

Gunlög Sundberg

Institutionella samtal som lärandemiljö

En viktig fråga som den som sysslar med språkinläring behöver ställa sig är vilka samtalssituationer som språkinlärare möter utanför klassrummet. När det gäller en så grundläggande kommunikationsform som samtal är det inte svårt att lista mängder med samtalsaktiviteter som vuxna förväntas delta i. Det kan gälla vardagssamtal, men också den typ av samtal som brukar benämnas som institutionella. I ett institutionellt samtal sker ofta ett möte mellan en professionell yrkesutövare och en lekman.

Denna artikel handlar främst om institutionella samtal som sker mellan personer med olika språklig och kulturell bakgrund. Syftet är att ge en översikt över några aktuella studier och frågeställningar. En viktig föresats har därvid varit att det bör gälla forskning som tar autentiska samtal som utgångspunkt. Denna samtalsforskning får sedan ligga till grund för en diskussion om samtal som medel för lärande och socialisering.

Först följer en allmän beskrivning av vad som karakteriserar institutionella samtal. Därefter ger jag exempel från några europeiska och nordiska studier, innan jag avslutar med ett resonemang kring hur kunskapen kan tillämpas i ett lärandeperspektiv.

Institutionella samtal

Det mest grundläggande samtalet och prototypen för språkanvändning är vardagssamtalet. Vardagssamtal är informella samtal som ofta präglas av en jämbördig rollfördelning mellan samtalsdeltagarna. Samtalets turer utvecklas efter hand på ett friare sätt än i andra samtal. Vi talar med grannen på väg till bussen eller med familjen kring middagsbordet.

Ramar och roller

En annan samtalsform är den institutionella. Generellt kan man säga att det är samtalets yttre ramar och de roller samtalsdeltagarna orienterar sig mot som gör samtalet institutionellt och som skiljer det från vardagssamtalet. Institutionella samtal har ett tydligt syfte, med vissa förväntningar på form och innehåll som ofta är socialt och kulturellt nedärvda. De institutionella ramarna innebär även många gånger en avgränsad tid för samtalet, en viss struktur i den lokala turtagningen och att ämnena är givna. Dessa ramar skapar i sin tur en viss rollfördelning och makten är

ofta ojämnt fördelad mellan samtalsdeltagarna, vilket kan ge den ena parten tolkningsföreträde. Vi talar exempelvis i vår roll som hotellreceptionist eller åklagare, eller i vår roll som patient eller arbetsökande.

Linell (1998) visar i en typologi över kommunikativa verksamheter hur olika typer av samtal kan karaktäriseras med avseende på typ av samverkan (samarbete-konkurrens) och deltagarmönster (asymmetri-symmetri) (se figur 1).

	Relativ symmetri	Relativ asymmetri
Samarbete	<i>informella samtal</i>	<i>möte mellan professionell & lekman</i>
Konkurrens	<i>debatt, gräl</i>	<i>domstolsförhör</i>

Figur 1. Typologi över kommunikativa verksamheter (Linell 1998:258, min översättning)

Ett informellt samtal kan vara ett vardagssamtal mellan vänner där ansvaret för samtalet delas mellan samtalsdeltagarna; man är exempelvis gemensamt ansvarig för att ta initiativ i turer och för att inleda och avsluta samtalet. Det är också symmetriskt i den meningen att man kan tala lika mycket och att yttrandena är av samma typ. Ett institutionellt möte mellan en professionell och en lekman, t.ex. ett utvecklingssamtal i skolan, karaktäriseras av samarbete i och med att man möts med liknande mål för ögonen. Rollfördelningen däremot är asymmetrisk eftersom det är fastlagt vem som inleder, avslutar etc. Även ett förhör vid en rättegång är en aktivitet på en särskild tid och plats och med ett speciellt syfte. Det har en särskild agenda och samtalsdeltagarnas rättigheter och skyldigheter är tydligt fördelade. Till skillnad från utvecklingssamtalet kan man dock inte ta en vilja till samarbete för given mellan parterna. Konkurrerande synsätt eller perspektiv kan i stället präglade samtalet.

Kort kan vi alltså säga att det institutionella samtalet skapas och begränsas av den institutionella ramen och deltagarnas orientering mot institutionella roller och identiteter. Däremot kan diskursen inom både vardagssamtal och institutionella samtal växla mellan att vara mer eller mindre (in)formell. Gränsen mellan samtalstyperna i detta hänseende är alltså inte alltid så tydlig. Institutionella samtal kan också kallas för hybrider (Linell 1998, Roberts & Sarangi 1999) då drag från flera olika genrer blandas. Det är i spänningen mellan formellt och informellt, mellan rutin och kreativitet, som olika institutionella samtal hittar sin karaktär men också ständigt förändras och nya samtalstyper skapas.

Språkliga drag

En väsentlig fråga i detta sammanhang är hur den institutionella ramen manifesteras i användningen av språket och våra kommunikativa resurser. Institutionella samtal har också kommit att studeras ur olika aspekter för att belysa hur deltagarna visar att de orienterar sig mot institutionella roller (Drew & Heritage 1992, Drew & Sorjonen 1997).

I det *lexikala valet* kan det institutionella draget visa sig i sättet att referera till sig själv och andra. Används *jag*, *man* eller *vi*? Säger vi *polisen* eller *snuten*? Vårt förhållningssätt avslöjas också i adverb eller olika modala hjälpverb. Säger tandläkaren *Du bör nog använda tandtråd* eller *Du måste absolut använda tandtråd*?

Inom det *grammatiska fältet* visar exempelvis användningen av olika frågetyper hur en intervjuare öppnar mer eller mindre för olika svar. Om vi vill ha vår egen uppfattning bekräftad kan vi använda en stängd ja/nej-fråga, men om vi däremot vill öppna för olika åsikter använder vi frågeordsfrågor (*vad*, *hur*, *varför*) eller ber någon redogöra för eller berätta något.

Då det gäller *turtagningen* i ett samtal, vem som säger vad och när, är möjligheterna mer begränsade i institutionella samtal. I många fall bygger den lokala samtalsorganisationen på fråga/svar-sekvenser. Den professionella representanten har rätt att initiera turer och byta ämne men har också rätt att tolka vilka bidrag och ämnen som uppfattas som möjliga, tillåtna och relevanta i sammanhanget. Om man tittar på hur enskilda turer tillsammans bygger upp *sekvenser* kan man exempelvis se att samtal inleds eller avslutas på speciella sätt.

Sist men inte minst handlar den institutionella orienteringen om hur deltagarna *förstår och tolkar* interaktionen. Yttranden har olika betydelser i varje enskilt sammanhang; de är situationellt relevanta. Säger en läkare *Hur mår du?* till en patient uppfattas det som naturligt i en sjukhuskontext, men det skulle uppfattas som udda om patienten sa detsamma till läkaren. Inferenser, de tolkningar vi gör och de slutsatser vi drar, beror i hög grad på hur vi uppfattar vad som är tillåtet och relevant i varje enskilt samtal. Schegloff uttrycker det på följande sätt:

Sentences and utterances are designed and shaped to occur in particular sequential and social contexts and their sense as actions derives, at least in part, from such contexts. (Schegloff 1984 i Drew & Heritage 1992:12)

I institutionella samtal är det språkliga utrymmet alltså mer begränsat än i vardagssamtal. Dessa inskränkningar och specialiseringar är dessutom i hög grad konventionaliserade i ett samhälle. Därför kan vi säga att institutio-

nella samtal är mer omgärdade av sociokulturella begränsningar än vardagsamtal. Att behärska institutionella samtal är en del av den lingvistiska och kulturella kompetensen och det är bland annat därför vi har ett stort ansvar som språklärare att arbeta med dessa samtal i utbildningen.

Studier av institutionella samtal mellan personer med olika språklig och kulturell bakgrund

De studier av institutionella samtal som jag valt som exempel har några gemensamma drag. Ett första kriterium har varit att samtalen ska vara autentiska. Den gemensamma uppgiften som styr samtalet speglar därför de krav som i verkligheten ställs på oss i samtal. Jag har för det andra valt studier av samtal mellan personer med olika språklig och/eller kulturell bakgrund för att visa exempel på hur den meningsskapande processen kan gå till när deltagarna inte har samma språkliga redskap och/eller sociokulturella referensramar. Det som förenar studierna är för det tredje synen att ömsesidig förståelse eller intersubjektivitet skapas gemensamt av deltagarna i interaktionen. Samtal innebär gemensam konstruktion.

Studierna skiljer sig dock åt då de beskriver olika nivåer av samtalen, alltifrån den allmänna diskursen till den lokala interaktionen på mikronivå. Syftet är att visa hur mångfacetterade samtal är och på hur många nivåer det språkliga och kulturella mötet sker.

Genremedvetenhet och perspektiv

De två första studierna belyser hur institutionella samtal kan ses som exempel på olika talspråksgenrer med karaktäristiska och kulturellt specifika drag i diskursen. Ofta handlar det om deltagarnas perspektiv och förhållningssätt i samtalet.

Den första studien gjordes i Tyskland några år efter murens fall då arbetssökande från f.d. Öst- och Västtyskland jämfördes i ett antal olika studier (Auer 1998, Birkner & Kern 2000). Materialet består av 41 anställningsintervjuer som spelades in i olika (f.d. väst)tyska företag 1994/1995. En av frågeställningarna för forskarna var hur den kulturella omställningen för de f.d. östtyska arbetssökande speglas i språk och interaktion i denna nya kommunikativa genre som de tidigare inte hade mött.

En anställningsintervju är ett institutionellt samtal med många specifika drag. Syftet är för den arbetssökande att presentera sig själv och att - i konkurrens med andra - göra detta på ett sätt som övertygar den som intervjuar om att man passar för jobbet. Intervjuaren är därför inte bara intresserad av den explicita information som den arbetssökande

ger utan gör även sin bedömning utifrån hur den arbetssökande besvarar frågorna. Detta kan kallas en dold agenda (*hidden agenda*, Adelswärd 1988:77) och den döljs ofta bakom en informell och vänlig yta.

Genren anställningsintervju var vid inspelningsstillfället relativt okänd för östtyskarna och deras sätt att hantera frågorna skiljer sig på flera sätt från de västtyska arbetssökande. Ett exempel är det perspektiv på sig själva som de använder vid sin självpresentation. De östtyska arbetssökande använder ett mer allmänt och grupprelaterat perspektiv än de västtyska, som i stället uttrycker sig med tydligare subjektivitet, bl.a. genom flitigare användning av pronomenet *jag*. I exempel 1 har en östtysk arbetssökande fått frågan vad hon tror att hennes tidigare arbetskamrater skulle säga att de uppskattade hos henne om de blev tillfrågade.

Exempel 1 (Birkner & Kern 2000, min översättning)¹

I= intervjuare, A= arbetssökande

I: va:d (.) kunde dom; (0.5) eller vad skulle DOM SÄga, om vi FRÅgade dom, vad dom speciellt UPPskattar hos er

A: (hh) (0.5) ja (1) det är en bra FRÅga; (1) {smackar med tungan} man måste eGENTligen, som jag sa, som alla andra OCKså, vara PUNKTlig, man måste naturligtvis, (hh) (0.5) som jag SA, eftersom ju var och en HAR sitt arbete, sina KUNder, att man är intreSSerad av att RInga alla,

Den arbetssökande svarar inte med ett förväntat *jag* utan använder pronomenet *man* och förmedlar därigenom ett objektivt och indirekt perspektiv. Hon talar generellt om vad man som anställd förväntas göra på arbetsplatsen, inte om vilka personliga egenskaper hon har som uppskattas av kollegerna. Gruppen västtyskar å andra sidan blir inte operonliga på samma vis.

Detta är exempel på hur en ganska vanlig kommunikativ genre i västvärlden ger upphov till problem för den som inte mött den förut. Auer menar att förtrogenhet med genrens speciella drag och hur man hanterar den dolda agendan är en del av den kulturella kunskap som vi delar med andra i samhället. Genren är typisk för det postindustriella samhället i väst som har lämnat ett till synes hierarkiskt och formellt förhållningssätt bakom sig.

¹ Transkription i original och transkriptionsnyckel, se bilaga (1)

Framställningssätt och metakunskap

En annan studie som beskriver interaktionella mönster på diskursnivå är en undersökning av en läkarexamen i Storbritannien (Roberts & Sarangi 1999). Målet var att undersöka om läkare med utländsk bakgrund särbehandlas på den muntliga delen av en läkarexamen för allmänpraktiserande läkare i Storbritannien.

I Roberts och Sarangis studie utkristalliserar sig tre framställningssätt, *modes of talk* (ibid. 1999:480), som utmärker samtal i medicinska sammanhang: man uttrycker sig professionellt, institutionellt och personligt. Det professionella draget innebär att man visar sin yrkeskunskap, dvs. vad den medicinska rollen innebär och hur den hanteras, t.ex. genom klinisk kunskap, sjukdomsdiagnos och behandling. En fråga i läkarexamen där denna kunskap kommer till uttryck kan vara: *Vad vet du om alkohol och hjärtsjukdomar?* Det institutionella framställningssättet är ett mer analytiskt och abstrakt drag som innebär metakunskap om den professionella rollen. Till stor del handlar det om vilka förhållningssätt och orsaker som ligger bakom olika ställningstaganden. En sådan examensfråga kan exempelvis vara: *Vad betyder föreställningen om att patienten är i fokus för dig?* Den personliga erfarenheten slutligen används i illustrerande och undervisande syfte eller för att visa sympati. I detta sammanhang kan det ta sig uttryck i frågor som *Du har barn, hur har det påverkat din roll som läkare?* Det är dock inga vattentäta skott mellan framställningssätten utan de vävs ofta in i varandra.

Hos dem som lyckas i examen kombineras enligt Roberts och Sarangi ofta det institutionella framställningssättet med de andra i svaren. Klarar sig gör kandidaterna genom att inte bara svara direkt på frågor om symptom och behandling utan genom att också bygga in svaren i en analytisk ram. Det handlar om att distansera sig och kunna reflektera över men också förklara varför man tar ett visst beslut i en viss situation. Detta kräver vana att lyfta fram egna värderingar och attityder.

Många av de utländska läkarna har problem att hantera denna komplexa blandning eller hybrid av framställningssätt. Ofta förväntar de sig endast frågor om professionell kunskap och om vad de förväntas göra i olika medicinska situationer. Här följer ett exempel på en kandidat som uppfattar frågan bokstavligen om hur ett patientbesök upplevs, när hon egentligen förväntas beskriva vad hon skulle göra med en patient som inte kan sova. Hon blir avbruten då hon i svaret tar klivet in i en personlig referensram, i stället för att, med ett institutionellt framställningssätt, resonera kring olika möjliga behandlingssätt.

*Exempel 2 (Roberts & Sarangi 1999, min översättning)**E= examiner, K= kandidat*

E: En ung kille på tjusex kommer till dej som har svårt att sova. Hur upplever du det?

K: Det känns som ett besvärligt besök. Det är ett svårt besök. Det är mycket möjligt att det blir svårt i början. Vad synd att du inte kan sova. Jag minns när mitt barn var litet -

E: Kan du kort räkna upp olika sätt [...]

Examensfrågorna ger exempel på alla tre framställningssätt som en läkare bör behärska i medicinska sammanhang. Studien visar dock att bedömningen till stor del styrs av krav på analytisk framställningsförmåga och relevans, alltså ett institutionellt förhållningssätt. För att passa in i läkaryrket i en brittisk kontext krävs alltså, förutom professionellt medicinskt yrkeskunnande, förmåga att resonera och förhandla kring bakomliggande orsaker och praktiska ställningstaganden.

Dessa två studier lyfter fram drag i samtal där personer som har liten erfarenhet av den institutionella genren, dess begränsningar och krav, får svårt att tolka och hantera ramar och roller på ett förväntat sätt i och med att tolkningsföreträdet ligger hos den institutionella representanten. Om det dessutom gäller bedömning och urval som i dessa fall, är risken att bli negativt bedömd uppenbar. De problem som uppstår är också osynliga för parterna, vilket gör att någon klagorande dialog aldrig uppstår.

Reparationsorganisationen

Om problemen i de två första samtalsstudierna inte kommer till ytan, visar däremot följande studier vad som kan ske då mening förhandlas mera öppet. Samtal ses här som en social aktivitet där det på mikronivå finns en inbyggd organisation med regler för hur samtalsturer följer på varandra. Vi är som samtalsdeltagare beroende av regelbunden återkoppling från varandra för att samtalet ska löpa vidare. Återkopplingen görs utifrån hur vi förstår och tolkar vad andra säger, och tillsammans skapar vi därigenom en gemensam förståelse av och mening med samtalet. Om man vill studera hur mening samkonstrueras är det därför viktigt att studera hur yttranden uppfattas och tas upp i nästa tur av samtalsparten. Man studerar alltså inte språklig "korrekthet" eller talares eventuella språkliga fel och brister eftersom förståelse handlar om gemensamt meningsskapande mellan flera parter.

En viktig resurs i samkonstruktionen av mening är *reparationer*. De är deltagarnas hjälpmedel när det uppstår problem att som talare göra sig

förstådd eller som lyssnare att höra, förstå eller tolka. Med hjälp av reparationer justerar och modifierar vi samtalet genom att stanna upp och reda ut något. Vid en analys av reparationer i samtal försöker man för det första se vem som initierar en reparation. Det kan exempelvis vara någon som rynkar på pannan eller säger *Va? Öh...* eller *Vad menar du?* För det andra visar man vem som därefter reparerar problemet: talaren eller lyssnaren (se figur 2).

I studier med modersmålstalare är det påvisat att vi för det mesta föredrar att rätta oss själva. Vi säger exempelvis *I går, nej, jag menar i förrgår*. Om vi som lyssnare inte uppfattar något lämnar vi därför ofta över till talaren att själv rätta det vi inte uppfattade eller förstod. Det är däremot ovanligt att vi som lyssnare går in och rättar det andra säger då det kan uppfattas som en förolämpning eller ett ansiktshot. För att mildra en sådan korrigerings är det vanligt att vi modifierar vårt yttrande, till exempel med markörer som *tror jag*.

	Initiativ	Reparation
1. Talare	<i>I går, nej, jag menar...</i>	<i>...dagen före igår.</i>
2. Lyssnare	<i>Vad menar du?</i>	
3. Talare		<i>Dagen före igår.</i>
4. Talare	<i>Vad heter det på svenska?</i>	
5. Lyssnare		<i>I förrgår.</i>
6. Lyssnare	<i>Du menar</i>	<i>i förrgår, tror jag.</i>

Figur 2. Exempel på reparationsorganisationen

I det sociala samspelet måste samtalsdeltagarna alltså finna en viktig balans: Å ena sidan behöver vi reparera och hantera förståelseproblem som en del av arbetet med gemensam förståelse, intersubjektivitet. Å andra sidan innebär det en prestigeförlust eller ansiktshot att rätta någon annans tal.

I samtal mellan modersmålstalare och andraspråkstalare är reparationer en nödvändig resurs för meningsskapande. Ett samtal med för många reparationer blir emellertid påfrestande och ineffektivt, speciellt om man på samma gång måste bevara respekten för sin samtalspartner och sig själv. Frågan är om samma regler gäller för andraspråkssamtal som för modersmålssamtal när man inte delar språkliga resurser. Schegloff menar att undantag i reparationsorganisationen kan gälla *the not-yet-competent*, dvs. principerna gäller kanske enbart om vi delar de språkliga resurserna (Schegloff m. fl. 1977:381).

Denna frågeställning tas upp i följande nordiska studier av samtal mellan andraspråkstalare och modersmålstalare. I de allra flesta fall förstår deltagarna varandra trots olika språkliga resurser. Men ibland behövs extra arbete för att nå samförstånd. Trots det grundläggande reparationsmönstret – att talaren föredrar att rätta sig själv – verkar det i samtalen som om modersmålstalare ibland reparerar det andraspråkstalare säger. Men modersmålstalaren gör det på ett speciellt sätt.

Öppna och inbäddade korrigeringar

Det danska material som ska exemplifiera detta (Brouwer, Rasmussen & Wagner, 2004) består dels av telefonsamtal mellan företag där tyska, danska och engelska används, dels av vardagssamtal. En första viktig observation är att det finns många språkliga felaktigheter i samtalen men att få av dem rättas. Om de rättas görs reparationerna sällan till egna aktiviteter, på ett öppet sätt som i exempel 3:

Exempel 3 (Brouwer, Rasmussen & Wagner, 2004)

J= andraspråkstalare, A= hans danska fru

- 1 J: mh på lørdag er jeg fri
2 A: → har du °fri°
3 J: mh på lørdag - har jeg fri (.)

Denna typ av rättning märks tydligt eftersom den inte har sin grund i ett missförstånd utan det enda syftet med A:s tur är att rätta J:s felaktiga konstruktion. Det heter *att ha fri* på danska, inte *att vara fri*. I rad 2 korrigerar A problemturen, dvs. den felaktiga turen i rad 1, utan att A:s tur fyller någon annan funktion än den språkliga korrigeringen. J upprepar den riktiga formuleringen i rad 3, vilket visar att han uppmärksammar och orienterar sig mot felet. Detta kan vi kalla en *öppen korrigering* (*exposed correction*, Jefferson 1983).

Sådana markerade språkliga reparationer, där andraspråkstalaren dessutom upprepar den riktiga konstruktionen, liknar en lärare-elev-situation. Denna typ av reparationer är mycket ovanliga i autentiska institutionella samtal. De rättningar som eventuellt förekommer bäddas in i en påföljande tur som fyller en naturlig funktion i samtalet. Vid samma tillfälle som man svarar kanske man passar på att rätta till något i problemturen. Man gör alltså flera saker samtidigt i dessa turer. I exempel 4 har andraspråkstalaren rollen som den som tar initiativ, den som frågar.

Exempel 4 (Brouwer, Rasmussen & Wagner, 2004)
B= andraspråkstalare, D=dansk

- 1 B: vil du ha nogen (.) øl? eller
 2 D: → ja ja jeg vil gerne ha en øl ja
 3 B: okey

I problemturen i rad 1 frågar B om D vill ha öl. B använder då en för danskan felaktig bestämning, *nogen*. D förstår ändå vad B menar och svarar på frågan (*ja ja*) men bygger också ut yttrandet och ändrar därvid artikeln till det riktiga *en*. I rad 3 säger B *okey* utan att orientera sig mot sitt tidigare språkfel.

Denna typ av *inbäddade korrigeringar (embedded corrections, Jefferson 1983)* innebär alltså att modersmålstalaren passar på att rätta talaren samtidigt med en relevant eller naturlig nästa aktivitet. Personen i problemturen orienterar sig inte heller mot korrigeringen i sin påföljande tur i rad 3. Det är alltså inte bara rättningen i sig som är viktig att iakttas, utan även hur den tas upp av talaren och fungerar i sitt sammanhang.

Utbyggda svar

Samma reparationstyp finner vi i en studie från Finland (Kurhila 2003). Kurhila ställer bl.a. frågan: När rättar modersmålstalare andraspråkstalare? Kurhilas material består av både institutionella samtal och vardags-samtal med ungefär hundra andraspråkstalare från hela världen som har olika färdighetsnivåer i finska. Samtalen kommer till största delen från korta möten vid disken i utbildningsinstitutioner dit andraspråkselever i finska bland annat kommer för att få hjälp med ansökningar, men de kommer även från hotell och busstationer.

De flesta språkliga fel i Kurhilas studie rättas inte. De grammatiska fel som trots allt rättas av modersmålstalaren ligger då ofta inbäddade i en naturlig nästa aktivitet i samtalet. Denna typ av rättning kallar Kurhila för *utbyggda svar (extended answers)*. I exempel 5 ställer hotellgästen, som är andraspråkstalare, en fråga i receptionen.

Exempel 5 (Kurhila 2003, min översättning)
På hotellet. B= hotellgäst, S= receptionist

- 1 B: När eh (2.0) eh rummet p- eh- £går ↑ bort?£ hehe
 2 S: → £Öö£ ni måste lämna rummet (.) .hh eh i morgon före

- 3 middag (.) klockan tolv.
4 (.)
5 B: ↑Före tolv.
6 S: ↑Ja.

Receptionisten nöjer sig inte här med att svara *klockan tolv*, vilket hade varit ett förväntat och effektivt svar. Hotellgästens tveksamma och felaktiga konstruktion i rad 1 ersätts med ett idiomatiskt verb i första delen av svaret i rad 2 (*lämna*) och S bygger därigenom ut svaret samtidigt som frågan besvaras i den andra delen av yttrandet. En viktig slutsats som Kurhila drar är att det inte är några specifika grammatiska drag som alltid rättas, utan att det är förståelsen av aktivitetens syfte som är avgörande för samtalet.

En annan typ av sekvens där modersmålstalaren gör något mera än nödvändigt är vid en uppföljning i den tredje turen. Nu är det i stället modersmålstalaren som ställer frågor, vilket man som institutionell representant ofta gör. Problemturen blir då andraspråkstalarens svar, som i exempel 6 då studenten ska svara på frågan om han bor med sin familj.

Exempel 6 (Kurhila 2001, min översättning)
På kontoret. Sekreteraren fyller i en blankett åt studenten.
S =sekreterare, V = student

- 1 S: Du bor med din familj?
2 V: .hh Jag bor (2.0) <med till min> mor.
3 S: → Med din mor? j[a?
4 V: [Ja.
5 V: Och (.) frågan är ...

I svaret i rad 2 använder studenten en felaktig finsk kasusändelse som motsvarar svenskans preposition *till*. I sin uppföljning av studentens svar i rad 3 bäddar sekreteraren in den riktiga prepositionen *med*. Denna modifierade repetition kallar Kurhila för *candidate understanding*. I en sådan presenterar modersmålstalaren sin tolkning av vad som sades i föregående tur. Omformuleringen är en kontroll av att man som lyssnare har förstått och tolkat något på ett avsett sätt. Den är ett medel för att försäkra sig om intersubjektivitet i ett institutionellt samtal där det är viktigt att informationen blir korrekt eftersom den ska överföras till en blankett.

Annan-repetition

I Norge har Svennevig studerat samtal där arbetslösa invandrare diskuterar sin framtid då det gäller utbildning och arbete på arbetsförmedling och socialkontor. I en studie beskrivs så kallad annan-repetition (*other-repetition*) i dessa samtal (Svennevig 2004). Annan-repetition i detta sammanhang innebär att tjänstemannen eller den arbetssökande upprepar talarens tur eller delar av den och på det sättet markerar att man tagit emot informationen. Detta är inte det vanligaste sättet att följa upp en tur på, utan i regel visar vi indirekt att vi hört och förstått genom att i nästa tur i stället gå vidare i samtalet. Repetitionerna delas in i tre typer: de som är knutna till innehållet i samtalet, till den institutionella aktiviteten eller till språkliga problem.

Repetition som är knuten till den institutionella aktiviteten görs i nästan samtliga fall av tjänstemannen som uppföljning av den arbetssökandes svar på tjänstemannens frågor. Här ställer tjänstemannen en fråga om skolgång.

Exempel 7 (Svennevig 2004)

T = tjänsteman, A = arbetssökande

- 1 T: hvor mange år gikk !du på skolen da?
 2 A: 'tolv år.
 3 T: → 'tolv år.
 4 A: ja.
 5 ...(4.0) ((S skriver))

I rad 3 repeterar tjänstemannen svaret på frågan. Här krävs ingen korrigering av den språkliga formen som i exempel 6. Men genom annan-repetitionen fokuseras ändå den gemensamma förståelsen av svaret, och den arbetssökande ges möjlighet att protestera mot tolkningen. Svaret får genom repetitionen också officiell status och görs institutionellt relevant eftersom det skrivs ner och används som underlag för den efterföljande beslutsprocessen.

Omformuleringar

Mitt eget svenska material kommer från intervjuer med arbetssökande. En rekryterare på ett bemanningsföretag intervjuar fjorton arbetssökande i det hon kallar erfarenhetsintervjuer. Varje intervju är ca 45 minuter

lång och rekryteraren antecknar under intervjun svaren i sin blankett. Detta underlag använder hon sedan för att föra in fakta om var och en av de sökande i företagets databas, där man kan leta personal för olika jobb.

Två av de frågor de arbetssökande får är *Vilka är dina starka sidor?* och *Vilka egenskaper skulle du vilja förbättra?* Det är frågor man kan förvänta sig i den här situationen, åtminstone om man vet något om anställningsförfaranden i vår kultur. Det är dessutom frågor som många tycker är svåra att svara på eftersom de berör den arbetssökandes personlighet. Det är emellertid viktigt att komma ihåg att det handlar om självpresentation som görs inom en viss institutionell ram. Den arbetssökande ska beskriva sig själv i rollen som arbetstagare i förhållande till vad man kan erbjuda en arbetsgivare och vad arbetsmarknaden förväntar sig.

Hur svarar då de arbetssökande som är andraspråkstalare och som bott i Sverige mellan två och tre år? Återigen innebär den samtalsanalytiska metoden att man analyserar hur svaren tas upp av samtalsparten, här rekryteraren. Svaren är indelade i två grupper: de svar som får en minimal respons som uppföljning, dvs. svar där samtalet direkt går vidare, och de svar som får en utbyggd uppföljning, dvs. svar som rekryteraren kommenterar på något sätt. I exempel 8 finner vi ett svar som accepteras varvid samtalet går vidare.

Exempel 8 Rita = rekryterare, Carmen = arbetssökande

- 1 Rita: VÄNDER BLAD ja vad tycker du att du (1.0) har för
 2 starka egenskaper
 3 (2.0)
 4 Carmen: ja
 5 Rita: dina personliga egenskaper Carmen starka sidor
 6 [vad är det
 7 Carmen: [Carmen starka [sidor
 8 Rita: [ja
 9 Carmen: jag är stresstålig [människa
 10 Rita: → [mm

Rita accepterar Carmens svar genom en uppbackning *mm* i rad 10. Som kontrast finns i exempel 9 ett svar som inte accepteras, här i den bemärkelse att rekryteraren gör en uppföljning som är mer än en uppbackning eller minimal respons. Aneta svarar på frågan om starka sidor.

Exempel 9 Rita = rekryterare, Aneta = arbetssökande

- 1 Aneta: och ehm eh jag kan (1.0) hantera med stress
- 2 Rita: mm
- 3 Aneta: SKRATT
- 4 Rita: → stresstålig
- 5 Aneta: stresstålig
- 6 Rita: mm

I exempel 9 är den arbetssökandes svar i rad 1 inte helt idiomatiskt, men det är ändå enkelt att förstå, bl.a. tack vare nyckelordet *stress*. Ändå formulerar rekryteraren om svaret *jag kan hantera med stress* med adjektivet *stresstålig* i sin uppföljning i rad 4. Hennes uppföljning upprepas dessutom av Aneta i rad 5. I rekryterarens blanketter återfinns ordet *stresstålig* som beskrivning av både Carmen, som själv använde uttrycket, och Aneta, som inte gjorde det.

Omformuleringar är ett vanligt sätt för rekryteraren att följa upp svaren på i denna fråga (Sundberg 2004). De svar som accepteras, dvs. inte omformuleras, är till stor del sådana som innehåller adjektiv. Andra typer av svar omformuleras av rekryteraren till adjektiv och omformuleringarna fyller därigenom en institutionell funktion. Rekryteraren gör svaret officiellt genom att föra ner det i sin blankett. Hur omformuleringar används i olika institutionella miljöer har studerats av Drew (1998). Enligt honom fyller omformuleringar alltid en funktion som har med verksamhetens kärnaktivitet att göra, exempelvis för att hitta en kompromiss i en förhandling eller för att provocera till debatt i ett radioprogram. Omformuleringars form verkar således variera beroende på den funktion de spelar i olika sammanhang. Att beskriva sina egenskaper med lämpliga adjektiv torde vara en del av den kompetens som förväntas i en erfarenhetsintervju.

Men omformuleringen fyller också andra funktioner. Rekryteraren vill alltid veta om hon har tolkat den arbetssökandes svar rätt. De arbetssökande bekräftar oftast omformuleringen med *mm*, men om de inte gör det vill rekryteraren ha klarhet i om hon tolkat dem rätt. Exempel 10 är ett sådant fall.

Exempel 10 Rita = rekryterare, Alicia = arbetssökande

- 1 Rita: vad har du för starka sidor
2 (2.0)
3 Alicia: um jag tycker att ehm jag kan förklara bra det som
4 jag förstår själv
5 Rita: pedagogisk
6 (1.0)
7 Alicia: [för att om
8 Rita: → [menar du det eller
9 Alicia: ja fast om det är nånting som jag inte förstår då eh

Rita vill här veta om hon har tolkat Alicias svar rätt med sin omformulering *pedagogisk* i rad 5. Hon har inte något nyckelord att utgå från (som i exempel 9) utan gör en friare tolkning av Alicias svar. I nästa tur förväntar hon sig en bekräftelse av att hennes tolkning av svaret är riktig. Alicia ger emellertid inte Rita någon bekräftelse utan det blir i stället en paus. I rad 7 och 8 börjar de samtidigt tala och Rita vill då ha bekräftat att hennes tolkning är riktig. Omformuleringen och dess bekräftelse fyller alltså funktionen att vara en förståelsekontroll. Då omformuleringen kommer som en direkt uppföljning av svaret, på samma plats som en vanlig uppbackning, är den ett snabbt och effektivt sätt att försäkra sig om ömsesidig förståelse.

Heritage & Watson (1979:138) menar att omformuleringar inte har att göra med missförstånd eller brist på uppmärksamhet. Syftet är i stället i första hand att lyssnaren vill visa att yttrandet är möjligt att förstå, inte att det finns brister i förståelsen:

[...] the primary business of formulations is to demonstrate understanding and, presumptively, to have that understanding attended to and, as a first preference, endorsed.

Omformuleringarna fyller här alltså minst två funktioner. Dels fyller de en institutionell funktion, dvs. de uttrycker en språklig aktivitet som är relevant i det institutionella sammanhanget. Dels är de en markör av förståelse i ett samtal där det inte är självklart att man delar språkliga resurser eller kulturella referensramar. Omformuleringarna är inte en öppen språklig korrigerings, utan de byggs in i en naturlig nästa tur med syfte att påvisa förståelse. En viktig slutsats är att i det gemensamma arbetet i samtalet för förståelse visar modersmålstalaren *att hon förstår* snarare än att hon inte förstår.

Samkonstruktion och meningsskapande

De nordiska studierna visar för det första att meningsskapandet är en gemensam angelägenhet för deltagarna i ett samtal. Deltagarna delar ansvaret i samtalet. Vad modersmålstalaren gör och säger spelar alltså roll när man inte delar de språkliga resurserna.

För det andra riktar modersmålstalare i institutionella samtal med andraspråkstalare sällan uppmärksamheten mot brister i andraspråkstalarans språkkunskaper. Syftet med samtalet är i stället hela tiden i fokus.

I dessa samtal kan man inte ta delad kunskap i form av språkliga resurser och kulturella referensramar för given. Ett annat karaktäristiskt drag för samtalen är därför att förståelse visas mer explicit. Ibland reparerar modersmålstalaren själv felaktigheter, alternativt repeterar eller omformulerar det som är viktigt i samtalet. Genom att göra detta på smidigast möjliga sätt, dvs. inbäddat i en tur som också fyller andra funktioner, sparar man tid och hindrar inte samtalets gång. Modersmålstalaren undviker härigenom också att utsätta andraspråkstalaren för en prestigeförlust eftersom den språkliga ojämlikheten inte markeras.

På detta sätt är reparation, repetition och omformulering medel för meningsskapande och samförstånd på mikronivå. Samtalsparterna klarar samtalsmålet med hjälp av reparationsorganisationen som resurs, men utan att den ena parten förlorar ansiktet eller att den språkliga ojämlikheten betonas. Kurhilas (2003:303) slutsats är att det framför allt är denna speciella användning av reparationsorganisationen som skiljer andraspråksamtal från modersmålssamtal.

Ett lärandeperspektiv

Giddens (1991) menar att dagens samhälle i allt högre utsträckning kräver att vi deltar i samtal där vi dels måste kunna föra vår egen talan genom att förhandla våra roller och identiteter, dels måste kunna interagera med personer som har olika bakgrund. Jag har beskrivit studier av sådana institutionella samtal från flera synvinklar. Denna helhetsbild innebär bl.a. att samtal studeras i sin verkliga kontext och att samtal beskrivs med olika metoder och på olika nivåer, såväl från ett makro- som ett mikroperspektiv (Kramsch 2002:16). Samtalen ger exempel på hur komplext meningsskapande är. Som språkbrukare befinner vi oss i ett sammansatt och dynamiskt mönster av samverkan med vår omgivning. Vi interagerar inte bara direkt med vår samtalspartner, utan vi styrs även av institutionella ramar, kontextuella resurser och de förväntningar och tolkningsramar vi har med oss in i situationen. Meningsskapandet sker i samspelet mellan mikro- och makronivå.

Den kunskap som har sitt ursprung i forskning om samtal är emellertid inte alltid detsamma som praktiska lösningar på hur vi använder samtal i ett inlärningssyfte. Kunskapen måste omvandlas på ett reflekterande sätt av den som vill ta den i anspråk (Roberts & Sarangi 1999:498). Här är några utgångspunkter för en sådan reflektion.

Samtal och institutionella/kulturella normer

Det är inget nytt att meningsskapande kan vara problematiskt om vi tillhör olika sociokulturella grupper, har olika tillgång till den lingvistiska koden eller har olika förväntningar på den institutionella diskursen. De två första studierna visar att skilda institutionella/kulturella mönster kan ge tolkningsproblem som förblir osynliga för deltagarna. Studierna tar upp samtal som är nya kommunikativa genrer för de inblandade. Det är uppenbart att det inte räcker att ha språkliga redskap som lexikon och syntax för att man som deltagare i en ny sociokulturell miljö ska kunna delta på samma villkor som andra. Bakom orden ligger sociokulturella tolkningar och perspektiv som är avgörande för förståelsen. Eftersom den institutionella representanten har tolkningsföreträde kan följden bli en bedömning av motparten som inte tar hänsyn till de skilda tolkningsramarna. Interaktionen är dock ett ansvar för båda parter där ingen ensam kan lastas för eventuella missförstånd.

Båda parter behöver alltså kunskap om den sociala kontexten kring samtalen. På samma sätt som det finns skriftliga genrer, finns det tal-språksgenrer som språkbrukare behöver bli förtrogna med. Kunskapen/färdigheten handlar om en beredskap att handla i olika typer av situationer och förtrogenhet med roller, förväntningar och kontextuella signaler. Vem får säga vad och när? Och vad kan man inte göra? Denna kunskap kan också vara tämligen dold för språkbrukare som är hemma i miljön. Även personer som arbetar i institutionella sammanhang behöver därför få större medvetenhet kring samtalen som yrkesredskap.

Man kan aktivera metakunskap genom att exempelvis studera videoinspelade autentiska samtal från olika institutionella miljöer eller spela in sig själv i olika situationer för att få ett personligt material att analysera. Samtalsmaterialet bör inte enbart bestå av modersmålssamtal utan även innehålla samtal mellan personer med olika kulturell och språklig bakgrund. Det är sedan viktigt att reflektera och resonera omkring roller och ramar i samtalen med målet att skapa "situationell förtrogenhet" (*situational literacy*, Sarangi 1994:171). Arbetsprocessen bör innehålla två delar. Dels kan man beskriva och lära sig om institutionella samtal, då man också kan välja att stå utanför och iaktta. Dels bör man aktivt få delta

genom att agera i samspel med någon annan, vilket skapar en annan typ av förståelse för det som sker och vilken roll man då kan ha.

En kommunikativ aktivitet är alltid beroende av samspelet mellan dem som deltar. Ett konstruerat samtal i en lärobok, t.ex. ett tandläkarbesök eller restaurangbesök, kan för vissa skenbart framstå som om det bara är språkets informationsfunktion som är central. Men språket fyller också sociala funktioner. I lärobokssamtal saknas många av de signaler som är nödvändiga för att man ska kunna tolka samtalet. Det kan gälla prosodiska och icke-verbala signaler (betoningar, skratt, blickar), det kan gälla begränsningar och krav i situationen (t.ex. när man får fråga om en persons familj), det kan vara uppbackningar (eller brist på dem) och reparationer.

Det finns dock, som jag ser det, ytterligare en aspekt av institutionella samtal som måste tas på allvar. De institutionella ramarna utgår delvis från nedärvda sociokulturella föreställningar som har skapat normer för samtalen. I många institutionella samtal har en part tolkningsföreträdare och de normer den personen representerar förs vidare. I samtal med personer med bakgrund i flera språk och kulturer finns också andra perspektiv. Det är viktigt att reflektera över hur denna resurs bäst tas tillvara. Majoritetens tolkning av ramarna är i ett sådant sammanhang inte alltid den "rätta". I varje samtal sker möten mellan människor med nya erfarenheter. I detta samspel sker en dynamisk samverkan då vedertagna normer och roller åter etableras eller förändras och då rekonstrueras även genrer. Kramsch (2002:233) ställer sig frågan vilken moralisk rätt lärare har att framhålla majoritetssamhällets normer för eleverna. Hon frågar sig om det ligger en motsättning i att vi undervisar om normer, samtidigt som vi kanske vill ge eleverna möjlighet och makt att föra en dialog genom att ifrågasätta, värdera och bidra till en eventuell förändring och rekonstruktion av samhällets samtal.

Samtal och samtalsorganisation på mikronivå

Att språket får sin betydelse i social praktik och att meningsskapande kan vara problematiskt har vi konstaterat. Men hur meningsskapande genom samkonstruktion går till då vi inte delar språkliga resurser är fortfarande relativt outforskat. Studier av meningsskapande i samtal på mikronivå kan därför ge oss nya insikter för språkinlärning och sociokulturell socialisering.

De nordiska studierna lyfter fram meningsskapande från ett annat perspektiv än de två första studierna, nämligen hur meningsskapande kan gå till på mikronivå då man förhandlar för att nå samförstånd genom exempelvis reparationer, repetitioner och omformuleringar. Dessa kommunikativa resurser bygger på en viss struktur i samtalets organisation och de

används om något i språket eller budskapet behöver rättas, modifieras eller förhandlas. I de exempel som jag visat är det modersmålstalaren i sin egenskap av institutionell representant som använder dessa resurser. Men många studier visar också att samma resurser används av andraspråkstalare, dock inte alltid på samma sätt eller i samma syfte.

Eftersom den institutionella representanten ofta sitter i en maktposition behövs metaspråk och kommunikativa resurser för att göra sin röst hörd som andraspråkstalare. Reparation, repetition och omformulering är exempel på nödvändiga resurser som båda parter har till sitt förfogande som sociala aktörer i meningsskapande och förhandling. De används förvisso troligen på olika sätt och för olika syften av andraspråkstalare och modersmålstalare (Cook 2002:332), men de är viktiga kommunikativa resurser för meningsskapande som kan tränas i klassrummet.

Tre viktiga frågor

Pavlenko (2002) menar att man som språklärare behöver fundera över tre viktiga frågor som utgångspunkt för arbetet i klassrummet: Vilken är min syn på språk och kommunikation? Vad tror jag om inläraren? Vad har jag för syn på lärande?

Jag har försökt beröra dessa frågor utifrån en beskrivning av främst institutionella samtal med speciella syften och verkliga deltagare. Språk och kommunikation handlar i dessa samtal om gemensam konstruktion och interaktion på många olika språkliga och pragmatiska nivåer för att ge samtalet mening. Det handlar också om en balans mellan fasta konventioner och språklig dynamik och kreativitet. Kreativitet handlar emellertid delvis om förtroenhet med vad som är konventionellt; det är en förutsättning för nytänkande och förändring.

Då det gäller synen på vem andraspråksinläraren är, tror jag att vi skulle vinna på att se andraspråkstalare både som inlärare på väg och som aktiva språkbrukare med rätt, skyldighet och förmåga att delta i de samtal som varje människa möter. Vi är i första hand språkbrukare, inte andraspråkstalare eller modersmålstalare. Genom att arbeta med autentiska samtal som ställer krav på inläraren som språkbrukare och som tar tillvara vars och ens erfarenheter och kompetenser blir varje individ berörd i sig själv. Man är då inte heller sedd som ensam i meningsskapandet utan en fullvärdig social aktör bland andra.

Detta gäller även lärandeprocessen. Språkinläring handlar om språklig socialisering och om deltagande i livet utanför klassrummet (Pavlenko & Lantolf 2000:156). Men för detta krävs också vilja till deltagande. Pavlenko & Lantolf betonar att man måste känna att man får arbeta ak-

tivt med rekonstruktionen av sin identitet i interaktion med andra i ett nytt samhälle och med ett nytt språk. Då uppnås en känsla av aktivt och målinriktat deltagande (*agency and intentionality*) I sådana möten måste man rekonstruera sin erfarenhet och skapa nya vägar till mening och förståelse som ett aktivt val.

[...] it is through intentional social interactions with members of the other culture, through continuous attempts to construct new meanings through new discourses, that one becomes an equal participant in new discursive spaces [...]. (ibid. 2000:174)

Referenser

- Adelswärd, V. (1988). *Styles of success. On impression management as collaborative action in job interviews*. Linköping Studies in Arts and Sciences, 23, Linköping.
- Auer, P. (1998). Learning how to play the game: An investigation of role-played job interviews in East Germany. I *Text 18-1*, 7-38.
- Birkner, K. & Kern, F. (2000). Impression Management in East and West German Job Interviews. I Spencer-Oatey, H. (red.) *Culturally speaking*. London: Cassell.
- Brouwer, C., Rasmussen, G. & Wagner, J. (2004). Embedded Corrections in Second Language Talk. I Gardner R. & Wagner J. (red.) *Second Language Conversations. Studies of Communication in Everyday Settings*. London: Continuum
- Cook, V. (2002). Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective. I Cook, V. *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Drew, P. (1998). An exercise in the comparative analysis of talk-in-interaction in different (institutional) settings: the case of 'formulations'. I Ivars, A-M. & Saari, M. (red.) *Samtalsstudier*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. I Drew, P. & Heritage J. (red.) *Talk at Work: Social Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Drew, P. & Sorjonen, M-L. (1997). Institutional dialogue. I Dijk, T. v. (red.) *Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Vol. 2, Discourse as social interaction*. London: Sage
- Giddens, A. (1991). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Heritage, J. & Watson, D.R. (1979). Formulations as Conversational Objects. I Psathas, G. (red.) *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington.

- Jefferson, G. (1983). On exposed and embedded corrections. I *Studium Linguistik*, 14, 58-68.
- Kramsch, C. (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speakers. I *Journal of Pragmatics*, 33, 1083-1110.
- Kurhila, S. (2003). *Co-constructing understanding in second language conversation*. Department of Finnish Language, University of Helsinki.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. I Cook, V. (red.) *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I Lantolf, J. (red.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Roberts, C. & Sarangi, S. (1999). Hybridity in gatekeeping discourse: Issues of practical relevance for the researcher. I Sarangi, S. & Roberts, C. (red.) *Talk, Work and Institutional Order*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sarangi, S. (1994). Accounting for mismatches in intercultural selection interviews. I *Multilingua*, 13-1/2, 163-194.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. I *Language* 53, 361-382.
- Sundberg, G. (2004). Med andra ord. Omformuleringar som kommunikativ resurs för meningsskapande i andraspråkssamtal. I Ekberg, L. & Håkansson, G. (red.) *Nordens språk som andraspråk 6. Rapport från konferensen i Lund 22-24 maj 2003*. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Svennevig, J. (2004). Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. I *Discourse Studies*, 6.

Bilaga 1

Originalversioner

Studie 1 Birkner & Kern 2000:260-261

- I: was: (.) konnten die so; (0.5) oder was würden DIE SAgen, wenn wir sie FRAgen würden, was sie besonders an ihnen SCHÄtzen?
- A: (hh) (0.5) joa.(1) sa is(=ne) gute FRAge; (1) {schnalzt} man muß Eigentlich, wie jesacht, wie alle anderen AUch, PÜNKTlich sein, man muß natürlich(hh)(0.5) wie jeSACHT, weil ja auch jeder seine arbeit HAT, seine KUNden, daß man dran intreSSIERT is, diese alle ANzurufen,

Studie 2 Roberts & Sarangi 1999:491

- E: A young chap of 26 comes to see you who has difficulty sleeping. How does that make you feel?
- C: It feels a threatening consultation. It's a difficult consultation. It's quite possible to encounter a difficulty at the beginning. I'm sorry you can't sleep. I remember when my child was little -
- E: Can you briefly list alternative ways [...]

Studie 5 Kurhila, 2003:75

- B: Million ee(2.0)ee huone p- ee meñne: ↑pois?£ hehe
- S:→ £Öö£ teidän tarvitsee luovuttaa huone pois(.) .hh öö huomenna puoleenpäivään mennessä(.) kello kahteentoista mennessä.
(.)
- B: ↑Kahteentoista.
- S: ↑Joo.

Studie 6 Kurhila, 2001:1094

- S: Asut perheesi kanssa?
- V: .hh Minä asun(2.0) <äidilleni> kanssa.
- S: → Äitisi kanssa? j[oo? just
- V: [Joo.
- V: Ja (.) kysymys on ...

Transkriptionsnyckel

Studie 1 Birkner & Kern

- : förlängning
- SAgen betoning
- (.) mikropaus
- (1) paus i sekunder
- , lätt stigande ton
- ; lätt fallande ton
- h utandning

Studie 3 Brouwer, Rasmussen & Wagner

- _ betoning
- °fri° sägs tystare
- ? stigande ton

Studie 5 Kurhila

£bort£	sagt med leende röst
↑	tonhöjd
?	stigande ton
.hh	hörbar inandning
<>	långsammare tal
[samtidigt tal

Studie 7 Svennevig

!	extra tryck
.	final ton