hämtad 20-09-11 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>.
- Spencer-Oatey, H. (red.). (2008). *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness Theory*. Continuum.

Spencer-Oatey, H., Isik-Güler, H. & Stadtler, S. (2012). Intercultural Communication. I: J.P. Gee & M. Handford (red.), *Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 572–586). Routledge.

Stadler, S. (2013). Cross-Cultural Pragmatics. I: C. Chapelle (red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (s. 1–8). John Wiley and Sons. Hämtad 2020-04-20 från <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781405198431.wbeal0289.pub2>.

Wierzbicka, A. (2006). *English: Meaning and Culture*. Oxford University Press.