



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”VI ÄR NOG INTE SÅ MYCKET SÄMRE NU LÄNGRE”

Didaktiska konsekvenser av erfarna pedagogers
byte av undervisningsspråk

Martin Henning

PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL)
GÖTEBORGS UNIVERSITET

HÖGSKOLEPEDAGOGISK SKRIFTSERIE 2017:02





<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

PIL-enhetens skriftserie: 2017:02

Utgivningsdatum: 2017-11-13

Titel: ”Vi är nog inte så mycket sämre nu längre”. Didaktiska konsekvenser av erfarna pedagogers byte av undervisningsspråk.

Författare: Martin Henning

Utgivare: Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Västra Hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg

<http://pil.gu.se/publicerat/skriftserie> + <http://hdl.handle.net/2077/54400>

Sammanfattning

Syftet med detta arbete är att undersöka konsekvenserna för undervisningens praktiska didaktik av erfarna pedagogers byte av undervisningsspråk. Bakgrunden är den förskjutning mot undervisning på engelska som skett i Sverige och många andra europeiska länder. I arbetet sammanfattas en del av den litteratur som behandlar utvecklingen mot *Engelska som lingua franca* (ELF) inom högskolan, och en koppling görs till de tänkbara didaktiska konsekvenserna av denna utveckling. Intervjuer har genomförts med två erfarna lärare, för att få en bild av deras bild av omställningens följder. Samtidigt som det är väldokumenterat att flexibiliteten och spontaniteten blir mindre och känsligheten i språket lägre vid byte av undervisningsspråk till ett andraspråk, behövs mer interaktion mellan lärare och studenter för att etablera samförstånd i undervisning på engelska. Det står klart att utmaningarna att åstadkomma detta är större på ett andraspråk. Ett sätt mildra denna motsättning, är att använda fler språkliga och didaktiska ”kompensatoriska strategier”. I arbetet diskuteras några av dessa, med slutsatsen att en större medvetenhet hos lärarna om de didaktiska villkoren för undervisning ”på engelska som lingua franca” kan göra stor positiv skillnad i konkreta undervisningssituationer.

Nyckelord: engelska som lingua franca, undervisningsspråk, språkkompensatoriska strategier

Inledning

Vad händer med lärares pedagogik när de plötsligt måste börja undervisa på ett främmande språk? Vid många svenska universitetsinstitutioner har ett sådant pedagogiskt experiment genomförts de senaste 15 åren, i stor skala. Men det kanske inte är så många som tänkte på Bolognaprocessen som ett gigantiskt didaktiskt försök?

Bolognaprocessen, implementerad i Sverige via Högskolereformen 2007, medförde en omfattande förändring av svensk högskoleutbildning. Detta gäller i synnerhet den så kallade avancerade nivån ("masternivån"). Ett viktigt verktyg för att underlätta rörligheten mellan de ingående länderna i Bologna-systemet var att harmonisera utbildningens organisation. Tvivelsutan har reformerna medfört många fördelar, till exempel högre grad av internationalisering, mer konkurrensutsatta utbildningar, omfattande förändringsdrivet kvalitetshöjande arbete och underlättad rörlighet för studenterna. Ur svensk synvinkel innebar förändringen också att undervisningen på avancerad nivå i hög grad kommit att bedrivas på engelska. Den internationella anpassningen innebar att möjligheten för svenska studenter att ta ut en masterexamen på modersmålet i stort sett försvann inom många samhällsvetenskaper.¹

Förändringen innebar alltså att engelska blev till vad som på vissa håll kallas för *Engelska som lingua franca* (ELF; Jenkins 2011; Björkman 2011a) i många masterutbildningar. Mitt eget intryck av förändringsprocessen var att frågan om konsekvenserna av språkbytet inte diskuterades speciellt mycket, och i så fall för det mesta med fokus på studenternas (förment bristande) språkkunskaper. Så förefaller det ha varit på andra ställen också: inte heller på internationell nivå verkar harmoniseringen inom European Higher Education Area rönt så stor uppmärksamhet ur ett språkligt perspektiv (Dafouz och Smit 2014).

Detta arbete handlar om kopplingen mellan språk och "bra undervisning" (*good teaching*). Definitionen av bra undervisning bygger på de reflektioner som gjorts av Ramsden (2003) samt Trigwell (2001), och fokuserar kring kontextanpassning, måltydighet, engagemang och utvecklande av kritiskt tänkande. Resonemangen i uppsatsen bygger på en genomgång av en del av den relativt omfattande litteratur som finns kring kopplingen mellan pedagogik och undervisning på andraspråk. De är dock inte så många bidrag som handlar om den konkreta processen att gå från undervisning på modersmål till att undervisa på annat språk, och hur en sådan övergång förändrar den praktiska didaktiken. Därför har jag även intervjuat två erfarna universitetslärare inom mitt eget ämne, samhällsgeografi. För intervjuerna har jag identifierat lärare som jag vet är erfarna och uppskattade pedagoger, och vars allmänna engelska språkförmåga är god.

I nästa sektion redogör jag för mer detaljerat syfte och frågeställningar. Några viktiga metodöverväganden diskuteras också. Efter detta försöker jag skapa ett ramverk för undersökningen, och redogöra för några viktiga forskningsbidrag på området. Därefter följer en diskussion av de empiriska resultaten från intervjuerna och slutsatser.

¹ Det finns dock stora ämnesvariationer, inom t.ex. humaniora verkar förändringen mot engelska som undervisningsspråk varit mindre omfattande.

Syfte, frågeställningar och metodkommentarer

Syftet med detta arbete är att undersöka konsekvenserna för undervisningens praktiska didaktik av erfarna pedagogers byte av undervisningsspråk från modersmål, till ett främmande språk som de har generellt sett goda kunskaper i ("andraspråk"). En ytterligare ambition är att undersöka hur redan erfarna pedagoger hanterar didaktiska undervisningsproblem i samband med ett sådant språkbyte.

Uppsatsen fokuserar därför på följande frågeställningar:

- Vilka konsekvenser har byte av undervisningsspråk till engelska för undervisningens praktiska didaktik, och strävandet mot "bra undervisning" (*good teaching*)?
- Vilka strategier kan lärare använda sig av för att upprätthålla bra undervisning vid byte av undervisningsspråk till engelska?
- Vilket institutionellt stöd behövs för att förbättra de didaktiska förutsättningarna vid byte av undervisningsspråk?

Arbetet har två huvudsakliga avgränsningar av intresse. Den första är att jag har valt att undersöka den didaktiska problematiken ur lärarens perspektiv. Detta innebär inte att jag har en traditionell "katedersyn" på undervisningens aktörer som "sändare-mottagare", men bara att jag valt att lärarperspektivet. Naturligtvis finns många intressanta aspekter även ur ett studentperspektiv. Den andra avgränsningen har att göra med att övergången till engelska naturligtvis också inneburit att läraren möter studenter med varierande kulturella bakgrunder, och bakgrunder inom ett vidare spektrum av undervisningstraditioner. Sådana aspekter kan naturligtvis ha stor påverkan på undervisningen i ett ELF-sammanhang (Knapp 2011). Denna problematik har inte varit huvudföremål för mitt arbete.

Som ett komplement till den generella litteraturen på området, och för att skapa koppling till mitt eget undervisningsämne, har jag genomfört intervjuer två erfarna lärare inom mitt eget fält, samhällsgeografi. De undervisar vid olika universitet i Sverige. Båda dessa lärare hade undervisat länge på svenska, men fick i samband med Bologna-processen omfattande undervisningsuppdrag på engelska. Båda lärarna har goda allmänna kunskaper i engelska, publicerar forskning på engelska och är aktiva i internationella nätverk. Ingen av dem har dock engelska som modersmål, eller bott en längre tid i ett engelsktalande land. Urvalet blir naturligtvis selektivt (de som fortsatte undervisa, fast på engelska), men ett av syftena med undersökningen är att beskriva övergångsprocessen till engelskspråkig undervisning. Intervjuerna genomfördes i formen av samtal, som initierades av frågan hur övergången till undervisning på engelska upplevdes ur ett pedagogiskt perspektiv. Därefter fick intervjupersonerna själva lyfta fram den tematik de tyckte var mest intressant. Som utgångspunkt för vad som är bra undervisning användes framför allt Ramsdens (2003) kriterier. Intervjuerna spelades in och anteckningar skapades utifrån dessa inspelningar. De tematiserades

i efterhand. Intervjuerna bestod båda av cirka en halvtimme fokuserat samtal, följt av cirka en halvtimmes mer yvigt meningsutbyte kring ämnet.

Bra undervisning

Avsikten med detta och nästkommande avsnitt är att skapa en teoretisk ram dels som bakgrund till mina frågeställningar, dels som grund för tematiseringen av intervjuresultaten. Jag börjar med att diskutera vad 'bra undervisning' är. Därefter frågar jag mig vad språket har för roll i undervisningssituationer. Speciellt intresse ägnas sedan åt språkets funktion i bra undervisning, och i synnerhet i en övergång till ELF. Litteraturen om ELF och lärande ägnas visst specialintresse.

För att identifiera vad som utmärker bra undervisning ('good teaching') lyfter Ramsden (2003, s. 87) ur ett lärarperspektiv fram bland andra följande punkter, som de flesta lärare också sannolikt kan känna igen som markörer för bra undervisning: 1) lärarens entusiasm och vilja att dela med sig av ämnet och förmåga att göra det angeläget, 2) lärarens förmåga att svara på det som efterfrågas och lärarens improvisationsförmåga, 3) lärarens anpassning till sammanhang och nivå, 4) formulerandet av klara mål för undervisningen, och motivering av dessa, 5) lärarens betoning av reflektion, samarbete, och ansvarstagande i studenternas lärande, 6) användning av god återkoppling, samt 7) lärarens respekt för studenterna och intresse för deras utveckling. Man kan göra två anmärkningar av intresse för denna undersökning. Dels att man kan tänka sig att punkterna 4, 5 och 6 blir ytterst viktiga på avancerad nivå, i och med att man där ofta behandlar ganska svårgenomträngligt och ämnesspecifikt stoff. Dels ställer ett uppnående av dessa kriterier också klara krav på förekomst av omfattande interaktion, och kanske också samförstånd, mellan lärare och studenter.

Även Trigwell (2001) utvecklar kriterier för bra undervisning, och använder sig av fyra dimensioner, där alla utgår från vad som kallas ett studentorienterat synsätt: 1) anpassning av de didaktiska strategierna till sammanhang, studentgrupp, och sammanhang som förändras, 2) betoning av förståelse och av studenternas kritiska tänkande, samt att undervisningsstrategierna är under ständig utveckling, 3) tydliga mål och väl definierad process för att nå målen, god ämnesförankring, samt att resurser finns tillgängliga, samt 4) att lärarens strategier är ändamålsenligt utformade för att nå målen, och att de tillämpas. Även i Trigwells dimensioner förutsätts implicit kommunikativt och interaktivt utbyte mellan lärare och studenter.

En annan användbar distinktion i detta sammanhang är den mellan yt- och djuplärande (Biggs 2003). Det kan väl antas att ett av kännetecknen för bra undervisning är uppmuntrandet djuplärande, med bland annat tydliggörande av strukturen för undervisningen, uppmuntrandet av aktivt studentdeltagande, och skapande av en positiv och konstruktiv lärandemiljö.

Språk

Vad är då ett språks funktion och roll, speciellt för att befrämja bra undervisning i konkreta undervisningssituationer? Haberland (2011, s. 945) betonar att ett språks huvudsakliga funktion

(inte minst i undervisningssammanhang) är 1) informationsutbyte, 2) koordinering av arbetsprocesser, 3) att ge en föräning av vad man kan förvänta sig, samt 4) planering av framtida handlingar. Kommunikation på modersmålet kommer förutom med rent teknisk språkbehärskning, också sannolikt med signaler om identitet, men också med en bättre intuition om vad som utgör acceptabel språkanvändning (Haberland 2011). Språket och användningen av språket är därför tydligt en del av större sammanhang och andra strukturer än de rent tekniska, t.ex. sociala sammanhang (Dafouz och Smit 2014).

Vad innebär en övergång till kommunikation på ett språk som man inte kan räkna som förstaspråket? Den kanske svåraste frågan man ställs inför är avvägningen mellan att behålla tillförlitligheten i språket, samtidigt som språkanvändningen blir inkluderande, och inte nödvändigtvis behöver ha en ”puristisk” språkuppfattning som norm. I denna avvägning framhäver Haberland (2011) två dimensioner som är viktiga för hur balansen kommer att se ut och fungera i en konkret kommunikativ situation: 1) igenkänningsbarheten i språket, och 2) behovet av att minimera ”reparationsbehovet” i språkanvändningen (det vill säga de strategier som vidtas när det brister i förståelse). För låg igenkänningsbarhet, eller för stort behov av att reparera resonemang, gör att användningen av andraspråket kommer att brottas med grundläggande brister. Till dessa kriterier kanske vi kan lägga uppfyllandet av didaktiska krav (3).

Även andraspråket måste ge möjlighet till bra undervisning. Detta är kanske inte alltid självklart i ELF-situationer. Men det mer intressanta är väl här att man kan använda sig av medvetna strategier i en given situation, som lyfter den didaktiska effektiviteten i språkanvändningen. Medvetenhet om hur ELF vanligen används i undervisningssituationer, och vilka strategier som kan användas för att ”kompensera” för språkliga brister och oklarheter, kan alltså bidra till att man uppnår en mer avancerad didaktisk nivå. Med detta menar jag att man uppfyller fler av punkterna som leder till bra undervisning, eller klarare strävar mot djuplärande.

Språk och undervisning

På något sätt har jag nu skrivit om språkets funktion, samt om vad som enligt vissa utmärker bra undervisning. Men hur ser kopplingen ut däremellan? Det finns viss forskning på området. Sylvén och Sundqvist (2016) ger, till exempel, en introduktion till litteraturen om de didaktiska konsekvenserna av byte av undervisningsspråk.

Först ska man nog klargöra att vi, vid övergång till undervisning på ett andraspråk (engelska) oftast inte har att göra med övergången till engelska som det talas i modersmålssammanhang, men just ELF (Björkman 2011b) eller English-Medium Education in Multilingual University Settings (EMEMUS; Dafouz och Smit 2014). Resonemangen om ELF kan ses som en utveckling av diskussionen kring EAP (English for Academic Purposes). ELF-sammanhangets aktörer använder engelskan som en språklig kommunikationskanal, men har en stor heterogenitet vad gäller den språkliga bakgrunden (Björkman 2011c). Dessa synsätt är i sin tur en del av en större trend inom sociolingvistik, som innebär att man är intresserad av hur språk

används i en mer globaliserad och rörlig värld, där de tidigare fasta samhörighetskategorierna (t.ex. nation – språk) spelar mindre roll (Dafouz och Smit 2014).

ELF innebär oftast att varken studenter eller lärare har engelska som förstaspråk. Man måste tillsammans skapa ett fungerande kommunikativt sammanhang. Diskussionen om ELF är krävande och delvis kontroversiell, då den innefattar en språkuppfattning där tolkningsföreträde för vad ett språk är flyttas från de som Haberland (2011) kallar purister, och som ser den engelska som utvecklas i modersmåsländerna som normen, till en mer pragmatisk inställning, som betonar att alla som använder språket är ägare till detsamma. Accepterar man inte en sådan diversitet i språkbruket, har man kanske inte heller så mycket att hämta i ett pragmatiskt ELF-sammanhang. Förflyttningen är möjligen intuitiv sympatisk, men för detta arbete är kanske frågan huruvida en avvikelse från puristernas språksyn innebär (negativa) pedagogiska konsekvenser viktigare.

Övergången till ELF betyder att rena språkliga aspekter tar större plats i undervisningssituationen, både för lärare och studenter. Det gemensamma kommunikativa språket för att möjliggöra och underlätta det didaktiska sammanhanget kan inte längre tas för givet. Björkman (2011a) påpekar att övergången till ett annat undervisningsspråk inte är trivial och kräver medvetna insatser: ”*In particular, using another language than one’s own for highstakes communication requires heavy investment in the communication process.*” (s. 923).

Konsekvenser av språkbyte

Ljosland (2011) rapporterar i en kvalitativ undersökning från Norge att universitetslärare uppfattar att en övergång till engelska har gjort undervisningen allmänt lite svårare, men att de pedagogiska konsekvenserna trots allt upplevs som begränsade. De flesta lärare hade en positiv syn på övergången.

Man kanske kan bryta ner detta begrepp ”lite svårare” (som säkert många kan känna igen sig i) i några mer konkreta aspekter. Airey (2011) rapporterar från ett slags experimentbaserat sammanhang, att lärarna vid en övergång från svenska till engelska i undervisningen behöver mer tid för förberedelser inför undervisningen, att övergången resulterar i en (upplevd) grundare och mindre precis ämnesundervisning, präglas av mindre improvisation, samt att språket blir mer sökande. Dock konstaterar Airey att man uppnådde det man uppfattade som ett förvånansvärt bra resultat, när lärarna bedömde sina egna prestationer på video i efterhand.

Wilkinson (2005) rapporterar också (i en undersökning från Nederländerna) en ökad åtgång av undervisningstid (och inte bara förberedelser), upplevelsen av att undervisningen blir ”torrare” och mer teknisk på engelska, men också att vissa lärare allokerade mer tid för aktivt studentdeltagande, och visade en större medvetenhet om språkets betydelse. Dessutom fann man ett större behov av att skapa länkar mellan olika områden för undervisningen. Det behövs sannolikt viss regelbundenhet och frekvens i undervisningen på engelska (Airey 2011), och i viss mån bygger den också på vana och rutin.

Ur ett mer språkligt perspektiv beskriver Jenkins (2011) en lång rad lingvistiska effekter av ELF, såsom konsekvenser för uttal, otraditionell användning av grammatik, men även formulerandet av nya ord och begrepp. Denna forskning är mycket detaljerad, och inte alltid helt lättöverskådlig för en icke-lingvist. Det som är mer intressant i vårt sammanhang är kanske att diskussionen pekar på att ELF är ett kommunikationssätt som är i ständigt skapande bland dem som använder det på global skala och som andraspråk, och därmed också kräver anpassningsbarhet. Det är inte precis något för språkpurister. Övergången till ELF har också fört med sig att normen med ett engelskt eller amerikanskt språkideal har börjat ifrågasättas, men än så länge av ett relativt fåtal (Jenkins 2011), och sannolikt mest i talade sammanhang. Snarare än att sträva efter att utveckla ett i alla avseenden korrekt talspråk, kan en medveten ELF-strategi medverka till att man uppnår en ändamålsenlig kommunikation, genom att ta i bruk en lång rad strategier och erfarenheter hos användarna.

Vad kännetecknar de språkliga strategierna ELF – det vill säga hur manövrerar man didaktiskt i en värld av språkliga ”fel”? Björkman (2011b, s. 951) sammanställer ett antal drag från tidigare studier, framför allt från en affärskontext (här ett urval): a) man låter enskilda oklarheter vara för att återvända till dem när man åstadkommit en gemensam grundförståelse, b) man låtsas att den andres språkbruk är normalt, och fokuserar snarare på innehåll, c) man har stark fokus på effektiviteten i samtalen, d) man har pragmatisk förmåga och är språkligt flexibel, d) man använder sig av längre pauser, e) man tillämpar återkoppling och artighet. Björkman (2011b) når intressant nog slutsatsen att ”*This shows that ELF small-talk communication can be characterized by cooperativeness rather than by ineffectiveness or misunderstandings.*” (s. 951). Det verkar som att missförstånd är förvånansvärt ovanliga (Björkman 2011b), men det verkar också som att de flesta empiriska undersökningar inte berör avancerade didaktiska situationer.

Språkligt sett ser Björkman (2012) att man använder alla möjliga sätt i ELF-sammanhang för att säkerställa effektivitet i kommunikationen. Rent språkliga markeringar (cues) används ibland för att förstärka förståelsen, till exempel genom att använda viss intonation vid frågeställningar.

Pragmatiska strategier

I ett antal andra bidrag har Björkman (2011b, 2011c) undersökt pragmatiska strategier i konkreta ELF-undervisningssituationer. Dessa går ut på att skapa effektiv kommunikation, men också på gemensam skapande av betydelse. Björkman konstaterar att aktörerna i ELF-undervisningssituationer gör alla möjliga språkliga fel i traditionell bemärkelse, men också att det finns ett antal kompensatoriska strategier. De viktigaste kompensatoriska strategierna består av 1) kommenterande av detaljinnehåll i uppgiften, som också inkluderar verifiering om att man förstått uppgiften rätt, 2) tydliggörande av kursinnehåll och påpekande om nästa steg i kursen eller i detaljerade sekvenser, 3) etablerande av gemensam förståelsebakgrund (”*common ground*”) med betoning om gemensam ansträngning, och 4) återkoppling och formulerandet av frågor eller kommentarer.

Intressant nog verkar det i Björkmans undersökningar som att lärare använder sig av dessa kompensatoriska strategier till mycket lägre grad än vad studenterna gör. Detta kan bero på att

traditionell undervisning är mer monologaktig, och ger mindre utrymme för den interaktion som krävs för att de kompensatoriska strategierna ska fungera.

Mediering (*mediation*, Hynninen 2011) kan kanske också ses som en kompensatorisk strategi. Det innebär att man i en konversation med flera inblandade pratar som en reflektion å någon annans (som också är inblandad i samtalet) vägnar, för att klargöra, förklara någons svar, eller omformulera något. Det är en slags reparationsstrategi. Hynninen visar att medling ofta används av lärare, snarare än studenter, i ELF-seminariesituationer. I själva verket blir det en viktig uppgift för läraren att se till att konversationen flyter mellan studenterna i seminariet, men också att lyfta fram studenter som delaktiga parter i det vetenskapliga samtalet, och att tydliggöra viktiga poänger i innehållet.

Den pragmatiska inställningen till engelska som ELF innebär är i många avseenden sympatisk och kanske till och med helt nödvändig i dagens internationaliserade utbildningssektor. Men samtidigt som det finns en lång rad strategier som kan tillämpas för att åstadkomma en ändamålsenlig kommunikation, kan man inte blunda för att god språkförmåga på engelska (traditionell bemärkelse) inom ett ämne är en indikator på om man är en del av en expertgrupp, t.ex. inom ett akademiskt ämne (Ljosland 2011), och kanske också i praktiken ofta en inträdesbiljett till högre akademiska sammanhang. Dessutom krävs en grundkunskap i traditionell engelska för att göra deltagande i ELF meningsfull (Airey 2011). Men var går gränsen? Ett svar skulle kunna vara att gränsen går där man inte kan delta i det gemensamma skapandet av mening och förståelse. Uppnår man inte denna tröskel, blir också undervisning med ELF meningslös.

I vilka sammanhang kan man speciellt se att även ELF-sammanhangens ambitioner står sig slätt? Knapp (2011) framhäver att problem speciellt skapas i ELF-situationer vid konflikter och vid förhandling om samarbetsformer. Det verkar svårare för deltagarna att utveckla den gemensamma förståelsen av språket i intrikata och känsliga sammanhang, där den exakta innebörden av orden, och kanske också nyanser, har stor betydelse. Detta kanske inte är förvånande, men sätter ändå en gräns för när den effektiva kommunikationen i ELF-sammanhang kan "samskapas".

Reflektioner kring litteraturen

När jag började detta arbete hade jag en ganska negativ bild av konsekvenserna av byte av undervisningsspråk. Dessutom har jag alltid (orealistiskt) sett det engelska eller amerikanska språkidealet som det enda godtagbara.

Men litteraturen är mycket mindre entydig än vad jag trodde, i båda aspekterna. Dels finns en vetenskapligt grundad litteratur om ett mer inkluderande språkbruk inom ELF. Det handlar inte om att allt är språkligt godtagbart, men att ökad gemensam förståelse kan förhandlas fram, och att konsekventa kompensatoriska strategier kan användas för att uppnå god undervisning. Dels finns det en rad konsekvenser av införandet av ELF, som faktiskt pekar mot ökade möjligheter att uppnå bra undervisning. Exempel är det ökade behovet av interaktion i den didaktiska situationen, och ökade krav tydlighet och linje i undervisningen. Å andra sidan verkar det som

att undervisning på andraspråket försämrar flexibiliteten och möjligheten att snabbt situationsanpassa undervisningen, vilket är intressant eftersom dessa dimensioner ofta ses som viktiga delar av god undervisning. För att se hur dessa aspekter i praktiken vägs mot varandra, kan det vara intressant att studera två erfarna lärares upplevelser av övergång till undervisning på engelska närmare.

ELF i praktiken inom samhällsgeografi

Anteckningarna från de två intervjuerna har, med de aspekter som tagits upp i litteraturöversikten ovan i åtanke, tematiserats enligt följande: 1) att börja undervisa på engelska, 2) förberedelser inför undervisning, 3) undervisningssituationen, och 4) institutionellt sammanhang.

Vad gäller *att börja undervisa på engelska*, betonade båda intervjupersonerna att övergången till undervisning på engelska var en del i en större process, personlig eller institutionell, som underlättade omställningen. I A:s fall betonades att övergången till undervisningen på engelska var en del av den mer allmänna institutionella omställningen mot engelska som bruksspråk. Det gjorde att omställningen inte blev lika stor som den annars skulle kunna upplevas som. Samtidigt framstår övergången till undervisning på engelska så här i efterhand som kanske lite större än vad den kunde upplevas som på individplanet. Den genomfördes utan några större ceremonier: ”Det är en egentligen en otrolig omställning vi ganska lättvindigt gick in i.” (A). Men det skall betonas att omställningen bara omnämns så, om man explicit kommer in på den språkliga omställningsfrågan.

Båda intervjupersonerna betonade att man övar sig och blir bättre på att undervisa på engelska med tiden. Men medan det i A:s fall upplevdes som ett lite större motstånd i början där det tog tid att vänja sig och att nå upp till den pedagogiska standard som man vill nå upp till vid undervisning på svenska, sågs den initiala övergången som annorlunda i B:s fall. B betonar också att man ”växer in” i situationen att undervisa på engelska, men i B:s fall gjordes detta i hög grad via egna initiativ, som kanske inte hade som explicit mål att bli bättre på undervisning på engelska. Dels undervisade B på engelskspråkig litteratur redan på svenskspråkiga kurser. Viktiga begrepp, fraser och sammanhang var redan närvarande på engelska. Det ämnesspecifika fackspråket var därmed etablerat på engelska, och B betonar att även undervisning på svenska innehåller en hel del engelska uttryck. Och detta kan också ha en funktionell fördel: ”Det är inte alltid en svensk översättning är 100” (B). B medverkade också i internationella konferenser med presentationer på engelska, vilket på den tiden inte var helt självklart. B skrev även, innan det blev närmast obligatoriskt, avhandlingen på engelska. På så vis upplevde B en gradvis introduktion till engelska som kommunikationsmedel. Det intressanta är kanske att hela denna introduktionsprocess skedde på närmast individuellt initiativ. När sedan undervisningen på engelska blev aktuell upplevde B det inte som ett stort steg: ”Jag körde på” (B).

Vad gäller förberedelser för undervisning på engelska ändrade A i början inte så mycket jämfört med den redan etablerade undervisningen på svenska. A reflekterade i början inte heller så mycket över konsekvenserna av språkbytet, utan inriktade sig mot en ganska direkt översättning.

B menade också att hen bara ”körde på”, även om de direkta språkkunskaperna kanske inte alltid var de bästa, i traditionellt hänseende. Här framhäver B också att det kan finnas vissa disciplinära variationer. I vissa ämnen har de flesta språkmisstag inte så stora konsekvenser utan går att korrigera, medan de inom andra ämnen kan vara förödande. B menar att hen inte förbereder undervisningen på engelska annorlunda än den på svenska, utom möjligen att skriva ner vissa termer noggrannare på förhand. A upplevde att hen tillbringade mycket mer tid att förbereda undervisningen på engelska, åtminstone i början. A tänkte också alltid igenom olika scenarier, vilka följdfrågor som kunde uppkomma, och hur dessa skulle kunna hanteras på engelska. A menar att detta fick en klart positiv effekt på undervisningens kvalitet.

I *undervisningssituationen* upplever både A och B ganska få problem, men detta gäller så länge de håller sig inom den struktur som de bestämt sig för. Båda undervisar gärna med en klar och tydlig struktur, och de upplever att detta hjälper speciellt vid undervisning på engelska. Samtidigt uttrycker både A och B större upplevda problem när de rör sig utanför de på förhand etablerade strukturerna. A menar att mer komplexa situationer, till exempel polemik, kan vara svårt att hantera utan att det uppstår missförstånd. Det kan innebära att man inte ”träffar rätt” i språkets nyans, vilket kan innebära att man sårar någon, men kanske även underdriver i en argumentation. B upplever sig också mindre bekväm i diskussionssituationer. Den spontana interaktionen riskerar att bli mer hämmad. B menar att man på svenska kan ”freestyla” mer, och att man även inom strukturen tar större utrymme för att illustrera, peka på sammanhang och använda sig av illustrativa utsvävningar. A uttrycker att man kan ”åka dit” när man ska vara lite mer målande och poetiskt, och när man vill använda sig av anekdoter för att fånga studentgruppen. Som A uttrycker det: ”De kan faktiskt bli väldigt komiskt”. Samtidigt framhäver A att man på engelska kan få ”språksläpp” ibland, det vill säga att man inte hittar orden. För A:s del händer detta aldrig på svenska.

B upplever dock att riktiga missförstånd uppkommer ganska så sällan, och A påpekar att vad gäller fackspråket, så kan undervisning på engelska snarare vara en fördel.

A noterar att språkfärdigheterna varierar kraftigt även bland studenter, och att det kan resultera i att studenter med engelska som modersmål får ett slags tolkningsföreträde i föreläsningssalen. A försöker medvetet se om det finns sådana tendenser i de grupper hen undervisar.

För både A och B är undervisning på engelska idag en del av vardagen. Det ses som en självklarhet: ”För mig har det aldrig varit föremål för diskussion eller val” (B). B bryr sig inte så mycket om hur hen uppfattas i undervisning på engelska, och betonar att inte heller studenterna märker alla ”fel”. B möter väldigt sällan några negativa reaktioner på språkanvändningen. A problematiserar övergången lite mer, och upplever det tidvis som frustrerande att inte kunna lösa oväntade situationer på ett elegant sätt. Samtidigt ska det för båda fallen betonas att man anser att övergången till undervisning på engelska fungerat ganska bra, både på det personliga och pedagogiska planet, i synnerhet med lite rutin.

Varken A eller B fick något som helst *institutionellt* stöd vid övergången till undervisning på engelska. Eller som B precis uttrycker det: ”Noll”. A, som även har innehaft akademiska ledningsfunktioner, menar att man nog borde ha tänkt på det mer. Samtidigt är det inte säkert att

alla lärare ville erkänna osäkerhet inför språkövergången, hellre då betona att ”Jag är så internationell” (A). A menar att det nog länge sågs som lite finare att ha internationella kurser, och att det var därför de var så lätta att införa. Språkfrågan diskuterades tidvis ur studentperspektiv, men ”Det omvända förhållandet, att detta skulle vara en stor kraftanstängning för lärarna, det diskuterades faktiskt aldrig. Och inte heller var det många som vågade ifrågasätta den kvalitativa aspekten: blir undervisningen sämre?” (A). Jag frågar om A tycker att det framstår som lite märkligt. Svaret blir ganska klart: ”I efterhand, ja” (A).

Diskussion och slutsatser

Under arbetet med denna text har mitt synsätt på kopplingen mellan undervisningsspråk, didaktik och bra undervisning förändrats fullständigt. Jag hade en, kan man kalla den traditionell, syn på detta, som innebar att en amerikansk eller engelsk språkförebild med nödvändighet är eftersträvansvärd, att undervisning på andraspråk med nödvändighet försämrar förutsättningarna för god didaktik och god undervisning, samt man endast kan vidta marginella åtgärder för att förändra det. Sannolikt var alla dessa ståndpunkter om inte felaktiga, så i alla fall problematiseringsbara. Då skall det också noteras att jag med goda utvärderingsresultat undervisat på engelska i flera år.

Förskjutningen mot ELF på i alla fall masternivå inom mitt ämne, och många andras, kommer inte att avstanna under överskådlig tid. Vad kan man då göra för att upprätthålla bra undervisning vid byte av undervisningsspråk till engelska? Svaret är att man kan göra mycket.

Först handlar det om att formulera svar på, och insikt om, min första frågeställning om konsekvenserna av ELF för god undervisning. Det finns uppenbara didaktiska risker med ELF. Undervisningens flexibilitet och spontanitet hämmas ofta, och i mer komplexa situationer, i synnerhet konflikter, försämras utfallet i kommunikationen. Många lärare upplever att de behöver mer förberedelsestid för undervisning på andraspråket.

Det finns en motsättning. Samtidigt som det är väldokumenterat att flexibiliteten och spontaniteten blir mindre och känsligheten i språket lägre vid byte av undervisningsspråk till ett andraspråk, behövs mer interaktion mellan lärare och studenter för att etablera samförstånd och ”common ground” inom ELF. Men mer djupgående dialog och probleminriktad diskussion är också vad vi kräver av dagens avancerade didaktik. Det står klart att utmaningarna är större i att åstadkomma detta på ett andraspråk. Ett sätt att lösa upp, eller i alla fall mildra motsättningen, är att använda fler av de kompensatoriska strategier som litteraturen tar upp. Det är dokumenterat att lärare använder färre av dessa, än studenter. Det kan man ändra på.

En del av de strategier som tas upp i litteraturen som viktiga i ELF-sammanhang (t.ex. pekande på struktur, tydliggörande av sammanhang, röd tråd i undervisningen) känner vi igen från den generella pedagogiska litteraturen som kännetecknen för god pedagogisk praxis. Detta gäller också vikten av återkoppling, och interaktion mellan lärare och studenter. Sannolikt finns det stora ämnesmässiga skillnader i hur undervisningsspråk påverkar strävan mot god undervisning (Wilkenson 2005). Här har jag i mångt och mycket utgått från mitt eget ämne.

Sammantaget har jag en mycket mer möjlighetsorienterad syn på kopplingen mellan undervisningen på engelska och möjligheten att åstadkomma bra undervisning nu, än när jag började skriva detta arbete. Detta är delvis också ett resultat av de samtal jag fört med intervjupersonerna. För egen del kan jag se ett antal konkreta åtgärder i min undervisning ”på ELF”, som klart kopplar till de dimensioner av bra undervisning som jag inledde denna text med:

- att avdramatisera frågan om språk och prata om ELF i början av en undervisningsserie, precis som man pratar om kursplan och annat som är viktigt för kursens genomförande,
- att prata noga om struktur, kontext och etablerande av ”common ground”
- att öppna mycket mer för återkoppling i föreläsningssituationen,
- att inspireras av studenters användning av kompensatoriska mekanismer och medling mycket tydligare,
- att ha tålmod med att oklarheter eller oprecisa resonemang kan lösas lite längre fram i samtalet: det är inte säkert att det är ett tecken på okunskap om stoffet,
- att uppmuntra studenter med sämre kunskaper i engelska, men kanske bättre kunskaper i ELF, att aktivt delta i skapandet av ”co-creation of meaning”.

Detta ger nog större möjligheter än vad jag trott att med förhållandevis modesta åtgärder förbättra de didaktiska förutsättningarna. Samtidigt är den institutionella sidan intressant. Dessa saker kan ju inte uppmärksammas om man inte vet vad ELF (eller relaterade begrepp) är, och vad undervisning på ett andraspråk innebär för möjligheter och risker. ELF kräver, för att tala med Björkman (2011a), investeringar i den kommunikativa processen. I detta sammanhang skulle det vara intressant med ytterligare diskussion om de institutionella lärdomarna av övergången mot ELF. Med möjligt undantag för Ljosland (2011) har jag hittat ganska få systematiska diskussioner om detta. Kanske skulle det vara konstruktivt och inspirerande med en sammanställning av institutionell ”best practice” för övergången till undervisningen på andraspråk? En aspekt av dessa institutionella åtgärder har hittills varit att skicka lärare på språkkurser, och kanske inte ens detta i någon större utsträckning. Men undervisning på ELF kan inte reduceras till *endast* en språklig fråga. Det är inte kommunikation på perfekt engelska som är målet inom ELF. Att begära att lärare ska undervisa på andraspråk utan att fått kännedom om olika aspekter av ELF och kopplingen till didaktiska sammanhang och kompensatoriska strategier är onekligen problematiskt. Men detta torde gälla även studenter. Kanske kan en ökad interaktion i lärosalen också bli en viktig effekt av avdramatiserandet av den perfekta språkanvändningens betydelse inom undervisning ”på ELF”.

Referenser

- Airey J (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Iberica* 22: 35-54.
- Biggs, J (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Björkman B (2011a). Editorial The pragmatics of English as a lingua franca in the international university: Introduction. *Journal of Pragmatics* 43: 923–925.
- Björkman B (2011b). Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics* 4: 950–964.
- Björkman B (2011c). English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica* 22: 79-100.
- Björkman B (2012). Questions in academic ELF interaction. *Journal of English as a Lingua Franca* 1–1: 93 – 119.
- Dafouz E, Smit U (2014). Towards a dynamic conceptual framework of English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics* 37(3): 397-415.
- Haberland H (2011). Ownership and maintenance of a language in transnational use: Should we leave our lingua franca alone? *Journal of Pragmatics* 43: 937–949.
- Hynninen N (2011). The practice of 'mediation' in English as a lingua franca interaction. *Journal of Pragmatics* 43: 965–977.
- Jenkins J (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics* 43: 926–936.
- Knapp A (2011). Using English as a lingua franca for (mis-) managing conflict in an international university context: An example from a course in engineering. *Journal of Pragmatics* 43: 978–990
- Ljosland R (2011). English as an Academic Lingua Franca: Language policies and multilingual practices in a Norwegian university. *Journal of Pragmatics* 43: 991–1004.
- Ramsden P (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Sylvén K L, Sundqvist P (2016). Undervisning på och i engelska. i: Hansson Thomas (red.). *Pedagogik för högskolelärare*. Möklinta: Gidlunds förlag. s. 375-398.

Trigwell K (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development* 6(1): 65-73.

Wilkinson R (2005). The impact of language on teaching content: Views from the content teacher. Konferenspaper. "Bi- and Multilingual Universities – Challenges and Future Prospects" Conference, Helsinki on 2 September 2005. (något reviderad version)

Intervjuer

Person A, mycket erfaren lärare vid svenskt lärosäte (ej samma som B), svenska som modersmål. 2016-10-14. Citatet i titeln är från person A.

Person B, mycket erfaren lärare vid svenskt lärosäte (ej samma som A), svenska som modersmål. 2016-10-21.