

ASSOCIATION SUEDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (ASLA)

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

Språkundervisning på universitet

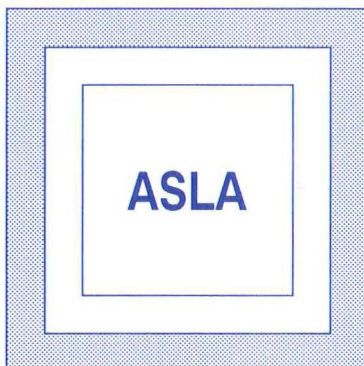
Rapport från ASLA:s höstsymposium

Göteborg, 11-13 november 1993

Utgiven av

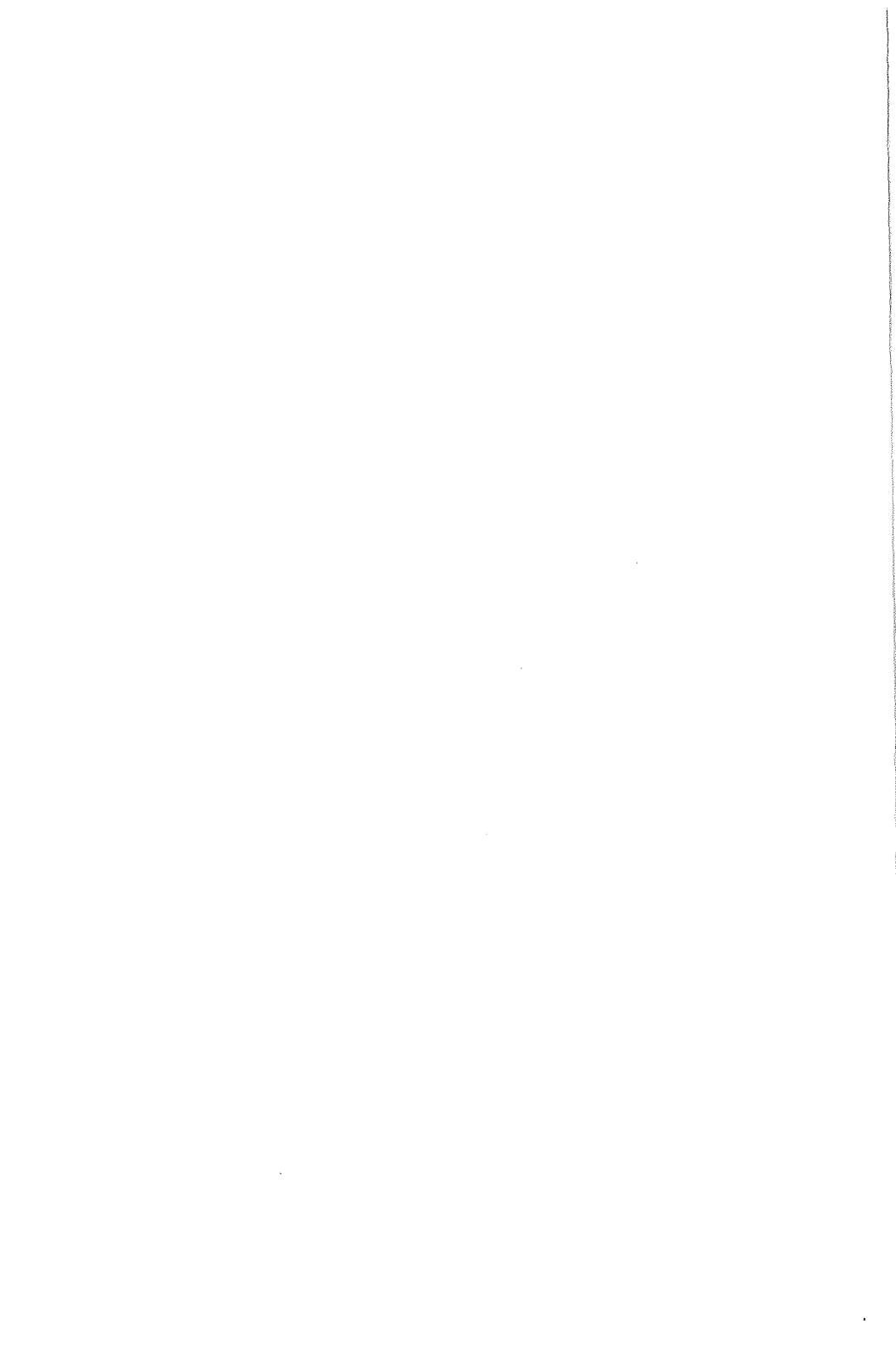
Lars-Gunnar Andersson

Fia Börjeson



ASLA:s skriftserie

7



ASSOCIATION SUEDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (ASLA)

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

Språkundervisning på universitet

Rapport från ASLA:s höstsymposium

Göteborg, 11-13 november 1993

Utgiven av

Lars-Gunnar Andersson

Fia Börjeson

ASSOCIATION SUEDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (ASLA)

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

ASLA ingår i den internationella huvudorganisationen AILA som har medlemmar i drygt trettio länder världen över. Föreningen har som huvudsyfte att på olika vägar främja och sprida information om språkvetenskaplig forskning med anknytning till praktiska språkproblem i samhället. Detta syfte ska ASLA söka uppnå genom att:

- anordna konferenser, symposier och seminarier,
- publicera ett medlemsblad,
- ge ut symposierapporter och andra skrifter,
- distribuera meddelanden och skrifter från AILA,
- delta i AILA:s vetenskapliga kommissioner, arbetsgrupper och kongresser.

Medlemsbladet ASLA-Information utkommer med tre nummer per. Där informeras om litteratur, konferenser etc. Ett nummer per år innehåller dessutom en avdelning med utförligare presentationer av pågående forskning och utvecklingsarbete inom den tillämpade språkvetenskapen.

Årligen anordnas ett symposium omkring ett tema som har intresse för såväl forskare som praktiker. Rapporterna från dessa höstsymposier publiceras i ASLA:s skriftserie. Böckerna i skriftserien är årsböcker och distribueras gratis till ASLA:s medlemmar.

Medlem i ASLA blir man genom att betala avgiften (175:- för budgetåret 95/96) till Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, postgiro 403286-8. Medlemmar får årsboken i ASLA:s skriftserie, ASLA-Information, AILA Review och AILA News. Bland övriga medlemsförmåner kan nämnas att till rabatterat pris delta i föreningens symposier samt att - också till nedsatt pris - köpa tidigare nummer i ASLA:s skriftserie. Beställning av ASLA:s skrifter sänds till följande adress: ASLA, c/o FUMS, Box 1834, 751 48 Uppsala.

Språkundervisning på universitet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg, 11-13 november 1993. L.-G. Andersson & F. Börjeson (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.

ISBN 91-87884-07-0

ISSN 1100-5629

© ASLA och författarna

Innehåll

Förord	1
<i>Karin Aijmer och Bengt Altenberg</i> Engelskan i ett kontrastivt perspektiv	3
<i>Marianne Augot, Marie-Rose Blomgren, Britt-Marie Kylander</i> Drama som pedagogisk metod i språkundervisningen på universitetsnivå	12
<i>Inge Bartning och Staffan Wahlén</i> Quality and Theory of Second Language Acquisition in University Language Programmes	21
<i>Gudrun Cowperthwait</i> Hur tänker studenterna?	32
<i>Eva Dam Jensen</i> Receptive færdigheder og indlæring af fremmedsprog med video ...	40
<i>Birgitta Englund Dimitrova</i> Teori och praktik i universitetens översättarutbildningar	50
<i>Inger Enkvist</i> Experimentkurs i franska 20-poäng med videokonferens	58
<i>Colin Evans</i> The Identity and Motivation of Teachers and Students of Modern Languages	67
<i>Ann-Mari Hedbäck</i> Litteraturen på de engelska institutionerna	77
<i>Rowena Jansson</i> Language Courses for Exchange Students from Kalmar University College	88
<i>Beate Lindemann</i> Kva har forskinga innanfor framandspråksinnlæringa å gje til framandspråkslærarar og -innlærarar på universitetsnivå?	95

<i>Moira Linnarud</i>	
Learning how to learn - language teachers as language learners ...	103
<i>Donald MacQueen</i>	
Morfologi och etymologi på A-nivå	114
<i>Sölve Ohlander</i>	
Variation och standard inom universitetsundervisningen i engelsk grammatik	117
<i>Aija Priedite</i>	
Baltiska språk som moderna språk	134
<i>Inger Ruin</i>	
Vad tycker studenterna om grammatik?	143
<i>Joakim Schlabach</i>	
Forelesningar på fremmedspråk i fremmedspråkundervisning	153
<i>Gunnar Tingbjörn</i>	
Svenska som andraspråk – ett nytt språkämnne	161
<i>Ingela Valfridsson</i>	
Är kvalitet i språkundervisningen något mätbart och jämförbart?..	184
<i>Elsie Wijk-Andersson</i>	
Hur mycket svenska behövs för att klara universitetsstudier i Sverige?	194
<i>Thora Vinther</i>	
Om att undervisa i språkfunktioner	202

Förord

ASLA:s höstsymposium Språkundervisning på universitet hölls i Göteborg den 11–13 november 1993. Symposiet arrangerades av Inger Enkvist, Institutionen för romanska språk, Lennart Björk, Engelska institutionen och Lars-Gunnar Andersson, Institutionen för svenska språket. Symposiet samlade drygt hundra deltagare från universitet och högskolor i de nordiska länderna. Föga överraskande var de svenska deltagarna i majoritet.

En grundläggande tanke bakom symposiet var att det inte i första hand skulle fokusera forskning om språk utan forskning om språkutbildning.

Vi hade alltså i utskicken frågat efter föredrag och workshops som handlade om metoder och tekniker i undervisningen av främmande språk på universitetsnivå. Vi hade sagt att konferensen skulle belysa mål-, metod- och kvalitetsfrågor, och att föredragen skulle beröra frågor som: Hur styr studenternas uppfattning om språkinläring deras framsteg? Vilken forskning om språkinläring kan tillämpas på universitetsnivå? Hur skall man jämföra kvaliteten på språkkurser på olika högskolor när varje högskola är fri att lägga upp sina kursplaner? Kommer förändringarna i Europa att påverka språkundervisningen? Skall vi försöka skapa fler "områdesämnen" där språk integreras, t.ex. sydostasienkunskap? Vilket utrymme bör ägnas åt grammatik och litteratur respektive kulturell orientering? Vilken är universitetens roll i lärarutbildningen? Hur kan utlandsstudier i språk organiseras? Hur fungerar kurser som integrerar språk och t.ex. ekonomi? Läsaren får själv bedöma i vilken utsträckning den här volymen speglar dessa inriktningar. Vårt allmänna intryck under och efter konferensen har varit att konferensens teman uppfattats som relevanta och centrala. Det är inte så ofta som mål- och metodfrågor i språkundervisningen står i förgrunden på språkvetenskapliga konferenser.

Två internationella gäster hade bjudits in som plenarföreläsare, dels Colin Evans från University of Cardiff, dels David Bartholomae från University of Pittsburgh. Både hade ett par föreläsningar var, men

tyvärr är det bara Colin Evans som lämnat ett bidrag till den här volymen.

Bidragen har arrangerats alfabetiskt. Det finns andra ämnesmässigt motiverade ordningsföljder, men vi har inte funnit någon tillräckligt entydig indelningsgrund för att bryta den alfabetiska ordningen.

Föreläsarna fick våren och sommaren 1994 på sig att lämna in sina uppsatser på diskett. Dessa har under hösten redigerats av Fia Börjeson och Lars-Gunnar Andersson vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Vi vill passa på att utnyttja detta tillfälle för att tacka skribenterna för deras hjälpsamhet och inte minst deras tålmod; redigeringen tog mer tid än vi hade tänkt oss.

Till sist vill vi också å organisationskommitténs vägnar tacka samtliga deltagare för deras insatser liksom Rådet för forskning om högskolan och Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet för ekonomiskt bistånd.

Göteborg i mars 1995

Lars-Gunnar Andersson

Fia Börjeson

Engelskan i kontrastivt perspektiv

Karin Aijmer och Bengt Altenberg, Lunds universitet

Language comparison is of great interest in a theoretical as well as in an applied perspective. It reveals what is general and what is language specific and is therefore important both for the understanding of language in general and for the study of the individual languages compared.

(Johansson & Hofland 1994)

Bakgrund

Under senare år har intresset för kontrastiv lingvistik och tvärspråklig forskning ökat påtagligt runt om i världen. En viktig orsak till detta är utan tvivel den växande internationaliseringen som ställt allt större krav på kunskaper i främmande språk och förståelse för andra kulturer. Utvecklingen har varit särskilt tydlig i Europa och de nordiska länderna. I boken *På väg mot ett nytt språk* (1990) skriver Åke Viberg:

På de allra senaste åren har intresset för kunskaper i främmande språk på en hög nivå också ökat med insikten att Sverige i någon form måste integreras i EG och att detta bland annat kommer att kräva kunskaper på nära infödd nivå i andra europeiska språk. Jag tror inte vi har sett den fulla effekten av detta ännu utan kan förvänta oss ett ökande intresse för språkundervisning de närmaste åren, framförallt kanske försök med undervisningsformer som syftar till att nå en avancerad behärskning ...

För att vi skall kunna fungera i våra kontakter med människor och organisationer i andra länder räcker det ofta inte med goda skolkunskaper i språk, vi måste ha avancerad språkfärdighet och förmåga att använda det främmande språket i många olika situationer.

Mot denna bakgrund är det viktigt att forskningen ger ökad uppmärksamhet åt tvärspråklig kommunikation och ger en klarare bild av

vad som skiljer och förenar modersmålet och andra språk. Detta är bl.a. målet för kontrastiv språkforskning.

Kontrastiva studier har en lång tradition inom språkforskningen. Sedan 1950-talet har kontrastiv lingvistik främst varit en del av den tillämpade lingvistik. Utgångspunkten var hypotesen att man kan förutse fel i målspråket beroende på interferens från källspråket. I en svagare form, som innebär att den kontrastiva analysen kan förklara fel i inlärarespråket, ledde denna hypotes till ett stort antal studier baserade på felanalys under 1960- och 1970-talen. Inom projektet Swedish-English Contrastive Studies vid Engelska institutionen i Lund producerades t.ex. en rad studier med denna inriktning, bl.a. en antologi om felanalys (Svartvik 1973) och avhandlingar om ordförrådet i svenska gymnasieelevers uppsatser på engelska (Linnarud 1986) och kongruensfel i engelska (Thagg Fisher 1985).

Under 1980-talet har det vuxit fram ett förnyat intresse för kontrastiv lingvistik, delvis som en följd av utvecklingstendenser inom den allmänna lingvistik, men också under trycket av det växande behovet av översättningar, framför allt i Europa. Samtidigt har forskningsgrenen fått en tydligare kommunikativ prägel. Kontrastiv lingvistik bedrivs i dag i stora delar av världen både som en teoretisk och praktisk disciplin med inriktning på olika nivåer av språket. Bland nya forskningsområden kan nämnas pragmatik (se t.ex. Markkanen 1985, Oleksy 1989, Wierzbicka 1991), diskurs och textupbyggnad (Givón 1983, Purves 1988, Heydrich *et al.* 1989, Huang & May 1991), fraseologi (Gréciano 1989) samt olika aspekter av fackspråk (Baumann & Kalverkämper 1992). Kontrastiv lingvistik kan också ge värdefulla bidrag till våra kunskaper om språktypologi och språkliga universaliala (Dezsö 1982, Comrie 1986, Croft 1990).

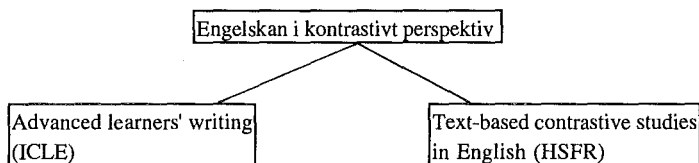
Kontrastiva studier kan bedrivas från olika utgångspunkter. Teoribilden är splittrad, och tvärspråkliga undersökningar måste därför utföras inom ramen för olika teorier och beskrivningsmodeller inom traditionell eller generativ lingvistik beroende på vilken aspekt av språket som undersöks (se t.ex. James 1980, Aarts & Wekker 1988, Fisiak 1990).

Genom den ökande användningen av maskinläsbara korpusar kan man nu också utföra automatisk bearbetning av texter och använda dessa för kontrastiv analys. Detta leder till nya möjligheter för den kontrastiva lingvistik. Bland annat pågår ett intensivt utvecklingsarbete med parallellhantering av tvåspråkiga texter (se t.ex. Johansson & Hofland 1994).

Ett nytt forskningsprogram i Lund

Mot denna bakgrund inleddes 1992 vid Engelska institutionen i Lund ett forskningsprogram med temat 'Engelskan i kontrastivt perspektiv'. Syftet med programmet är dels att bedriva teoretiskt inriktade tvärspråkliga studier av svenskans och engelskans språkssystem och kommunikativa användning i olika situationer, dels att initiera tillämpad forskning om hur svenskar med tämligen avancerade språkkunskaper behärskar engelskan i tal och skrift. Ett annat viktigt syfte är att etablera samarbete med andra forskare verksamma inom området. Programmet finansieras av Humanistiska fakulteten i Lund och leds av Karin Aijmer och Bengt Altenberg.

Programmet har två olika, men klart relaterade, huvudinriktningar (se figur): en teoretiskt-beskrivande del som sedan 1993 bedrivs som ett självständigt HSFR-projekt, och en tillämpad del med tonvikt på avancerade inlärares engelska. Båda riktningarna bedrivs i nära samarbete med europeiska systerprojekt.



Text-based Contrastive Studies in English

Den teoretiskt-beskrivande delen av forskningsprogrammet bedrivs inom ramen för ett 3-årigt forskningsprojekt, 'Text-based Contrastive Studies in English', finansierat av HSFR. Syftet är att bygga upp en tvärspråklig korpus med jämförbara svenska och engelska texter och att på grundval av materialet bedriva tvärspråkliga studier av svenskans och engelskans språkssystem och kommunikativa användning i olika situationer. I projektet ingår fyra forskare: Karin Aijmer, Bengt Altenberg, Anna-Karin Ekström och Mats Johansson. Undersökningen inriktas på fyra områden inom vad som kan kallas metadiskurs, ett centralt och relativt utforskat fält inom kontrastiv lingvistik. Vi har valt att studera följande områden:

- epistemisk modalitet, d.v.s. användningen av uttryck för olika grader av säkerhet (t.ex. *it is possible, possibly, there is a possibility, I think*, tag questions) (Karin Aijmer)
- konnektiv diskursmarkering, d.v.s. bruket av konjunktioner, konjunktionella adverb och andra textbindande markörer (t.ex. *because, so, as a result, the reason is, my first point is*) (Bengt Altenberg)
- grammatiska fokuseringskonstruktioner, såsom topikalisering, klivna satser, dislokation (Mats Johansson)
- överlappningar och avbrott i språklig interaktion (Anna-Karin Ekström)

Tyngdpunkten i analysen läggs på en jämförelse av de språkliga systemen och hur dessa realiseras i olika situationer och texttyper.

Den engelsk-svenska korpusen kommer att innehålla maskinläsbara texter av två slag: översättningar (från engelska till svenska och från svenska till engelska) och 'parallella' texter (d.v.s. texter som inte är översättningar men ändå är typmässigt jämförbara), fördelade över ett antal representativa genrer (samtal, offentliga tal, nyhetsspråk, romaner, facktexter, o.s.v.). Översättningsdelen kommer att innehålla textutdrag om 10000-15000 ord och beräknas få en total omfattning av drygt 1,6 miljoner ord. De parallella texterna planeras som en 'öppen' textbank och kommer att omfatta dels redan tillgängligt material (t.ex. talspråk från London-Lund Corpus of Spoken English samt diverse material från maskinläsbara svenska korpusar), dels annat icke-översatt material. Urval, sammansättning och bearbetning av materialet samplaneras med liknande projekt i Norge (lett av professor Stig Johansson i Oslo) och Finland (lett av professor Kari Sajavaara i Jyväskylä).

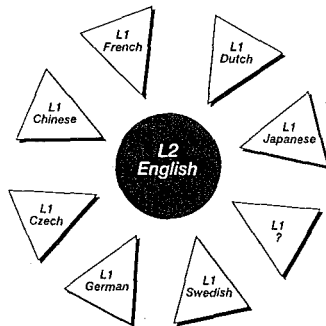
För att materialet skall kunna tjäna som en framtida resurs för andra forskare kommer det att dokumenteras noggrant och lagras med ett standardiserat annotationssystem (en förenklad version av det internationella SGML-systemet).

Den vetenskapliga analysen av materialet kommer att ske dels 'för hand', dels med hjälp av olika datorprogram. En viktig förutsättning för bearbetningen av det översatta materialet är att de engelska och svenska versionerna kan synkroniseras automatiskt (mening för mening) och 'parallellhanteras'. Utvecklingen av program för sådan parallellhantering sker i samarbete med det norska systerprojektet och har hittills visat mycket lovande resultat (se Johansson & Hofland 1994).

The International Corpus of Learner English (ICLE)

Inom den tillämpade delen av forskningsprogrammet är syftet att studera avancerade språkanvändares engelska. Verksamheten ingår i ett internationellt samarbetsprojekt, 'The International Corpus of Learner English' (ICLE), som startades 1990 av professor Sylviane Granger vid Engelska institutionen vid universitetet i Louvain, Belgien. Projektets syfte är att samla in en korpus med engelska uppsatser skrivna av avancerade inlärare av många olika nationaliteter och att på grundval av materialet bedriva forskning både på nationell grund och som ett led i ett bredare samarbete (se Granger 1993, 1994). ICLE-projektet utgör i sin tur en del av projektet 'The International Corpus of English' (ICE) som har till syfte att samla in och studera olika internationella varianter av engelska från Amerika, Australien, Nya Zeeland, Indien, Afrika, o.s.v. (se Greenbaum 1991).

En tvärspråklig korpus med vars hjälp olika forskningsgrupper studerar samma data kan beskrivas som i figuren nedan:



Korpusen utgörs av uppsatser som är skrivna av avancerade studenter med olika nationell bakgrund. Bland övriga länder som ingår i projektet kan nämnas Belgien, Tyskland, Kina, Spanien och Finland. Uppsatserna skrivs kring vissa gemensamma ämnen av argumenterande och utredande karaktär. Den färdiga korpusen kommer att omfatta ca 200,000 ord (ungefär 400 uppsatser om 500 ord) från varje deltagarland. De svenska uppsatserna är skrivna av engelskstuderande på 60- och 80-poängsnivån.

En viktig del av projektet är den detaljerade 'learner profile' med information om ålder, modersmål, antal år som engelska studerats, utlandsvistelser o.s.v. som medföljer varje uppsats och som är gemen-

sam för de olika deltagarländerna. För att möjliggöra jämförelser med den engelska som skrivs av infödda engelsmän ingår också en kontrollgrupp bestående av engelska studenter i projektet.

Materialet lagras på dator, vilket ger rika möjligheter att studera empiriskt vad som är utmärkande för 'near-native English'. Fel kan kodas manuellt och sökas med hjälp av olika program. Korpusen kommer också att finnas tillgänglig i en grammatiskt 'taggad' version som gör det möjligt att söka efter olika grammatiska kategorier såsom hjälpverb eller prepositioner.

Målsättningen är att insamlingen av uppsatserna skall vara klar under 1995. Planering av gemensamma forskningsprojekt kan dock komma att starta tidigare.

Forskning och tillämpning

Den kontrastiva analysen är alltså avsedd att ge ökade kunskaper om olika språks struktur och kommunikativa användning men har också uppenbara praktiska tillämpningar, framför allt inom språkundervisning, lexikografi, översättning och språkteknologi. Inom undervisningen kan t.ex. materialet användas som resurs för kontrastivt inriktade specialarbeten på 60- och 80-poängsnivån.

Inom översättningsforskningen kan tillgången till parallellkorpusar göra det möjligt att studera generella tendenser och inte bara individuella exempel (se Lindquist 1989, Baker 1993). Korpusen kan också ge en bättre beskrivning av översättningsekvivalenter, som kan ligga till grund för kontrastiva grammatikor och pedagogiska tvåspråkiga lexikon (Baker & Kaplan 1994). En annan företeelse som är intressant att undersöka är omfattningen av 'translationese', d.v.s. språklig influens från källspråket i översättningar (se Gellerstam 1986, 1989, Lindquist 1989, Baker 1993).

Den internationella inlärarkorpusen öppnar möjligheter till intressant forskning inom 'comparative interlanguage study', d.v.s. forskning på grundval av flera inlärarspråk. En relevant fråga är omfattningen av transfer, d.v.s. interferens från modersmålet i inlärarnas uppsatser (Selinker 1992, Ringbom 1992).

Inlärarkorpusen kommer också att vara lämplig för jämförande forskning om textorganisation, kulturellt betingade konventioner och mönster för skrivande och pragmatiska skillnader mellan käll- och målspråket (se Luukka 1994, Markkanen et al. 1993, Purves 1988). Denna forskning kan ses som ett led i det växande intresset för att

analysera akademiskt skrivande. Det är möjligt att tillgången till stora mängder data och hjälpmedel för sökning också kan bidra till ett uppsving för den traditionella felanalysen vars popularitet varit i avtagande inom den tillämpade lingvistik.

Den språkliga analysen behöver emellertid inte nödvändigtvis utgöras av felanalys. En annan utgångspunkt som kan ge intressanta resultat är överrepresentation eller underrepresentation av olika konstruktioner och andra 'egenheter' som är utmärkande för avancerade språkanvändares produktion (Ringbom 1993). Här är den kvantitativa analysen nödvändig innan man kan företa en kvalitativ analys. Med datorns hjälp kan man lätt få fram frekvenslistor som gör det möjligt att jämföra bruket av språkliga kategorier och konstruktioner i inlärar-korpusen och en jämförbar korpus av 'native English'.

För den tillämpade delen av forskningsprogrammet har det varit naturligt att börja med att samla in en skriven korpus av inlärarengelska. Insamlandet av en parallell korpus av talad inlärarengelska och forskning om svenska inlärares talade engelska är än så länge bara en målsättning för framtiden.

Litteratur

- Aarts, F. and H. Wekker. 1988. Contrastive grammar: theory and practice. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 23: 5–17.
- Baker, M. 1993. Corpus linguistics and translation studies. Implications and applications. *Text and technology. In honour of John Sinclair*, ed. by M. Baker, G. Francis and E. Tognini-Bonelli, 233–50. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, M. and R. Kaplan. 1994. Translated! A new breed of bilingual dictionaries. *Babel* 40:1, 1–11.
- Baumann, K.-D. and H. Kalverkämper (eds). 1992. *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Comrie, B. 1986. Contrastive linguistics and language typology. *Linguistics across historical and geographical boundaries*, ed. by D. Kastovsky and A. Szwedek, vol. 2: 1155–1163. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Croft, W. 1990. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dezsö, L. 1982. *Studies in syntactic typology and contrastive grammar*. The Hague: Mouton.

- Fisiak, J. (ed). 1990. *Further insights into contrastive linguistics*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gellerstam, M. 1986. Translationese in Swedish novels translated from English. *Translation studies in Scandinavia*, ed. by L. Wollin and H. Lindquist, 88–95. Lund: Lund University Press.
- Gellerstam, M. 1989. Om svenskan i översättningar från engelskan. *Orden speglar samhället*, utg. av S. Allén, M. Gellerstam, och S-G Malmgren, 103–19. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Givón, T. (ed). 1983. *Topic continuity in discourse. A cross-language study*. Typological Studies in Language 3. Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, S. 1993. International Corpus of Learner English. *English language corpora: Design, analysis and exploitation*, ed. by J. Aarts, P. de Haan and N. Oostdijk, 57–71. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi.
- Granger, S. 1994. The learner corpus: a revolution in applied linguistics. *English Today* 39: 10: 25–29.
- Gréciano, G. (ed). 1989. *Europhras 88: Phraséologie contrastive*. Actes du colloque international, Klingenthal, Strassbourg, 1988. Department of German, University of Strassbourg.
- Greenbaum, S. 1991. The development of the International Corpus of English. *English corpus linguistics. Studies in honour of Jan Svartvik*, ed. by K. Aijmer and B. Altenberg, 83–91. London: Longman.
- Heydrich, W., F. Neubauer, J. S. Petöfi and Emel Sözer (eds). 1989. *Connexity and coherence. Analysis of text and discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Huang, C.-T. J., and R. May (eds). 1991. *Logical structure. Cross-linguistic perspectives*. Dordrecht: Kluwer.
- James, C. 1980. *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Johansson, S. och K. Hofland. 1994. Towards an English-Norwegian parallel corpus. *Creating and using English language corpora*, ed. by U. Fries, G. Tottie and P. Schneider, 25–37. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi.
- Lindquist, H. 1989. *English adverbials in translation. A corpus study of Swedish renderings*. Lund: Lund University Press.
- Linnarud, M. 1986. *Lexis in composition. A performance analysis of Swedish learners' written English*. Lund: Lund University Press.
- Luukka, M-R. 1994. Metadiscourse in academic texts. *Text and talk in professional contexts*, ed. by B-L Gunnarsson, P. Linell and B.

- Nordberg, 77–88. Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA).
- Markkanen, R. 1985. *Cross-language studies in pragmatics*. Jyväskylä Cross-Language Studies. Department of English, University of Jyväskylä.
- Markkanen, R., M.S. Steffensen and A. Crismore. 1993. Quantitative contrastive study of metadiscourse: Problems in design and analysis of data. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 28: 137–152. Adam Mickiewicz University, Poznan.
- Oleksy, W. (ed). 1989. *Contrastive pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Purves, A.C. (ed). 1988. *Writing across languages and cultures. Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, Col.: Sage Publications.
- Ringbom, H. 1992. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* 42:1, 85–112.
- Ringbom, H. 1993. *Near-native proficiency in English*. Åbo: Åbo Akademi.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering interlanguage* London: Longman.
- Svartvik, J. (ed). 1973. *Errata. Papers in error analysis*. Lund: CWK Gleerup.
- Thagg Fisher, U. 1985. *The sweet sound of concord. A study of Swedish learners' concord problems in English*. Lund: Lund University Press.
- Viberg, Å. 1990. Språkinläring och språkundervisning. *På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping, 9–10 november 1989*, utg. av V. Adelswärd och N.F. Davis, 3–42. ASLA:s skriftserie 3. Uppsala: FUMS.
- Wierzbicka, A. 1991. *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Drama som pedagogisk metod i språkundervisningen på universitetsnivå

Marianne Augot, Marie-Rose Blomgren, Britt-Marie Kylander
Göteborgs universitet

Presentation

Det s.k. Molièreprojektet är ett pedagogiskt försöksprojekt, som successivt utvecklats under några år vid institutionen för romanska språk vid universitetet i Göteborg och som går ut på att metodiskt använda dramatik i språkundervisningen inom ramen för den ordinarie kursplaneringen. Läsåret 1992/93 fick vi anslag från Rådet för grundläggande högskoleundervisning för att dokumentera projektet och har bland annat producerat tre videokassetter och en 12-sidig rapport i engelsk och svensk version, som går att beställa från Rådet. Projektet beskrivs också utförligt i artikeln "Molière à l'université", publicerad i *Le français dans le monde*, n° 258, juli 1993.

Att använda dramatik i olika former i språkundervisningen är inte något nytt, men det verkar som om det är först på senare år som en mer metodisk användning av denna undervisningsform har gjort sitt intåg också på universitetsnivån. För närvarande görs det många intressanta experiment på detta område, bl.a. i Kanada, USA och Frankrike (se bibliografi).

Det som vi tror eventuellt är nytt och originellt med just vårt sätt att arbeta är framför allt 3 saker:

- vi arbetar inte bara med en liten grupp av särskilt teaterintresserade och duktiga studenter utan *samtliga* andraterminsstudenter på den språkliga-litterära kursen eller på grundskollärlinjen deltar och förbereder sig för att, som avslutning på projektet, tillsammans uppföra scener ur en klassisk fransk pjäs inför publik.
- det sker en metodisk integration mellan flera olika teoretiska och praktiska delkurser, så att t.ex. under ht 1992 fyra kurser integrerades helt i projektet, nämligen det språkliga studiet av en 1600-

talstext, kursmomentet *Explication de texte* och kurserna *Uttal* och *Talfärdighet*. Dessutom integrerades delar av kursen i 1600-talets litteraturhistoria. Projektet gav totalt 4 poäng.

- det sker ett nära samarbete över kursgränserna mellan de tre samverkande lärarna under hela projektets gång, med gemensam planering, kontinuerligt samråd och gemensamt deltagande i många av repetitionerna. Vi har olika specialkunskaper och kompletterar varandra, samtidigt som vi också ibland naturligt kommer in på varandras områden.

Mål

De mål som vi har satt upp för projektet är följande:

- att studenterna skall få fördjupade teoretiska kunskaper om språk och innehåll i de studerade verken, om författaren, om epokens litteraturhistoria, kultur- och idéhistoria samt språkhistoria.
- en effektivare och mer stimulerande uttalsundervisning
- en annorlunda och mer meningsfull talfärdighetsträning
- att aktivera och motivera studenterna genom de annorlunda inlärningsvillkoren
- att konkretisera och individualisera undervisningen
- att ge studenterna möjlighet att utveckla sin kreativitet och fantasi även genom egen skriftlig produktion av dramatisk text som framförs som ramdialog mellan de spelade scenerna.
- att skapa bättre kontakt mellan studenterna och mellan studenter och lärare
- att främja studenternas självförtroende och personlighetsutveckling

När det gäller de blivande fransklärarna tillkommer målet att ge dem erfarenheter som kan hjälpa dem att sedan själva använda dramatik i sin egen språkundervisning.

Repertoar och skådespelare

Sammanlagt har vi genomfört teaterprojektet tolv gånger och har hittills arbetat med fyra pjäser av Molière (*L'Ecole des femmes*, *La Critique de l'Ecole des femmes*, *Le Tartuffe* och *Les femmes savantes*), med *Le Mariage de Figaro* av Beaumarchais och, senast, vt 1994, med *Le Jeu de l'amour et du hasard* av Marivaux.

Ht 1992 deltog 17 studenter på 40-poängsnivån, enstaka kurs, i projektet De framförde scener ur *Les Femmes savantes*, samt en ramdialog på franska som de skrivit själva. På vt 1993 spelade 23 studenter från linjen för blivande grundskollärare scener ur *Figaros bröllop*. Också de hade skrivit en fyndig ramdialog och bidrog dessutom med sång och musik.

Första lektionen

Redan vid första lektionen brukar läraren i textkursen försöka väcka studenternas intresse och nyfikenhet genom att skapa en viss Molière-atmosfär med hjälp av teaterprogram, gravyrer, bilder från tidigare föreställningar, kostymer och musik. Vi presenterar oss för varandra på franska och studenterna får berätta något om sig själva och säga om de sett någon pjäs av Molière tidigare. Sedan berättar läraren om Molières liv och om hans mest kända pjäser, speciellt då om den vi skall spela. De får lyssna på en bandinspelning med franska skådespelare, som framför de första scenerna och detta blir studenternas första kontakt med den franska alexandrin.

Textgenomgång

Sedan börjar ett hårt arbete med att tränga in i pjäsen, språkligt och innehållsmässigt. Vi studerar syntax, vokabulär, ordföljd, stilistik, metrik, språkhistoria, m.m. och det skall inte fördöljas att studenterna till att börja med tycker att det är svårt. De ställer många frågor om besvärliga ställen, som vi gemensamt går igenom. Här kommer också delar av kursen i 1600-talets litteraturhistoria in och t.ex. *Les Femmes savantes* ger anledning att dröja litet extra vid Descartes filosofi, klassicismen contra preciositeten, Malherbes och Vaugelas språkhistoriska roll, etc.

Undan för undan börjar studenterna att tycka att texten blir allt lättare att förstå. När det språkliga inte längre är ett så stort hinder, kan vi utförligt diskutera innehållet i pjäsen och den litterära och kulturhistoriska bakgrunden. En stor fördel med Molièreprojektet är att studenterna brukar vara mycket mer aktiva muntligt på timmarna, när vi har projektet, jämfört med när vi inte har det. Franska är inte så lätt och många studenter känner sig osäkra och blyga, när det gäller att diskutera på franska i klassrummet. Men när de arbetar med Molière-

projektet har de ett gemensamt mål, lär känna varandra bättre, är intresserade av ämnet och glömmer därför efter ett tag sina hämningar och blir mer orädda. De pratar om de olika rollfigurerna, deras karaktärer och inbördes relationer, deras attityder till bl.a. kärleken, familjen, kvinnans situation, religionen, vetenskapen, etc. Studenterna brukar visa sig engagerade i dessa frågor och vi tror, rent generellt, att om både studenternas intellekt och känsla är mobiliserade vid inlärnigen, så når de ofta de bästa studieresultaten.

Efter denna ganska grundliga språkliga och innehållsmässiga genomgång av texten blir det en skriftlig tenta med översättning, språkhistoriska uppgifter och en uppsats, ett prov som studenterna brukar klara bättre, när de deltar i Molièreprojektet.

Förberedelser för föreställningen

Efter genomgången av texten börjar arbetet som leder till teaterföreställningen. Projektets andra del består av tre integrerade delkurser: talfärdighet, uttal och textanalys (explication de texte). Alla känner till det överskuggande problemet vid talfärdighetslektionerna, d.v.s. den konstlade situationen. Vad beträffar textanalys är studenternas ovana och kanske brist på motivation de största problemen. I de naturliga och varierande talsituationer, som ett förberedande av en teaterföreställning innebär, ökar studenternas motivation. Syftet med textanalysen blir uppenbart, eftersom analysen på ett konkret sätt bidrar till en fördjupning av rolltolkningen.

Kollationering

Första lektionen ägnas åt kollationering, d.v.s. högläsning av de valda scenerna. Samtliga studenter samt lärarna i talfärdighet och uttal är närvarande för att bilda sig en uppfattning om den sammanhängande texten. Läraren som har huvudansvar för regin får ett första intryck av studenternas textförståelse och rolluppfattning. Det är då studenterna har möjlighet att byta roll eller att välja att spela en längre eller kortare roll.

Ramdialog

Ramdialogens syfte är att 1) binda samman de olika scenerna för att hjälpa publiken att förstå handlingen, eftersom, av förståeliga skäl, enbart några utvalda scener spelas 2) uppmuntra studenternas kreativitet och självständiga arbete. Ramdialogens språk är alltid studenternas eget, oftast modernt, ibland vardagligt, men en gång skrevs den på alexandrin! Exempel på ramdialoger: i ett fingerat kulturprogram på TV, "Apostrophes", presenteras kända författare och filosofer, bl.a. Voltaire, Rousseau och Beaumarchais som diskuterar (och bråkar) om *Le Mariage de Figaro*; några scenarbetare och skådespelare förbereder en föreställning av *Les Femmes savantes* och kommenterar pjäsen.

Naturligtvis hjälper läraren studenterna under tiden, så att texten låter idiomatiskt och grammatiskt korrekt.

Repetitionsarbete

Efter kollationeringen är det dags för den första repetitionen, då studenterna får enkla scenanvisningar och ett preliminärt rörelseschema utarbetas. Så småningom lär de sig rollen utantill och spelar utan bok med läraren som sufflös. Det är först när rollen behärskas utantill som de kan koncentrera sig på viktiga moment, t.ex. hur en gest understryker ett ord, en känsla eller en handling, beroende på hur och när man gör den. De får prova olika tolkningar, tills de hittar rätt. De blir samtidigt mer lyhörda för sina motspelare. Studenterna är alltid aktiva, får komma med egna förslag till rolltolkning och regi och hjälpa varandra med kommentarer. För att alla studenter skall få roller, spelas ofta samma roll av olika studenter i olika scener och eftersom de kvinnliga studenterna är i majoritet, är det vanligt att de spelar manliga roller.

Detta arbete pågår i regel två gånger i veckan under fem veckor och avslutas med en offentlig teaterföreställning i Humanistens Stora Hörsal.

Eftersom en stor del av detta arbete videofilmats har vi kunnat konstatera och dokumentera hur våra mål blev uppfyllda, bl.a. hur studenternas personliga utveckling gynnats och uppmuntrats, vilket märks mer hos de svagare och/eller blygare studenterna.

Kostymer, musik, dekor

Valet av kostymer, peruker och accessoarer ger tillfälle till kulturhistoriska utblickar och till konkreta och lustfyllda talsituationer. Under 1992–93 fick vi tack vare anslaget från Rådet för grundläggande högskoleutbildning möjlighet att utöka teatergarderoben genom samarbete med elever från Göteborgs Tillskärarakademi.

Tidstypisk sång och musik, t.ex. Lully och Mozart, används för att bidra till stämningen. Några studenter bland de blivande lärarna under vt 93 studerade också musik och spelade gitarr och sjöng arior och köravsnitt ur Mozarts *Figaros bröllop* mellan scenerna i Beaumarchais komedi med samma namn.

Affischer och program görs ibland av lärarna, ibland av studenterna.

Uttal

De studenter som börjar på B-nivån har mycket varierande uttal. De skall under projektets gång lära sig att behärska produktionen av franskans alla fonem samt att få en inblick i intonationens viktigaste företeelser.

Inom Molièreprojektet tränas uttalet kontinuerligt och på olika sätt: i språklabbet med hjälp av "klassiska" övningar, under repetitionerna när studenterna diskuterar tolkningar, vid replikinläring, på scenen, m.m.

Vi vill genast understryka den positiva inverkan som användningen av dramatik har på uttalsundervisningen: från början vet alla att texten skall **framföras** inför en publik (som dessutom inte har franska som modersmål). Detta innebär att **överdrift** inte bara är tillåtet utan ett måste. Överartikulation, övertydlighet, accentuering, röstintensitet gör eventuella fel "omöjliga" eftersom de skulle höras alldeles för mycket!

Själva arbetet under uttalskursen är indelat i fyra huvudmoment:

- a) Individuell bedömning av uttal
- b) Analys i grupp
- c) Individuell uttalsträning med och utan lärarhjälp
- d) Integrerad uttalsundervisning under repetitionerna

Moment a) sker under kollationeringen, där uttalsläraren sitter med och noga antecknar alla avvikelser, konstigheter, uttals- och intona-

tionsbrister som kan förekomma. Varje student får genast en förteckning över alla de problem hon/han skall ta itu med samt en lista med mera traditionella övningar som kan vara av nytta just för henne/honom.

Nästa lektion, moment **b**) äger rum i språklabbet. Efter en teoretisk genomgång av franskans fonologiska system och prosodi, relaterad till de fel som förekommit under kollationeringen, går läraren och studenterna tillsammans igenom det som bereder svårigheter för svensktalande. Försedda med nödvändiga verktyg för att lösa problemen utför sedan studenterna själva (i princip två och två) en analys av sina repliker enligt samma princip och börjar träna dem på band.

Under moment **c**) fortsätter studenterna replikträningen dels på band, dels med hjälp av läraren som då ger dem individuell handledning. Molières språk, 1600-talets satsbyggnad och inte minst studenternas rolltolkning kan ställa till specifika problem och livliga diskussioner uppstår när det gäller intonationen! När vi arbetar med dramatik accepterar studenterna mycket lättare det "oändliga" upprepadet av samma mening, eftersom detta är en del av teaterarbetet.

Efter moment **c**) får varje student arbeta med en ljudkassett med pjäsen framförd av skådespelare från *La Comédie Française*. Hon/han kan då jämföra sitt uttal med infödda talares utan att bara imitera dem, eftersom hon/han redan har bestämt sig för sin egen rolltolkning.

Till slut får studenterna tillgång till kontinuerlig uppbäckning i form av kommentarer, diskussioner om olika varianter, förslag och kritik under varje repetition. Dialogformen kräver ny inblick i, t.ex. de franska samtalsreglerna, konsten att avbryta, m.m. Allt detta innefattas i moment **d**). Uttalsläraren delar ut små "korrigeringslappar" till varje aktör som undan för undan förbättrar sitt uttal. Studenterna får också möjlighet att titta och framför allt **lyssna** på sig själva och andra när de videoinspelningar som gjorts under repetitionerna diskuteras tillsammans. Konstruktiv kritik uppstår ofta även studenter emellan.

Bland många fördelar med Molièreprojektet versus klassisk uttalsundervisning skulle vi vilja belysa det vi valde att kalla för **transfertfenomenet**. Med det menar vi den lånade identitet som varje student från början ikläder sig; vissa skall så småningom bli *Tartuffe* eller *Philaminte* och deras uttal tillhör rollen. Det gör det möjligt för läraren att rätta figurens felsägningar, inte studentens. När man vet hur känsliga uttalsrättelser kan vara, eftersom uttalet ofta upplevs som en del av ens identitet, och vilka psykologiska blockeringar i inläringen de kan medföra, förstår man att denna dramatiska omväg kan göra underverk.

Uttalskursen avslutas med ett prov bestående av tre delar: bedömning av det slutgiltiga uttalet i replikerna, i en fristående text på modern franska och i en okänd dialog. Resultaten på proven och studenternas egna utvärderingar av uttalskursen förstärker lärarens uppfattning: integrerad uttalsundervisning är mera effektiv och lämnar djupare spår, vi vågar t.o.m. påstå att den ökar medvetenheten hos studenterna på ett helt annat sätt än klassisk uttalsundervisning.

Över huvud taget brukar både studenterna och vi lärare tycka att de uppställda målen uppfylls, när vi arbetar med teaterprojektet. Studenterna är mycket entusiastiska. Under läsåret 1992/93 deltog sammanlagt 40 studenter i projektet och samtliga underströk kraftfullt att de föredrog det integrerade teaterprojektet framför mer konventionell undervisning i de olika delkurserna.

Bibliographie

- Augot, M. & Blomgren, M.-R. & Kylander, B.-M., 1991. "Le projet Molière – une expérience pédagogique à l'université. *Moderna språk*, vol. LXXXV, n° 1, pp. 63–66. id., 1993. "Molière à l'université". *Le français dans le monde*, n° 258, pp. 53–57.
- Austin, J.L., 1965. *How to do things with words*. Oxford.
- Bolton, S., 1987. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris.
- Bronckart, J.-P., 1985. *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement*. Paris.
- Dabène, L. & Cicurel, F. & Lauga-Hamid, M.-C. & Foerster, C., 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris.
- Dumaz, M., 1989. "Tous en scène!" *Le français dans le monde*, n° 228, pp. 66–73.
- Fancy, A., 1991. "Didactique du français langue seconde, dramatisation et théâtre". *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 47,2, pp. 341–50
- Galisson, R., 1989. "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures", *Le français dans le monde*, n° 227.
- Hymes, D.-H., 1972. "On Communicative Competence" in: Pride, J.B. & Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth.
- Krashen, S.D., 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.

- Losseroy, G., 1990. "Un été à Nancy: la didactique sur les planches". *Le français dans le monde*, n° 237, pp. 70-73.
- Neglia, E.G., 1982. "A Dramatic Approach to Theatre and Language Learning". *The Canadian modern language review / La revue canadienne des langues vivantes*, t. 38, n° 4, pp. 694-98.
- Searle, J.R., 1979. *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge.
- Sorrell, M., 1990. "Bac to Bac: Language Education in Theatre". *Language Learning Journal*, n° 1, pp. 67-70.
- Stevens, S.-G., 1989. "A 'Dramatic' Approach to Improving the Intelligibility of ITAs". *English for Specific Purposes*, t. 8, n° 2, pp. 181-94.
- Via, R.A., 1981. "Language learning via drama". *On TESOL '80, building bridges: Research and Practice in Teaching English as a Second Language* (ed. Fisher, J.C. & Clarke, M.A. & Schachter, J.), pp. 206-213. Washington.
- Waterson, K., 1989. *Every classroom's a stage: theatrical contributions to language and literature teaching*. Nova-Scotia, Canada.
- Wioland, F., 1991. *Prononcer les mots du français*. Paris.

Quality and Theory of Second Language Acquisition in University Language Programmes

Inge Bartning och Staffan Wahlén, Stockholms universitet

Introduction

There was a time when life at Swedish university language departments was simple. All the undergraduate students studied the same courses. The professors knew all the details of all these courses, which usually comprised phonetics, grammar, life and institutions, history of the language, literary history and translation. Most modern language students became teachers, either at university or in schools, and thus the paradigm was perpetuated. Any changes that were suggested or implemented led to charges of lowering of standards and quality. But today the goals of university modern language programmes have changed radically. Most language graduates no longer go into the teaching profession, and instead there are a large variety of interests that must be satisfied with no detriment to quality.

In this article we will argue that one of the problems of identifying quality in modern language teaching at university level has to do with the large number of stake-holders whose interests must be taken into account. But two fundamental requirements must always be met: a high level of language proficiency and the development of independent and critical thinking in the light of current research in the field. We maintain that one way of focussing on these two aspects is to combine them by making students reflect on their own learning with the help of research results in the field of language acquisition. These aspects can be introduced at various levels appropriate both to those languages which are taught from the beginner's level at university and those which require previous studies from secondary school. After a brief survey of theories and hypotheses, we present a few models which are particularly relevant for these purposes.

Quality and different needs in language studies

Any discussion on quality must start with an attempt to define what we mean by the term. Many people maintain that quality is the degree of goal fulfilment. We first establish our goals, and then measure the extent to which we (and/or the students) have reached those goals. This may sound convincing, but the problem of this definition is who establishes the goals. How do we know whether they are reasonable? And reasonable in relation to what?

Quality, others say, is customer satisfaction. But who is the customer in our world? If the student is the customer, which is not unreasonable to argue, can we be sure that student satisfaction means that our education programmes are excellent? Perhaps the student is satisfied simply because she has been awarded a pass mark and is not concerned about the quality of the courses.

Eventually we end up in a relativist position, which may be formulated in the following way, as expressed in a Swedish Government Report: "Quality is neither an objective nor unchanging characteristic of a phenomenon. It is a judgement of a phenomenon, made by an interested party - on a particular occasion - based on a subjective assessment of its value for him or her." (SOU 1993:102)

According to this definition, quality is in the eye of the beholder. But accepting this does not mean resignation. Rather, it means that all those who have an interest in developing the phenomenon in question must work to reach the highest possible quality from their own perspective and that all these perspectives must be weighed against one another in order that the best possible result should be achieved. In undergraduate education we have a situation somewhat different from that prevailing in research and postgraduate education. In these latter fields there is a tradition of assessing quality in theses through public discussion and examination boards, and other research through e.g. review boards for scientific journals, and there is a high degree of unanimity as regards what standards should apply. But in undergraduate education there are also several other interest groups who want to have a say in what should be regarded as good language programmes.

At least four groups may be said to have justifiable claims as to what constitutes quality in university language programmes:

1) **The university itself**, which requires that any university programme should provide the student with knowledge and skills in the

subject area chosen, help to develop students' judgement, critical thinking and independent problem-solving ability, and help to develop the ability to follow research in his or her chosen area of study.

2) **The students**, who invest time and money, and who may have one perspective during a particular course, another after the course, and yet other perspectives after graduation, when they are able to judge the value of the programme in terms of their professional experience.

3) **Employers**, i.e. the school system or others, who may have various requirements as to spoken and written proficiency, problem-solving ability, critical discernment and insight etc.

4) In the last resort **society, i.e. the tax payers**, is also an interest group with legitimate demands on cost efficiency.

Linking language proficiency teaching and research

In spite of these numerous and partly contradictory views on what constitutes quality in university language education, there seems to be general agreement that the students should attain communicative competence in a broad sense in the language chosen. This competence comprises knowledge of and proficiency in the grammar and vocabulary of the target language (linguistic/structural competence), discourse and interaction strategies (pragmatic competence) and knowledge of the cultural values and preferences of speakers of the target language (socio-cultural competence). Moreover, the law states that any university education must be research-oriented and help to develop the students' critical and independent thinking.

These three requirements - advanced communicative competence, research orientation and the development of a critical and independent mind - could very well be linked in the educational programme by combining proficiency training with insight into current research in second language acquisition. Even in the early stages of an undergraduate language programme students should be made aware of what it means to learn a second language; this may be accomplished by exposing them to theories and hypotheses about the language learning process. This would support their endeavour to learn the language and contribute to their understanding of the factors which facilitate and prevent learning. Here is an area of knowledge which has not been exploited in spite of intense research for more than 20 years. We submit that it would be fruitful to give an account of this area as a kind of description of an activity they are going to be deeply involved in

for a long period of time at university, and to show that they could themselves be part of the advancement of knowledge, partly by observing their own progress.

Linguistic observation is thus fundamental, and it is essential that the teaching programme should enable the students both to make observations and to reflect on them. This concerns both pronunciation, intonation, and grammar in a wide sense and vocabulary.

In this model the students are both language learners, participants in the research process and also the 'object' studied. The researcher (and they themselves) studies their progress systematically. Different language learning hypotheses may be tested. Various methods based on psycholinguistic models and learning theory may be tried out and evaluated. Thus, language learning and teaching at university level becomes not only a question of the acquisition of certain skills but also a truly scientific endeavour.

Theory of second language acquisition as part of university language programmes

What aspects of second language learning should be included as a fundamental background in the early stages of a university language programme? We suggest that the following three domains could be covered:

First, a survey of current theories (3.1). Second, an introduction to those theories which are particularly relevant for university language studies (3.2). Finally, a presentation of various observation methods.

A brief history of the development of the research area

We consider it important to show that intense research has been going on within the field of second language acquisition for the past three decades. What follows is a brief survey of a few developments which may serve as a background.

The area has developed from the study of contrastive analysis via child language research and error analysis to a concentration on the study of learner language or interlanguage. Research on interlanguage meant a completely new type of research: the basis was not two languages in general, but three 'languages' as they converge in the learner. They consist of those parts of L1 which the learner is familiar

with and has a good command of, those parts of L2 to which the learner is exposed and, finally, as something new, the learner's own version of L2, his or her interlanguage or learner language. This view places the learner and his/her development in the centre.

More recently the focus has been on the systematic features of the learner languages, on their variation and development. As far as the systematic features are concerned, we may mention the hypotheses of the special rules which seem to succeed each other in a particular order until the learner has full command of the rule, i.e. what is called acquisition orders or developmental sequences. These paths have served as a central assumption of a large part of second language research in the seventies and eighties.

One relevant distinction is that between **informal** second language learning, which takes place without teaching in what is called a natural environment, and **formal** learning, which takes place without any teaching. These two types of learning may have different effects.

In this connection it is particularly interesting (and provocative) to consider the question of whether instruction makes a difference or not. The strongest arguments against the use of formal instruction is the hypothesis of natural developmental sequences. Certain studies seem to indicate that it is pointless to try to teach grammatical structures before the learners are 'ready' for them. Other studies show that teaching may indeed have positive effects: formal learners will learn e.g. grammatical features more quickly than natural learners. However, some researchers still maintain that formal and informal learners follow the same developmental sequences, which is a very strong claim (cf. Pica 1985, Pienemann 1989).

Other distinctions and issues which have been addressed in the eighties and nineties have been e.g. the difference between conscious learning and automatic processes (cf. 'knowledge' and 'control', Bialystok and Sharwood Smith 1985) or the relationship between implicit, and explicit knowledge in second language learning (cf. Ellis 1990) and aspects of variation in learner languages (cf. Tarone 1988). In the late eighties there has also been an interest in individual differences demonstrated by e.g. Skehan's book (1989) which has attracted a great deal of attention. This is where we find the discussion on the role of motivation in learning, and aspects of learning styles, age and intelligence and the concept of the 'good language learner'.

Another important issue is that of **the degree of L1 influence** on the development of the learner language. It is the old concept of **transfer** in new guise. Whereas contrastive analysis looked upon L1

influence as an axiom and as something global, the interlanguage researcher maintains that L1 influence is only partial and must be demonstrated in empirical investigations.

Issues of special relevance to our students: Conscious knowledge and Does instruction help?

As is well known, Krashen (1981) affirms that what he calls **learning** (appr. explicit learning) cannot become **acquisition** (automatic implicit learning; cf. Larsen-Freeman & Long 1991, non-interface position). Many scholars, for example Hulstijn & Hulstijn 1984, have questioned this assumption. They investigated such factors as time, attention to form and conscious knowledge of L1 in retellings by students learning Dutch. They found that those learners who 'knew the rules' - they were asked to verbalize these rules after the retellings - were globally more correct, more TL-like than those who were not able to formulate the rules. They further found that correctness in both groups increased under typically "monitoring" conditions, i.e. when focus was on form, but decreased when the contents were focussed upon. These results indicate that conscious knowledge of rules is importantly related to a higher degree of correctness in L2.

The question of whether instruction helps has also been discussed in other connections. In an article entitled *Does instruction make any difference?* Long (1983) compared eleven studies dealing with this problem: six of these showed that learning was faster thanks to instruction, two gave ambiguous results and three showed little or no improvement.

Other studies demonstrate that teaching and the learning of rules do not change the pattern of second language development radically (cf. Ellis 1990, 1985). It turns out that **certain** features of second language development **are not affected by teaching**. On the other hand, acquisition may be quicker. To the extent that instruction does make a difference, researchers suggest that there is a kind of 'leakage' from conscious to unconscious knowledge of L2.

The hypothesis that teaching cannot affect acquisition orders has been put forward by Pienemann 1984, 1989 as a strong teachability hypothesis: Pienemann affirms that L2 learners can profit by teaching only when they are at a point in their development which is close to the point where the structure is learnt 'naturally'; not until they have reached that point can they profit from formal instruction. This

prediction applies, of course, to such structures as have proved to follow a distinct sequence of development in investigations of informal learning. This type of hypothesis is probably best tested in languages which are studied from scratch at university. (Other studies and handbooks on the subject are Doughty 1991, Towell 1991, Larsen-Freeman & Long 1991: chap. 8 Instructed Second Language Acquisition, and Ellis 1990: chap. 6 Formal instruction and language learning.)

Noticing

In his book *Instructed Second Language Acquisition* (1999) Rod Ellis presents a model of language learning in formal situations. He assumes that explicit knowledge facilitates the learning of implicit knowledge by making the learner aware of linguistic features in the language flow which are otherwise ignored. Explicit knowledge may help the learner to discover the difference between the target language inflow and his/her own production. This is crucial to his own intake, which, according to Ellis, consists of precisely those linguistic features to which the learner pays attention in the flow of words.

In Ellis (1993) the author develops his view of how instruction focussed on form (structural syllabus), i.e. grammar teaching, may facilitate intake by making the learner pay attention to special formal features of the inflow and discover the differences between these features and those which he/she typically uses in his/her own production. According to the same author, one way of training the ability to 'notice' is providing systematic and communicatively reasonable practice in understanding and observing a grammatical feature or a structure.

In *The role of consciousness in second language learning* Schmidt 1990 has given an account of how he has used a diary when learning Portuguese. He maintains that some form of conscious attention is necessary for 'input' to become 'intake': he discovered that - in order to be able to use a structure - he must first have paid attention to it in the language flow he was exposed to. These hypotheses demonstrate the importance of discovering the differences between the L2 norm and one's own interim language variants ('the gap'). According to Ellis, however, there is no guarantee that 'noticing' and 'noticing the gap' automatically incorporate features in the IL system.

It is on the basis of these kinds of investigations that we would like to suggest that new methods of language teaching should be tried out at university level. It is important that, for example, 'consciousness-raising' is applied, i.e. that the students are made aware, at an early stage, of their careers, of their own language learning process, and that they must participate in it and be responsible for it. Thus, the teacher's role becomes more that of a tutor than that of the traditional instructor.

Different ways of making the student aware of the learning process

1. In our view, the teacher's role in the the context of language proficiency training is to give feedback on the student's own solutions, which, in this perspective, are not 'errors' but rather hypotheses as to how the language works. The 'error' may be a solution typical of a particular stage of development or may have been influenced by the linguistic context (analogies). Error analysis has proved to promote students' interest in both grammar, linguistics and language learning.

2. The students may be invited to participate in experiments, in which they are asked to comment on their own recorded oral production after having listened to it together with the teacher. This will make them aware of the difference between **knowing** rules and **automatizing** them. An example is the rules of concord in French, German or English, which any student knows but will have difficulties in applying even at quite advanced levels. In order to find out more about how the learner thinks, it is possible to use what is called **introspection**, or 'think-aloud-protocols', in which the learner accounts for his/her choice of different linguistic forms (e.g. choice of aspect for the past in French or Spanish written production) (Haastруп 1991).

3. Research on strategies may be presented, e.g. **learner strategies** (O'Malley & Chamot 1985) and **communication strategies** (Faerch & Kasper 1983, Tarone 1988, Poulisse 1990). The first type is concerned with more or less effective behaviours to become as good a learner as possible. The second has to do with making students aware of otherwise unconscious strategies. The point of presenting communication strategies is to encourage the learner's linguistic

creativity and problem-solving ability so as to help to develop strategic competence (cf. Canale & Swain 1980). There are, however, different opinions on whether it is meaningful to teach these latter strategies. In an interesting survey article Kellerman (1992) maintains that we should teach more language and let the strategies take care of themselves!

4. Students may be invited to write Bachelors' and Masters' research papers based on learner corpora. At Stockholm University there is, for example, a learner corpus of spoken French from 38 informants, whose production is investigated longitudinally and cross-sectionally. The material consists mostly of interviews but also of retellings of video films and picture strips. What is examined is the use of tense, concord of verb phrase and noun phrase, sentence connectors, the use of subclauses, sentence planning, syntactic complexity and communication strategies. We then compare the students' performance with the spoken French of native speakers of French which has been recorded on the same principles as the learner corpus. (For a presentation of the project, see Bartning 1993.)

Conclusion

We propose that some of the principles described above should be included in the early parts of university language programmes and that they should be integrated with the teaching of grammar and phonetics and oral and written production. The points brought up should cover both general principles of language learning and those which are specific to the language studied. This would give the students a double role: that of the learner of the language and that of the observer of their own language acquisition by looking at it from the outside, meta-linguistically. It is important that this material be integrated into the teaching of language proficiency in order that the understanding of one's own learning process should increase in a natural way.

The need for this kind of knowledge emphasizes the special character of language subjects at university level vis-a-vis many other subjects. In language studies we have the possibility of teaching and learning theories and models and at the same time apply them in the teaching situation.

Finally, let us say a few words about the goals and norms of the language student. The goal, i.e. the skills and knowledge aimed at, is

probably the competence of the 'stable bilingual'. This is a complex competence, which has been described as a 'multi-competence' (cf. Cook 1993). This becomes particularly obvious when it comes to multi-cultural competence, i.e. awareness and knowledge of two language systems linked with two different patterns of interaction: the Swedish student of French, for example, cannot - does not want to - 'become a Frenchman'; his identity is that of a Swede who aims to attain native competence in French in order to become bilingual and 'bicultural'. Thus the contrastive perspective becomes natural in all our language teaching. One of the main points of introducing aspects of the language learning process is that the student and the teacher arrive at more realistic expectations about what is attainable. We think that this perspective will contribute to renewal and quality in university language education.

References

- Bartning, I. (1993) French Interlanguage - development and variation. A presentation of a research programme. Hammarberg, B. (utg.) *Problem, Process, Product in Language Learning. Papers from the Stockholm Åbo conference 21-22 Oct. 1992*. Department of Linguistics. Stockholm University.
- Bialystok, E. & Sharwood-Smith, M. (1985) Interlanguage is not a state of mind. An evaluation of the construct for second language acquisition. *Applied Linguistics* 6, 101-17.
- Cook, V. (1993) *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: MacMillan.
- Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference. Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13:431-61.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1993) The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 27, 91-113.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983) (ed.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.

- Haastrup, K. (1992) Developing Learners' Procedures. Knowledge in Comprehension. Phillipson, R. *et al. Foreign/Second Language Pedagogy Research. A Commemorative Volume for Klaus Faerch.* Multilingual Matters.
- Hulstijn, J. & Hulstijn, M. (1984) Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning* 34:24-43.
- Kellerman, E. (1992) Compensatory Strategies in Second Language Research. A critique, a revision and some (non)-implications for the classroom. Phillipson, R. *et al. Foreign/Second Language Pedagogy Research.* Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Research.* London: Longman
- Long, M. (1983) Does second language instruction make any difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17:359-82.
- O'Malley, J.M. *et al.* (1985) Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35:1, 21-46.
- Pica, T. (1985) The impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics* 6, 214-22.
- Pienemann, M. (1989) Is language teachable? *Applied Linguistics* 10, 52:79.
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 17-46.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage.* Longman.
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning.* London: Arnold.
- SOU 1993:102, Kvalitet och dynamik. Förslag från Resursberedningen rörande statsmakternas resurstilldelning till grundläggande högskoleutbildning samt forskning och forskarutbildning.
- Tarone, E. (1988), *Variation in Interlanguage.* London: Arnold.

Hur tänker studenterna?

Gudrun Cowperthwait, Umeå universitet

Bakgrund

Vid vår institution (Inst för tyska, Umeå universitet) genomförs som vid så många andra tyskinstitutioner i landet sedan snart tjugo år tillbaka ett traditionellt diagnostiskt test med alla A-studerter som kommer till universitetet för att läsa tyska. Detta test har utarbetats av Stockholms universitet och ger en ganska bra bild av studenternas f r-kunskaper, men säger dessvärre relativt lite om *hur* studenterna tänker när de l ser uppgifterna på testformul ret. Många studenter har varit utomlands och på så sätt f r rvat kunskaper som underlättar studierna, andra har mycket lite erfarenhet av målspråket. Vår erfarenhet  r att de testresultat som uppnås på det diagnostiska testet i många fall säger ganska lite om den aktuella studentens studieframgång. Tvärtom verkar det ofta som om de studenter som exempelvis tillbringat en viss tid i målspråkslandet och så uppnår ett tillfredsställande resultat på diagnosen efter någon tid stagnerar i sin utveckling. Vi vill försöka ta reda på varför det  r på detta sätt och varför ovanstående bara drabbar en del studenter. Vi har också frågat oss hur det kan komma sig att en del studenter som i början av terminen praktiskt taget inte kan någon-ting på en mycket kort tid kan f r rva sådana kunskaper att de till sist ändå tar sig igenom ända fram till 20 poäng.

Kompletterande enkätundersökning

För att försöka få svar på ovanstående frågor utarbetade jag tillsammans med min kollega Ingela Valfridsson en kompletterande enkät vilken vi ber A-studenterna att besvara vid två tillfällen under terminen, alldeles i början av studierna och sedan i identisk upplaga i slutet av 20-po ngskursen. Denna enkät har få likheter med det traditionella diagnostiska testet som omtalas ovan. Det viktiga för oss är att försöka ta reda på *varför* studenterna angriper problem på ett visst sätt, dvs.

varför de skriver in ett visst svar i luckan på frågeformuläret. Fördelarna med den enkät som utarbetats vid vår institution är att studenterna där måste motivera sina svar i form av något slags grammatisk förklaring, vilket förhoppningsvis ska leda till att vi lärare får en bättre insyn i den tankeverksamhet som leder fram till att våra studenter producerar ett visst svar.

Enkäten som studenterna blir ombudda att fylla i består av tre delar varvid del 1 består i att de ska försöka rita en bild av den tyska grammatiken, del 2 går ut på att de ska fylla i ändelser på adjektiv och artiklar samt motivera svaren medan vi i del 3 ber dem att avgöra vilket av fyra alternativ med ord och fraser som på något sätt är avvikande från de övriga alternativen. Även i del 3 ombeds de att motivera svaren. Målet är att vi med hjälp av dessa enkäter ska kunna fastställa vilka faktorer studenterna beaktar vid lösandet av grammatiska problem så att vi kan förklara grammatiska företeelser på fler sätt en ett, alternativt på ett sätt som passar majoriteten av gruppen. En preliminär utvärdering av den enkät som ges i början av varje A-kurs ger oss också viktiga indikationer på vilka studenter som redan i viss mån tillägnat sig ett fungerande grammatiskt tänkande och vilka som inte ännu förstått grundläggande grammatiska principer. Enkätsvaren kan så underlätta den konkreta undervisningsplaneringen, eftersom vi snabbt kan sätta in extra hjälp där den ser ut att behövas. Vidare är det av stort intresse att se *hur* och *om* studenternas tänkande har förändrats efter en termins studier. Därför ber vi alltså studenterna att fylla i en identisk enkät när de har avslutat A-kursen. Här bör dock återigen framhållas att denna enkätundersökning för närvarande endast befinner sig på försöksstadiet samt att den bara genomförts med tre grupper (sammanlagt cirka 60 studenter), varav endast en grupp är helt färdig med A-kursen (de andra läser fortfarande på tredjedelsfart resp. nuvarande helfartskurs tyska A). Den grupp som är färdig med A-kursen och alltså har besvarat enkäten två gånger bestod dessutom av endast 14 personer, vilket naturligtvis gör det omöjligt att dra några slutsatser angående ett eventuellt förändrat grammatiskt tänkande efter en termins studier vid vår institution. Jag kommer därför att koncentrera mitt bidrag till de preliminära resultat vi fått fram bland nybörjarna, men hoppas så småningom kunna återkomma med uppgifter om de studenter som efterhand avslutar en A-kurs i tyska vid Umeå universitet. Nedan ges en kort sammanfattning av de iakttagelser som gjorts i samband med en första utvärdering av enkätsvaren från ovanstående tre studentgrupper.

Enkätvar, del 1

Något överraskande har vi gjort erfarenheten att det för många studenter är i det närmaste omöjligt att rita en bild av den tyska grammatiken. De allra flesta *skriver* istället för att rita, andra lämnar uppgiften helt eller fyller papperet med frågetecknen och "bilder" av ofullständiga böjningsparadigm. Helt annorlunda ter sig tydligen denna uppgift efter avslutad A-kurs. Av de 14 studenter som genomgått den första 20-poängskursen i tyska kunde alla efter en termins studier rita något slags bild av tyskans formlära. Här varierar alstren från soluppgångar över berg, hinderbanor, träd i prydliga rader till paradigm av olika slag. Med hänvisning till att så få studenter slutfört enkätundersökningen, dvs. fyllt i enkäten två gånger samt att bildtydning av denna typ kräver mycket mer analys än vad vår tidsplan hittills tillåtit avslutar jag kommentaren av detta delmoment i undersökningen här och riktar istället uppmärksamheten mot del 2 där det som redan påpekats handlar om att fylla i ändelser på adjektiv och artiklar samt motivera svaren.

Enkätvar, del 2

En sammanställning av svarsalternativen från denna del av enkäten ger nedanstående bild:

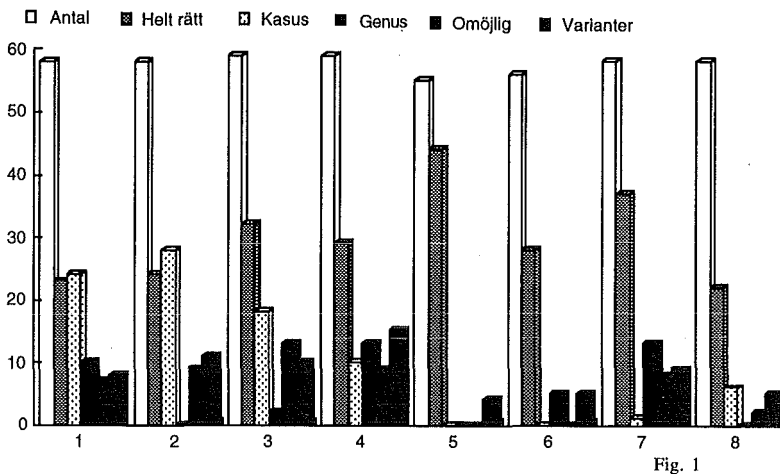


Fig. 1

Ovanstående figur är en sammanställning av svaren på frågorna i del två på enkäten. De ändelser vi ville att studenterna skulle fylla i återfinns understrukna nedan:

1. Den runden Tisch hat sie gerade gestrichen.
2. Seinem besten Freund schenkte er eine Schallplatte.
3. Goethe war ein berühmter Schriftsteller.
4. Mitten im Park steht ein großer Baum.
5. Ich fahre jeden Morgen mit Helmut's jüngerem Bruder zur Arbeit.
6. Er darf das Auto seiner Eltern benutzen.
7. Der größte Baum ist eine Eiche.
8. Diese zwei hohen Bäume hat mein Großvater gepflanzt.

Staplarna i figuren visar från höger till vänster inom varje segment: antal svar på frågan, antal korrekta svar, antal svar med felaktig kasusmotivering i den skriftliga kommentaren, antal svar med felaktigt genus som utgångspunkt, antal omöjliga kombinationer av ändelser (t.ex. *einer großer Baum), antal varianter av svar på respektive fråga. Av figur 1 kan således bl.a. utläsas att

- flest omöjliga kombinationer förekommer i fråga 3
- flest varianter återfinns bland svaren på fråga 4
- 1/6 (fråga 1) tror att det heter *das Tisch
- bara hälften klarar genitiv plural (fråga 6) och att
- de allra flesta har svarat helt rätt på fråga 5.

Det bör här speciellt framhållas att resultat av den här typen av sammanställningar naturligtvis inte får anta skepnaden av "sanna" generaliseringar. Jag anser dock att de kan hjälpa oss att rikta vår uppmärksamhet mot sådana områden som verkar vara speciellt besvärliga för studenterna. Att så många svarsvarianter förekommer i fråga 4 borde vara en indikation på att uppgiften uppfattas som "svår" på ett eller annat sätt, även om nästan hälften lyckas lösa den korrekt.

De varianter som anges som svarsalternativ på fråga 4 visas nedan:

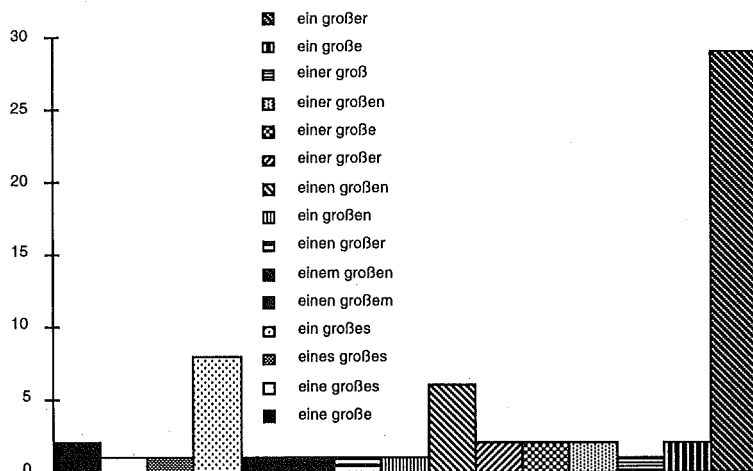


Fig. 2

Uppenbarligen uppstår problem när subjektet inte står först i satsen. Vid en jämförelse mellan fråga 4 och fråga 7 kan stora skillnader noteras i graden av korrekthet samt i antalet varianter svar. Endast en person gör ett kasusfel i fråga 7 (där subjektet står först i satsen) medan 10 av sammanlagt 30 felaktiga svar i fråga 4 beror på att studenterna inte klarat av att analysera vilken satsdel *ein großer Baum* är i fråga 4. Här föreligger helt klart ett problem, vilket bör behandlas speciellt nog i undervisningen.

Enkät svar, del 3

I del 3 finns inga korrekta svar. Här gäller det för studenterna att välja ut ett alternativ av fyra, vilket de på något sätt anser vara avvikande från de övriga tre. Vårt mål har varit att se om det finns skillnader mellan de alternativ vi själva hade valt bort och studenternas bortvalda alternativ. På så sätt kan man möjligen få en hänvisning om vilka faktorer studenterna beaktar när de ställs inför en viss grammatisk form. Som lärare tenderar man ofta att koncentrera sig på grammatisk form eller i vissa sammanhang funktion. En sammanställning av stu-

denternas bortvalda alternativ på fråga 2 där svarsalternativen var *der*, *eine*, *seinem* och *unser*, visar stora skillnader i mitt tänkade när detta jämförs med studenternas. Självt hade jag tänkt mig att formen *unser* ska bort, eftersom adjektivet böjs starkt efter oböjda former av pronomen och artiklar. Inte i min vildaste fantasi hade jag kunnat föreställa mig att detta alternativ var så långsökt:

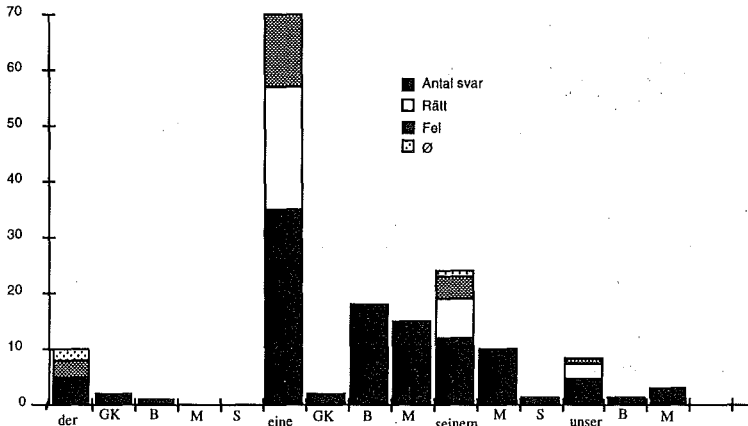


Fig. 3

Nästan inga studenter har valt bort det alternativ jag tänkt mig som det mest logiska. Istället väljer de bort *eine* med motiveringen att det är "obestämt, uttrycker obestämd person" och liknande. De koncentrerar sig följaktligen till stor del på semantiska kriterier (B=betydelse). En del hänvisar också till formen (M=morfologi) medan intresset för kategorierna GK=grammatisk kategori och S=syntax är förvånansvärt litet. Kanske kan detta få oss grammatiklärare att ägna lite tid i början av föreläsningen till att först berätta för studenterna *var* vi befinner oss någonstans i vårt resonemang. Istället för att ta till sig sista delen av rutinformeln *obestämd artikel*, hör de flesta studenter bara den första delen, vilket leder till många missförstånd i den konkreta undervisningssituationen. Något bättre stämde mitt svar på fråga 6 (*gedacht, geholt, gemacht* och *gesagt*) med studenternas:

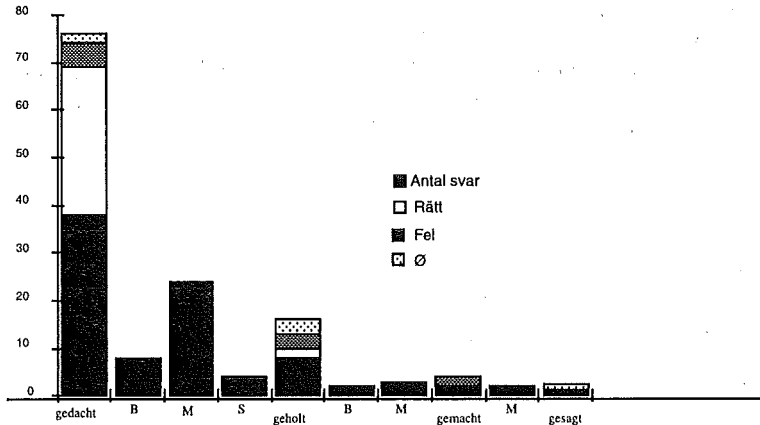


Fig. 4

Intressant är dock att lärare och studenter även här väljer bort ett visst alternativ med olika motiveringar. För mig var det självklart att *gedacht* skulle bort, eftersom denna form är en perfekt participform av ett oregelbundet verb. Studenternas svar visar att många valt bort *gedacht* med denna motivering (M), men att ett stort antal valt bort den med ett semantiskt kriterium som grund (B): *denken* "kan man göra utan att det syns!"

Sammanfattning

Jag har i mitt anförande försökt visa på några av de resultat vi fått fram med hjälp av en frågeenkät som ges som komplement till det traditionella diagnostiska test som genomförs vid landets tyskinstitutioner. Syftet har varit att lyfta fram några av de uppgifter i denna enkät (del 2), vilka visat sig vara speciellt problematiska för studenterna samt att även peka på några skillnader mellan de svarsalternativ vi som konstruktörer av enkäten (del 3) tänkt oss och de svarsalternativ (med motivering) som studenterna anger på sina svarsblanketter.

I ett längre perspektiv syftar denna enkät till att undersöka skillnader i studenters grammatiska tänkande *före* och *efter* avslutad A-kurs, men då vi ännu ej har tillräckligt underlag för att kunna presentera några resultat av en sådan jämförelse, har jag här fått nöja mig med att ge en inblick i och ett första intryck av de iakttagelser som

gjorts i samband med en första utvärdering av några nybörjarstudenters testresultat *före* avslutad A-kurs.

Receptive færdigheder og indlæring af fremmedsprog med video¹

Eva Dam Jensen, Københavns Universitet

Lytning, forståelse og indlæring

Vi ved allesammen fra vores hverdag som sprogbrugere, at når man hører nogen tale kan man slet ikke undgå at registrere lydstrømmen, og hvis det fx drejer sig om radioavisen på ens modersmål, forstår man også alle ordene. Men man kan let opleve at når sætningen er sagt færdig, så kan man ikke uddrage meningen, fordi man glemte at 'høre efter'. Afkodning er altså en aktiv proces, som kræver opmærksomhed, selv af en indfødt. Denne proces foregår i meget høj hastighed. Den konkrete formulering er kun til rådighed i arbejdshukommelsen i nogle få sekunder. Hvis den ikke er afkodet inden for dette tidsrum, går meningen tabt for forståelsen (Klatzky, 84).

Når man har uddraget meningen, glemmer man normalt straks efter hvordan talen var formuleret (Slobin, 79; Gathercole & Baddeley, kap 8, 93). Drejer det sig om ens modersmål kan man undertiden hæfte sig ved og beslutte sig for at huske detaljer i formuleringen. Dette overskud til at fokusere på den sproglige form falder proportionelt med graden af kompetence i sproget, idet selve uddragelsen af meningen kræver al lærerens opmærksomhed (McLaughlin, 83, Shrifin & Schneider, 77, p. 155 ff).

Men uden at læreren retter sin opsøgende opmærksomhed mod den sproglige form, vil der slet ikke foregå nogen bevægelse i intersprogets struktur. Fokusering på sproget og en aktiv (men ikke nødvendigvis metalingvistisk formuleret) hypotesedannelse er ved at være anset for nødvendige forudsætninger for den løbende justering af

¹ Denne artikel er en introduktion til en igangværende empirisk undersøgelse af brugen af video til undervisning i L2-talesprog. Projektet, som gennemføres på Romansk Institut, KU, af Eva Dam Jensen og Thora Vinther, med støtte fra Statens Humanistiske Forskningsråd, omtales kort i artiklens slutning.

intersprogsgrammatikken, at dømme ud fra en tydelig tendens i 90'ernes fremmedpædagogiske interesser (Schmidt, 90; VanPatten & Cadierno, 93; Lightbown & Spada, 90; Nick Ellis, 93; Sharwood Smith 93). Under lytning til almindelig tale, som fx radioavisen, en film etc, vil der derfor ikke foregå nogen som helst indlæring. Hvem har i øvrigt også nogensinde hørt en lærer lære fx en glose ved at se en film, med mindre den har været meget markeret? Man må derfor i første omgang konkludere at lytteforståelse som pædagogisk teknik ikke umiddelbart er befordrende for indlæringen af ordforråd, morfosyntaks eller andre sproglige størrelser. Det bruges derfor også normalt kun til træning i global afkodning.

Modificeret input

Men mundtligt input og sproglig interaktion har jo altid været anset for gode pædagogiske redskaber til udvikling af andet-/fremmedsprog (særlig dog i USA). Et af sprogpædagogikkens store emner siden 70'erne har som bekendt været studiet af det mundtlige input som sproglærere og indfødte anvender i interaktion med ikke indfødte, med og uden sprogindlæring som eksplicit målsætning. Denne forskning har, indtil begyndelsen af 90'erne, studeret de naturlige interaktionsprocesser. Man har her fremhævet som betingelser at talen skulle være direkte henvendt til læreren og frem for alt *forståelig*. Tesen bagved har været at de spontane modifikationer der foretages er naturligt 'hensigtsmæssige' og at man ved at kortlægge dem kunne nå til indsigt i indlæringsprocessen. Det fremgår af denne forskning at det naturlige i interaktionerne er at den sprogligt mest kompetente samtalepartner tuner sit sprog efter den ikke indfødtes niveau, ved at modificere dels ordforrådet og sætningsopbygningen, dels selve interaktionsstrukturen (en opdateret gennemgang af området findes hos Weske 93). Vægten i interaktionen ligger på inputs forståelighed. Fokus er på kommunikationen og det drejer sig for de to parter om at få reduceret den sproglige form ned til det niveau hvor læreren kan uddrage budskabet. Indlæringen ses som et biprodukt af den kommunikative interaktion. Når læreren har uddraget meningen, går man videre til næste udveksling.

Problemet ved at basere sprogindlæring på modificeret input er, at man derved fjerner netop den del af sproget, som er interessant for læreren. I modificeret input mangler der udfordringer, specielt i en nordeuropæisk kontekst, hvor lærernes ambitionsniveau er højt og

den sproglige bevidsthed er veludviklet, ikke mindst i et 3. fremmedsprog som spansk. Den traditionelle skandinaviske løsning på konflikten er jo at studere sprogets formelle sider på skrevne tekster og dermed undervise i skriftsprogets velstuderede regler. Men i forhold til den komplekse spontane dialog som en indfødt behersker, og som en skandinavisk sprogstuderende stræber efter, mangler man stadig alle de talesprogsspecifikke træk, som ekspressiv intonation, den specielle syntax, turn taking, pragmatikken, kropssproget og redundansen, hvilket gør skriftsprogløsningen lige så mangelfuld som det modificerede talesprog. Der skal altså andre strategier til, hvis lærerne skal have mulighed for at fokusere på den sproglige form i det komplekse talte sprog.

Den ideelle proces

Sharwood Smith (86) har beskrevet den ideelle proces, hvor det mundtlige sprog kan udnyttes som input både til forståelse og til tilegnelse, 'input's dual relevance':

The interpretation of input will, then, take two distinct forms: that which specifically involves extracting meaning from all relevant information perceived by the language user, and that which involves the mechanisms responsible for creating or restructuring grammatical competence. (p. 239).

Sharwood Smith anfører i nævnte artikel ganske vist problemet med den begrænsede hukommelse og indtager også en kritisk holdning overfor 'simplified input', med samme argumenter som de ovenfor anførte¹. Alligevel synes han at acceptere at forståelse og indlæring kan foregå på samme tid:

(...) assuming that surface structure is held in an acquisition-specific memory store and not simply discarded after semantic processing has taken place. (Op. cit. p. 251).

¹ Også Craig Chaudron og Michael Long er blevet opmærksomme på at input bliver uinteressant og måske endda vanskeligere tilgængeligt ved at blive reduceret. De har derfor begge eksperimenteret med at indsætte redundante træk (diskursmarkører, gentagelser, synonymmer etc) i reduceret tekst. Det er meget svært at forestille sig at det kan blive idiomatisk sprog. (Chaudron & Richards, 86; Ross, Long & Yang, 91 og Long & Ross, 92). I begge Long-artiklerne anføres da også det samme grimme eksempel på en elaborering af en modificeret skreven tekst: "He often went to sleep in class" elaboreres til "(...), so he often went to sleep next day during his teacher's lesson", der fremhæves som naturlig sprogbrug. Det mener jeg ikke det er.

Altså, i den udstrækning man kan huske den eksakte formulering, kan man processere den (samtidigt? bagefter?). Men vi ved jo af erfaring at det er langt det meste der glemmes. Det er en model for hvordan indlæringen ideelt set ville kunne foregå for så vidt som læreren kan huske input. Men det fremgår ikke hvordan han løser paradoxet.

Det forekommer meget svært at forestille sig hvordan det skulle gå til i en dialog mellem indfødt/lærer og lærer. Sharwood Smith kommenterer dette problem:

It would seem that input data have to be sufficiently robust for a restructuring of the [learner's] current system to take place. One of the ways in which data become robust is via frequency of occurrence (...) (p. 251).

Netop *frekvens* nævnes også som et nøgleord af Chaudron (85) i forbindelse med en gennemgang af eksisterende forslag til hvordan læreren udvælger 'næste kandidat til intake'. I denne sammenhæng citerer han Krashen (83) for at have konstateret

(...) positive effect of repetition or rehearsal on the encoding of information in memory.

Som nævnt standser udvekslingen når læreren har forstået meningen. Nøjagtig gentagelse af en formulering er meget sjælden i virkelighedens verden, både i kommunikation og undervisning. Hvis læreren ikke hørte det hele første gang og anmoder om fornyet input, er hun sikker på at få en ofte simplificeret, men altid modificeret, version. Ingen normal sprogbruger er i stand til at producere en verbatim gentagelse af sin egen replik. Det betyder at hvis læreren ikke opfatter formuleringen i første forsøg, vil hun aldrig få en ny chance til at finde ud af hvad det var, hun ikke kunne opfatte.

Input og gentagelse

Hvis man tager den psykologvistiske forskning på ordet (cf Shrifin & Schneider), må man jo imidlertid konkludere at begrænsningen i den menneskelige processeringsevne udelukker at de to processer kan foregå samtidigt på nogen effektiv måde. Udfordringen, hvis man vil undervise i fremmedsprogets ægte talesprog, ligger i at formidle komplekst input og fastholde det så længe at lærerne kan nå *først* at forstå indholdet, og *derefter* at processere det med henblik på acquisition.

Det forslag der her fremlægges til gøre komplekst input forståeligt og processerbart er at fastholde det ved hjælp af gentagelse. (At identisk gentagelse hjælper på forståelsen har Cervantes vist ved et forsøg med diktatskrivning (Raul Cervantes, 83)). Den ideelle model kan realiseres hvis læreren, i stedet for at deltage som den ene part i interaktionen, bruger en dialog mellem indfødte, der i forvejen er indspillet på video, som input og som udgangspunkt for intensivt arbejde med både forståelse og indlæring. Man kunne tænke sig at en lydoptagelse ville være tilstrækkeligt, men det er slet ikke tilfældet. Den visuelle kontekst spiller en afgørende rolle, både fordi en væsentlig del af informationen ligger i situationen og i den non-verbale kommunikation, men også på grund af den ekstra motivation som det visuelle input giver.

I klassearbejde med videobaseret input behøver man ikke nøjes med én og samme aflytning til både forståelse og indlæring. Det første gennemsyn bruges derfor, som det er almindelig pædagogisk praksis, til at *optræne* global afkodning, dvs til at vænne sig til, også på fremmedsproget, at stole på en top down strategi, ved lære at udnytte alle de tilgængelige lingvistiske og non-lingvistiske informationer i situationen til at uddrage meningen, når intersproget ikke slår til alene.

I løbet af det følgende detaljerede gennemsyn arbejder man med input, nu sætning for sætning (ofte flere gange) for at opklare hvordan det egentligt var formuleret. Læreren fungerer som formidler mellem input og lærer. En vigtig strategi i denne fase er at læreren gentager uigennemskuelige sekvenser absolut identisk (dvs. også fejlstarter og andre redundante træk), men i langsommere tempo: alene med denne *udvidelse* af input, kan man, ved at segmentere talestrømmen, give læreren lejlighed til at erkende problemets årsag. Læreren kan også (specielt for begyndere) hjælpe med at opløse forståelsesknuder. Det foregår ved at man, evt med tavlens hjælp, indkredser problemstedet, og ud fra den allerede forståede del af ytringen viser, hvordan både narrativ, fonetisk, syntaktisk og pragmatisk viden kan afprøves til at knække problematiske steder. Ved den gentagne, evt langsomme, konfrontation med den eksakt samme formulering, lærer man at genkende fejlstarter og omstruktureringer, og den enkelte lærer har tid til selv at gå på opdagelse i sprogets struktur og justere sin intersprogsgrammatik i sit eget tempo.

For hver sætning er det uomgængeligt at vende tilbage og gentage videoversionen, førend der fortsættes til næste sætning. I denne sidste aflytning ligger nøglen til optræning af lyttestrategier, idet man ved at

sammenligne sin nye forståelse med den hurtige fremførelse, automatiserer sin færdighed i at gennemskue hurtig tale.

Det relevante input

Det er selvfølgelig ikke enhver video der egner sig til denne didaktik. Tværtimod: Der må stilles meget specifikke krav til både form og indhold. Nærværende artikel bygger på Thora Vinthers og mit arbejde med at udvikle relevante videoprogrammer.¹

Det ideelle input er komplekst og motiverende. Den grundliggende overbevisning bag alle vores produktioner er at for at være relevant for læreren, må det sproglige input være kommunikativt komplekst, spontant, talesprog improviseret af indfødte i situationen. Det er et kardinalpunkt for os at dialogen indeholder alle det naturlige talesprogs detaljer, for at undgå at lærerne danner falske hypoteser.

Derfor kan vi ikke bruge det konventionelle teatersprog (som i film og andet manusbaseret materiale), for der kan vi ikke stole på at de træk vi gerne vil formidle, også er til stede. Mens brugen af ordforrådet og morfologien og sikkert også pragmatikken, sædvanligvis er fuldstændig troværdigt i en film, så gælder dette ikke for de øvrige niveauer. Specielt er det prosodiske niveau, kropssproget og selve sikkerheden i afleveringen meget følsomme, men også syntaksen og diskursniveaue er vidt forskellige i manusbaseret og improviseret tale. Det konventionelle dramasprog, hvor skuespillere forestiller at kommunikere med hinanden, er karakteriseret ved en række alment vedtagne simplifikationer, og det indeholder ikke den rigdom som læreren behøver til at danne holdbare hypoteser på. Den improviserede dialog kan kendes på samarbejdet mellem parterne om at foreslå emner, om at skifte taler og om at forstå og blive forstået. Dette meget komplicerede arbejde fungerer ved hjælp af en række regler og har sit eget ordforråd. Beherskelsen af alt dette, både i reception og produktion, er en del af den kommunikative kompetens.

Den uundværlige drivkraft i denne didaktik er den motivation der kommer fra materialet selv. Det skal, for at holde lærerens interesse fangen, være tilstrækkeligt spændende, troværdigt kontekstualiseret og psykologisk overbevisende. Vi har valgt at producere sammen-

¹ På Romansk Institut ved Københavns Universitet har Thora Vinther og jeg siden 1978 produceret 8 større videokurser til spansk, heriblandt først og fremmest EL CAMELLO (1985) til begyndere og ENCIENTROS (1987) til universitetets 2.-3. år. (Herom fx i Eva Dam Jensen og Thora Vinther, 83; Eva Dam Jensen, 88b).

hængende forløb af soap-opera typen, der består af korte (5-7 min), mere eller mindre dramatiske dagligscener mellem personer, man lærer at kende. Der skal i selve handlingen ligge en motivation til at forstå den mindste detalje i hvorfor personerne reagerer som de gør. Dette er et velegnet alternativ til det (amerikanske?) ideal om at samtalen skal være direkte henvendt til læreren og helst dreje sig om hende selv.

Sharwood Smith omtaler, stadig i samme artikel, det ideelle input:

(...) the need for a rich communicative environment should be stressed, i.e. one which permits linguistic input to be analysed together with many other kinds of information. (Op.cit., p. 242.)

Man kunne godt tro han havde video i tankerne, da han skrev det, men han nævner det i hvert fald ikke. Han fortsætter om lærerens behov:

To become a language user in the full sense of the word, one needs to be able to integrate the different aspects of language use skillfully, and one needs all the normal clues as to how to do this. These clues come from the kind of disordered but informationally loaded situations of normal speech -encounters. (loc cit)

Vores arbejde går netop ud på at producere den slags *encounters* på video, og bringe dem ind i klasseværelset.

El camello og encuentros

Det skal bemærkes at "this is not the end of the story", for nu at fremture med at citere Sharwood Smith. Også her har han fuldstændig ret, når han fortsætter:

(...) because it should by no means be implied that input cannot be selectively manipulated to facilitate acquisition (loc cit).

Det omtalte arbejde med processing af input er kun en del af vores forslag til udnyttelse af videodialogen, som i undervisningstid optager ca en femtedel. Resten af tiden bruges til systematisk analyse af dialogen, afhængigt af lærernes niveau. For begyndere (EL CAMELLO) ligger vægten på morfosyntaksen, som uddrages af den aktuelle sprogbrug. For avancerede lærere (ENCUENTROS) studeres talesprogsfænomener som typisk talesyntaks, intonation, kropssprog, turn taking/gambitbrug og talehandlinger som faste punkter, for begge produktioners vedkommende, inspireret i episodens dialog.

Sideløbende udnyttes forlægget selvfølgelig til træning i produktion, dels af referentielt sprog dels af interpersonelt, i tæt relation til videodialoernes input.¹

Interaktiv video

Selve klassearbejdet med input processering af ENCUMENTROS har vi oversat til et selvstudiumssystem på interaktiv video.² Til det brug har vi foretaget endnu to indspilninger af den oprindelige dialog (der var optaget på location) med de samme skuespillere, denne gang i studie. Optagelse nummer 2 er indspillet i en rekonstruktion af kulissen, og den er indtalt, efter et minutøst udskrift, en lille smule langsommere. Skuespillerne taler stadig tilsyneladende med hinanden. Fremførelsen er forsøgt efterlignet bedst muligt ved at skuespillerne før hver udveksling hørte deres egen oprindelige version over studiets højt-talere. Tredie indspilning er optaget frontalt, med hver skuespiller for sig, hvor de taler endnu langsommere, men stadig med imitation af deres egen intonation og pausering.

De tre niveauer er derefter lagt over på en laser disk, hvor hver frame har et nummer (en adresse), og derfor kan manipuleres med et edb-program. Læreren kan således selv arbejde med dialogen og søge hjælp i de langsommere niveauer, hvis der er forståelsesproblemer. I det tredie niveau kan der desuden tilkaldes undertekster på spansk. Desuden er der indlagt en ordbog. Desværre havde vi kun råd til én plade, som er fyldt op med de første 4 af 16 de episoder.

Ekspérimentel underbygning

For at underbygge vores påstand om relevansen af den ovenfor beskrevne didaktik, har vi designet et eksperiment på interaktiv video.

Hovedtesen er at man kan lære et ellers meget svært tilgængeligt, komplekst talesprog, hvis man har adgang til gentagelse i en tydeligere version undervejs. I eksperimentdesignet har vi vovet den påstand at det er selve konfrontationen med den oprindelige version igen efter analysen, som jo er specifik for video, der gør forskellen.

¹ Et lærebogssystem til ENCUMENTROS er under udarbejdelse.

² Med økonomisk støtte fra Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, til presning af videoplader og udarbejdelsen af et forfatterprogram. Dette er udarbejdet af Waves International, København. Systemet forventes færdigt i efteråret 94.

Vores hypotese er derfor at det vil være muligt at vise en signifikant forskel mellem en forsøgsgruppe I, som får den hurtige version først og derefter den langsomme, og som til sidst igen bliver konfronteret med den oprindelige hurtige version, over for forsøgsgrupe II der i stedet, efter den hurtige, blot får den langsomme 2 gange. Og vi har derfor designet to programmer på interaktiv video med denne forskel.

De indsamlede data er ved at blive analyseret, og vi forventer at være færdige i slutningen af 1994.

Litteraturfortegnelse

- Cervantes, Raul (1983) 'Say it again, Sam': the effect of repetition on dictation scores. Term paper, University of Hawaii at Manoa, Honolulu (venligst tilsendt af Craig Chaudron efter anmodning).
- Chaudron, Craig (1985) Intake: On models and methods for discovering learners processing of input, *Studies in Second Language Acquisition*, 7.
- Chaudron, Craig & Jack C. Richards (1986) The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures, *Applied Linguistics*, 7.
- Ellis, Nick (1993) Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5/3.
- Gathercole, Susan E. & Alan D. Baddeley (1993) *Working Memory and Language*, Laurence Erlbaum Associates, Publishers, Hove, UK.
- Jensen, Eva Dam (1986) Language Teaching with video. Spontaneous Language at Beginners' Level. A Technique for Indirect Elicitation of Language. in: *Proceedings from the AIMAV Conference on Media*, Algarve.
- Jensen, Eva Dam (1988b) Production of Video Programs for FLT - A Neglected Area. *SYSTEM*, 16/3.
- Jensen, Eva Dam & Thora Vinther (1978) Video in Foreign Language Teaching. in *SYSTEM* 6/1.
- Jensen, Eva Dam & Thora Vinther (1983) The Authentic vs. Easy Conflict in FLT-Material. *SYSTEM* 11/2.
- Jensen, Eva Dam & Thora Vinther (1985) *EL CAMELLO*, Gyldendal, København.
- Klatzky, Roberta (1984) *Memory and Awareness. An Information-Processing Awareness*. W.H. Freeman and Company, New York.

- Lightbown, Patsy & Nina Spada (1990) Focus-on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12.
- Long, Michael & Steven Ross (1992) Modifications that preserve language and content in M. Tickuo (ed), *Simplification*, Singapore, REIC/Singapore University Press.
- McLaughlin, Barry, T. Rossman & McLeod, B. (1983) Second Language Learning: An Information Processing Perspective. *Language Learning*, 33.
- Ross, Steven, Michael Long & Yasukata Yano (1991) Simplification or Elaboration? The Effects of Two Types of Text Modifications on Foreign Language Reading Comprehension, *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10/2.
- Sharwood Smith, Michael (1986) Comprehension vs Acquisition. Two Ways of Processing Input. *Applied Linguistics*, 7/3.
- Sharwood Smith, Michael (1993) Input Enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15.
- Shriffin, Richard M. & Walter Schneider (1977) Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory. *Psychological Review*, vol 84/2.
- Slobin, Dan I. (1979) *Psycholinguistics* (2nd ed.). London. Scott, Foresman and Company.
- VanPatten, Bill & Teresa Cadierno (1993) Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 77.
- Weske, M. B. (1993) Input, Interaction and Acquisition: The Linguistic Environment of the Language Learner in Richards, B. & C. Gallaway (eds): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.

Teori och praktik i universitetens översättarutbildningar

Birgitta Englund Dimitrova, Stockholms universitet

Organisation av översättarutbildningar i Sverige

I Sverige har olika slag av översättarutbildningar förekommit sedan minst ett tjugotal år i mindre skala. Efter att Tolk- och översättarinstitutet, TÖI, tillkommit vid Stockholms universitet 1986 har utbildningarna fått en större omfattning.

Uppläggningsen av universitetens översättarutbildningar i Sverige skiljer sig på en del punkter från vad som är brukligt i många andra länder. En viktig sådan skillnad är att svensk översättarutbildning utgår från att studenterna redan vid antagningen till kursen har en god skriftlig språkfärdighet i det främmande språket och en god språkbehandling och stilistisk förmåga i svenska. Detta kontrolleras genom ett antagningsprov som är utslagsgivande för vilka som blir antagna. Även om det vanligen inte ställts formella krav på tidigare universitetsstudier i det främmande språket, har naturligtvis de flesta sökande, och framför allt de antagna, en sådan bakgrund¹.

Utbildningarna i Sverige är förlagda till olika språkinstitutioner i landet, i praktiken dock oftast hittills vid Stockholms universitet, och dessa har en viss frihet att själva utforma kursplanen för sin utbildning. Planen ska dock godkännas av TÖI:s styrelse, och det är också TÖI som finansierar utbildningarna. I praktiken tenderar man att ha ganska likartade kursplaner, med smärre variationer beträffande poängfördelning och lite större variation beträffande totalt poängtal. Att utbildningarna på detta sätt är förlagda till olika institutioner, medför att en viss institution kan ha en utbildning vid ett tillfälle, och sedan kanske aldrig mer igen, eller först efter flera års uppehåll. En

¹ För att bli antagen till den översättarutbildning i engelska som påbörjas vid Stockholms universitet höstterminen 1994 krävs dock 40 poäng i engelska och/eller svenska.

sådan organisation riskerar naturligtvis att få negativa konsekvenser för möjligheterna till kontinuitet när det gäller lärare, material, undervisningens uppläggning, osv.

Utbildningens mål och uppläggning

Målformuleringen i kursplanerna ser vanligen ut ungefär på följande sätt:

Målet för utbildningen är att ge den studerande:

- mycket god förmåga att från x-iska¹ till svenska översätta främst sakprosa så att översättningen blir innehållsmässigt korrekt, stilistiskt adekvat och helt idiomatisk;
- god förmåga att från svenska till x-iska översätta sakprosa så att översättningen blir innehållsmässigt korrekt och stilistiskt adekvat;
- förmåga att söka och på ett effektivt sätt utnyttja relevanta hjälpmedel för översättningsverksamhet,
- god insikt i översättningsteoretisk problematik med särskild tonvikt på analys av kontrasterna mellan x-iska och svenska;
- god kännedom om samhällsförhållanden och kulturarv i x-iskspråkiga länder och i Sverige i ett kontrastivt perspektiv.

De adjektiv som beskriver graden av de olika förmågorna varierar, från de mycket blygsamma "god" för översättning till svenska och "en viss" för översättning till x-iska, till "utmärkt" för översättning till svenska och "mycket god" för översättning till x-iska. Ingen direkt relation finns mellan utbildningens längd och vilka adjektiv som används.² Däremot finns naturligtvis vanligen en relation mellan de använda adjektiven och de som förekommer i övriga kursplaner för respektive språk.

Av formuleringarna i kursplanen framgår att utbildningen är uppbyggd för personer med svenska som modersmål, eftersom det ställs högre krav på förmågan att översätta till detta språk. Man kan dock notera att utbildningen förutses ge förmåga att översätta också *till* det främmande språket. Detta ska då ställas i relation till att det vanligen i yrkespraxis rekommenderas att man bara ska översätta till sitt modersmål. Varför man ändå i utbildningarna ger träning i översätt-

¹ Med x-iska avses här det språk som översättarutbildningen är inriktad på, t.ex. engelska, tyska eller ryska. Hittills har i Sverige inte givits någon utbildning som är inriktad på översättning från mer än ett språk.

² Det kan också nämnas att genomgången översättarutbildning inte medför befrielse från Kommerskollegiets (från 1.7 1994 Kammarkollegiets) auktorisationsprov för translatorer.

ning till det främmande språket är inte lätt att entydigt avgöra. I praktiken är det faktiskt så att många yrkesverksamma översättare översätter också till ett eller flera främmande språk (Sorvali 1992), vilket kan vara en anledning. En annan kan vara att i universitetens vanliga språkutbildning förekommer översättning till det främmande språket många gånger som undervisningsmetod, vilket gör att både lärare, studenter och kursplaneförfattare är förtrogna med företeelsen som sådan och ser den som ett naturligt sätt att utveckla detta språk. Slutligen kan nämnas att en del studenter på översättarutbildningarna har det främmande språket som sitt förstaspråk, varför momentet för dem får samma status som översättning till svenska för studenter med svenska som förstaspråk.

Kursplanen, i likhet med övriga planer för språkutbildning vid universiteten, avspeglar utbildningens dubbla roll: att dels ge praktiska färdigheter, dels ge teoretiska insikter. Till skillnad från många andra språkutbildningar på svenska universitet är dock översättarutbildningarna specifikt inriktade på en viss yrkesverksamhet.

Översättningsövningar, till svenska och från svenska, omfattar en stor del av lektionstiden och av det totala poängtalet. Sådana moment upptar sålunda ca en tredjedel av poängtalet, och till detta kommer att i utbildningen ingår ett examensarbete, som vanligen utgörs av en större översättning med kommentar. Detta kan omfatta ca ytterligare en tredjedel av poängtalet. Resten av poängen används till textanalys och textproduktion, översättningsteori, kontrastiv grammatik och kontrastiv kulturkunskap. Man kan säga att översättarutbildningarna här verkar försöka gå en gyllene medelväg, mellan dem som säger att det rätta och enda sättet att lära sig översätta är just att översätta, och dem som säger att man lär sig sig genom att översätta genom att studera översättningsteori och översättningsmetodologi, eller genom att studera andras översättningar och dra sina egna slutsatser. Den första uppfattningen företräds ofta av yrkesverksamma översättare, medan den andra uppfattningen inte oväntat återfinns hos forskare som också undervisar blivande översättare i översättningsteori.

Karakteristik av översättningsövningarna

De översättningsövningar som förekommer på översättarutbildningarna skiljer sig på flera sätt från dem som ibland förekommer inom vanlig språkundervisning. En avgörande skillnad är naturligtvis det övergripande syftet: i vanlig språkundervisning kan översättning

användas i syfte att lära sig det främmande språket. I översättarutbildningarna däremot är syftet just att lära sig översätta. Detta sker genom att ett textperspektiv genomgående anläggs. Studenterna översätter texter, inte lösryckta meningar eller ord. Man arbetar i de olika momenten med texter som är autentiska, i så måtto som att de oftast inte är skrivna för att bli översatta av dessa studenter, utan är verkliga texter i källkulturen, vilka skulle kunna översättas, eller kanske redan är översatta.

Texterna ses som kommunikationsakter. Varje text förekommer i en kontext och är själv en del av kontexten liksom den bidrar till den. För analysen av texterna är det relevant att veta vem som skrivit den, för vilken läsare, i vilken situation, i vilket syfte. Det innebär alltså att varje text har någon form av (tänkt) funktion, och att också dess översättning måste ha en sådan tänkt funktion (dock inte nödvändigtvis densamma som originaltexten).

Beroende på källtextens funktion och den funktion som översättningen är tänkt att ha, så kan översättaren översätta på olika sätt, och en viktig del av översättningsprocessen är att bestämma vilken övergripande översättningsprincip man ska följa. Denna princip kan sägas vara avgörande för vilka strategier som kommer att användas i lösningen av de konkreta översättningsproblemen.

De problem man arbetar med i texterna är till stor del klassiska översättningsproblem, som t.ex. hur man behandlar olika slag av kulturspecifika och/eller individuellt präglade företeelser i texten, såsom ord som betecknar kulturspecifika företeelser och kanske saknar motsvarighet i målspråket, idiomatiska uttryck och metaforer. Uppmärksamhet ägnas också textens struktur – tankeuppbyggnad, sammanhangen, textens indelning i stycken och meningar, där källspråkets och målspråkets eventuellt olika konventioner kan kräva speciella lösningar vid översättning. Man behandlar också översättningsproblem som betingas av textens formella egenskaper – rytm, rim, andra ljudeffekter, liksom dess speciella stilistiska egenskaper, t.ex. dialektala uttryck, användning av talspråk, slang, arkaismer och neologismer samt normbrott. Också problem av etisk karaktär tas upp, såsom behandlingen av brister i texten, t.ex. felaktigheter och illa skrivna texter.

Den teoretiska grunden för uppläggnen av utbildningarna

Utbildningen och undervisningen ska bygga på vetenskaplig grund. Vad säger då olika forskningsgrenar om förmågan eller färdigheten att översätta och hur den kan utvecklas?

Förmågan att översätta har naturligtvis ett samband med åtminstone någon grad av tvåspråkighet. Begreppet översättningsförmåga har dock inte varit aktuellt i sig inom tvåspråkighetsforskningen i någon större utsträckning. Snarare är det här så att man tar översättningsförmågan för given hos den tvåspråkige, vilket visas av att i experiment som prövar hypoteser om andra aspekter av tvåspråkighetsproblematiken förekommer inte sällan översättning. Experimentens uppläggning gör det dock vanligen svårt att generalisera resultaten till det som översättarutbildningarna är inriktade på, förmågan att översätta texter.

Forskningen om andraspråksinläring har knappast alls berört ämnet översättning och översättningsförmåga. Om och hur översättningsförmåga är relaterad till graden av kunskap i förstaspråket och framför allt i andraspråket, och om det t.ex. finns någon relation mellan översättningsförmåga och det sätt på vilket andraspråket lärts in, är därför inte klart. Här finns ingenting att hämta vare sig när det gäller översättning som en undervisningsmetod, översättning som en färdighet som ett direkt eller indirekt resultat av språkinläring, eller hur denna färdighet eventuellt skulle kunna utvecklas. Detta bristande intresse beror säkerligen på att översättning här kommit att förknippas med den s. k. grammar-translation-method, d.v.s. den under senare decennier mycket kritiserade undervisningsmetod som explicit använder sig av översättning.

Det är emellertid ett välkänt faktum (t.ex. för lärare!) att jämförbar grad av kunskap i förstaspråket och andraspråket hos olika individer inte nödvändigtvis medför att de har jämförbar grad av översättningsförmåga, även om ny forskning (Malakoff & Hakuta 1991, Malakoff 1992) visar att tvåspråkiga skolbarn på mellanstadienivå vanligen har en god förmåga att översätta, både enstaka ord och sammanhängande texter. Det finns också forskning som visar att barn som växer upp med två språk redan mycket tidigare än så klarar att översätta (eller kanske snarare tolka) mellan sina båda språk – naturligtvis under förutsättning att källspråkstexten/yttrandet ligger inom deras språkliga kompetens och att de har tillräcklig språklig kompetens i målspråket för att uttrycka budskapet (Harris & Sherwood 1978). Detta är f. ö. också något som alla föräldrar till tvåspråkiga barn kan observera. Det

är troligen inte överdrivet att påstå att under de rätta förutsättningarna så kan barn börja översätta/tolka redan i treårsåldern.

Begreppet översättningsförmåga har naturligtvis också diskuterats inom översättningsforskningen. Här har intresset vanligen koncentrerats till professionell översättning och olika aspekter av hur man bygger upp en kompetens som översättare. Forskningen har alltså närmast haft en didaktisk inriktning. Goda exempel är samlingsvolymerna Dollerup & Loddegaard (1992), Kühlwein, Thome & Wilss (1981), Magnusson & Wahlén (1988) och Wilss & Thome (1984). Uppenbart är dock att denna forskning har blivit lidande av bristen på empiriskt underbyggd kunskap om översättningsprocessen, sådan den utförs av professionella översättare respektive av vanliga tvåspråkiga.

En annan brist är att översättningsforskningen som helhet, och inte minst den didaktiskt inriktade, ofta karakteriseras av en normativ slagsida. Vad som finns är sålunda arbeten som beskriver olika metoder i undervisningen och oftast också rekommenderar att dessa metoder ska användas (se t.ex. Nord 1991). Några studier som på ett kontrollerat sätt mäter olika undervisningsmetoders faktiska effekt på översättningsförmågan eller översättarkompetensen verkar dock inte finnas.

Översättningsförmåga och översättarkompetens

I ett forskningsarbete som jag för närvarande arbetar med är syftet att analysera om och i så fall hur professionella översättares sätt att översätta skiljer sig från icke-professionellas, d.v.s. "vanliga" tvåspråkigas.

Den övergripande frågeställningen för detta forskningsarbete är inriktad både på översättningsprocessen och den resulterande produkten, och kan uttryckas sålunda: Vilka, om några, är skillnaderna mellan ovana och vana översättares sätt att översätta och i produkten, översättningen? Vad gäller översättningsprocessen är det troligt att det föreligger skillnader mellan de två grupperna beträffande olika strategier, dels för förståelse av källtexten, men framför allt för produktion av måltexten, översättningen. Sådana preliminära resultat finns också från andra forskare (Lörscher, personligt meddelande). Vad innebär en förbättrad översättningsförmåga: automatisering av omvandlingsoperationer på lokal nivå, och/eller förmågan att tillämpa andra strategier av mer global karaktär? En följdfråga blir då hur dessa kan läras ut – om det sker genom ett medvetandegörande av strategierna eller endast implicit, genom träning.

Vad beträffar produkten, är det ett rimligt antagande att signifikanta skillnader kommer att finnas beträffande dels antalet direkta fel i översättningen, dels framför allt den stilistiska och pragmatiska överensstämmelsen mellan källtext och måltext. Med utbildning och växande erfarenhet hos översättaren kan man också vänta en större grad av anpassning till de normer som gäller för översättningar i kulturen i fråga.

Inom ramen för detta forskningsprogram gör jag bl.a. en processinriktad longitudinell studie av översättarstudierande för att analysera eventuella förändringar i deras översättningsprocess under utbildningens gång. Materialet för detta är hämtat från den översättarutbildning i ryska som Tolk- och översättarinstitutet och Institutionen för slaviska och baltiska språk ger vid Stockholms universitet under läsåren 1993–1994 och 1994–1995. Forskningsarbetet ansluter teoretiskt och metodologiskt till den nyare forskningen inom översättningsteori med inriktning på översättarens kognitiva processer. Förutom rent teoretiska verk (t.ex. Wilss 1988) kan här nämnas viktiga arbeten med deskriptiv inriktning, som Krings (1986) och Lörscher (1986, 1991), vilka bl.a. behandlar översättarens problemlösningsstrategier vid översättning till respektive från förstaspråket.

Citerade arbeten

- Dollérup, C. & A. Loddegaard (eds). 1992. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia.
- Harris, B. & B. Sherwood. 1978. Translating as an Innate Skill. *Language interpretation and communication*. (Eds. D. Gerver and H. W. Sinaico.) New York/London. S. 155–170.
- Krings, H. P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen.
- Kühlwein, W., G. Thome & W. Wilss (Hrsg.) 1981. *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München.
- Lörscher, W. 1986. Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance. *Interlingual and Intercultural Communication* (eds. J. House & S. Blum-Kulka). Tübingen. S. 277–292.
- Lörscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies: A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen.

- Magnusson, G. & S. Wahlén. (Utg.) 1988. *Teaching Translation. Papers read at a Symposium in Stockholm 6-7 March 1987. (=PU-rapport 1988:1)*. Stockholm.
- Malakoff, M. & K. Hakuta. 1991. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. *Language processing in bilingual children* (ed. E. Bialystok), Cambridge. S. 141-166.
- Malakoff, M. E. 1992. Translation Ability: A Natural and Meta-linguistic Skill. *Cognitive Processing in Bilinguals* (ed. R. J. Harris), Amsterdam. S. 515-529.
- Nord, C. 1991. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam.
- Sorvali, I. 1992. *Översättare och översättningsprocess*. Uleåborg.
- Wilss, W. & G. Thome. (Hrsg.) 1984. *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen.
- Wilss, W. 1988. *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung*. Tübingen.

Experimentkurs i franska 20-poäng med videokonferens

Inger Enkvist, Lunds universitet

Inledning

Den kurs som ska beskrivas här är en 20-poängskurs i franska som givits och ges i samarbete mellan högskolan i Sundsvall/Härnösand, numera Mitthögskolan, och universitetet i Orléans. Kursen gavs för första gången mellan januari och december 1992, men den har sedan permanentats. Den här beskrivningen är främst baserad på den allra första omgången och därför används förfluten tid.

Kursen hade flera speciella inslag: nytt pedagogiskt innehåll, lärare bosatta i Frankrike, användning av videokonferens, distans och halvfart. Kursen hade som huvudmål att studenterna skulle lära sig tala och skriva franska i verklig kommunikation samt att studenterna skulle utvecklas i självständigt tänkande. Examinationen bestod av att studenten för 20 poäng skulle göra minst 20 muntliga framträdanden, skriva minst 20 kortare skriftliga arbeten samt läsa 2000 sidor text som var valfri men som skulle ha med de studerade temaområdena att göra. Det var obligatorisk närvaro vid de tre intensivveckorna samt de sex videokonferensträffarna. Programmet byggde på integration mellan olika moment och att studenterna kontinuerligt "producerade" det främmande språket i tal och skrift. Det pedagogiska programmet har skisserats i min bok "Kvalitet i språkundervisning vid universitet" (UHÄ, 1991). Kursen krävde ansvar av studenterna men erbjöd också möjlighet till självständighet. Kursen leddes av två franska lärare och till kursen anmälde sig 19 studenter. Min egen uppgift var att fungera som pedagogisk konsult.

Kursen inleddes med en intensivvecka då studenterna och de franska lärarna träffades i Härnösand. Sedan kom en tvådagarsträff per månad med videokonferenssändning till Frankrike. Terminen avslutades med en ny intensivvecka i Härnösand. Den andra terminen bestod av tre

videokonferensträffar, en per månad, samt en avslutande intensivvecka i Orléans.

I den här artikeln belyses några arbetsmoment inom kursen, valet att arbeta med två lärare som i sin tur samarbetade samt hur videokonferensteknik kan användas i högre språkunderundervisning.

Några arbetsmoment

Ett stående inslag i kursen var att studenterna gjorde en högläsning av 10–15 rader ur någon text de läst. Denna högläsning hade till syfte att fokusera studenternas uppmärksamhet på uttalet. Uppläsningarna följda av lärarnas kommentarer tog sammanlagt två till tre timmar av varje videokonferensträff. De studenter som inte läste gjorde andra uppgifter under tiden.

Varje student höll vid varje videokonferensträff ett femminutersföredrag i anknytning till det studerade ämnet. Föredragen och kommentarerna tog ett par timmar och detta inslag kom i regel dag två när studenterna hade vant sig vid att tala franska.

Ett annat konstant inslag var intervjuer med en eller flera gäster som bjöds in till studion i Orléans, personer som kände till det studerade problemet. En sådan intervju tog cirka en timme med efterföljande diskussion.

Varje videokonferensträff innehöll en frågestund då studenterna kunde ta upp vilken slags fråga som helst: kursuppläggnings, rättningar de inte förstått eller betydelsen av ett stycke eller ett enskilt ord.

Rollspel förekom åtminstone varannan videokonferensträff. De bestod av att studenterna i smågrupper förberedde en scen som illustrerade det ämne de studerade. De skrev scenen, tränade in den och redovisade sedan i sändning. Lärarna lyssnade och kommenterade varje inslag.

De regelbundet förekommande grupparbetena hade flera syften. Grupparbeten skulle få studenterna att diskutera uppgifter för att komma fram till bättre svar samtidigt som de skulle tala franska för att öva upp sin talfärdighet. Ett tredje skäl var att studenter på distanskurs behöver kontakt med varandra eftersom de i övrigt sitter var och en hemma hos sig och studerar.

Den här kursen var "studentdriven". Det var studenternas redovisningar, uppläsningar och frågor som styrde vad som sändes från

Orléans. Detta gjorde att det som sändes inte gärna kunde bli ointressant för studenterna:

Två franska lärare

Ett mycket viktigt drag i kursen var att arbeta enbart med franska lärare. De kommer båda från universitetet i Orléans och är bosatta i Orléans. De reste upp till Sverige för att hålla de två första intensivveckorna och stod i övrigt i kontakt med studenterna per brev och genom videokonferens. All undervisning, alla anvisningar och allt småprat skedde på franska.

Att två lärare tillsammans ledde lektionsarbetet var väsentligt för utfallet av kursen. Det är ansträngande att fylla två videokonferensdagar eller en hel intensivvecka, och det räcker inte med en lärare i taget, hur bra hon eller han än är. Med två lärare som ledde diskussionerna fick studenterna mer varierad kunskap och de fick mer uppmärksamhet. Studenterna blev inte beroende av en enda person för bedömningen. Med två lärare befann sig studenterna i en offentlig grupsituation, i en vuxen yrkesvärld och inte i skolan. Att ha två lärare i klassrummet bidrog klart till en känsla av balans och mångsidighet i diskussionen. Av en tillfällighet kom lärarna att bli en man och en kvinna, men detta visade sig vara en mycket bra sak. Den manlige läraren fungerade som stöd åt de två manliga studenterna, som deras "representant" bland lärarna. Under videokonferenssändningarna blev det också rent visuellt och röstmässigt omväxlande med en man och en kvinna. Att båda var bra lärare var ännu viktigare, men om det kravet är uppfyllt så är det en fördel att ha en lärare av varje kön.

Vad är videokonferens?

Videokonferensteknik innebär en samtidig överföring av bild och ljud mellan två parter. Tekniken finns i flera olika versioner—mer eller mindre tekniskt avancerade och kostnadskrävande. Den utrustningen vi arbetade med hade en överföringskapacitet av 2 gånger 64 Kb (kilobit/sekund), dvs för överföring av bild och ljud utnyttjades samtidigt två linjer. Bildkvaliteten är något sämre än den vi är vana vid då vi tittar på tv. Utrustningen består av en stor tv, en kamera samt två nätterminaler och är monterad i ett stativ där kameran befinner sig ovanför tv-skärmen. Den monteringen gör att parterna upplever sig

tala med varandra på normalt sätt. Till utrustningen är dessutom kopplad en dokumentkamera för visning av skriftlig dokumentation. Den monteras så att den ser ut och fungerar som en arbetsprojektor. Dessutom utrustas en studio normalt med extra kameror, videobandspelare och annan kringutrustning. Utrustningen tillåter sändning från helt vanliga rum som t.ex. klassrum utan de besvärande ekoeffekter som man kan få vid en vanlig bandinspelning, men en riktig studio är att föredraga. Den kan vridas och zooma in och ut. Kameran kan dessutom inställas i ett antal förvalda lägen. All utrustning sköts via en liten manöverpanel som man snabbt lär sig. Det finns också möjlighet att se den bild man själv sänder i en liten ruta som man kan fälla in i bilden. När man studerar den pedagogiska processen är detta speciellt intressant eftersom man får lärar- och studentsidan av undervisningen dokumenterade på en och samma bild på videobandet. Den utrustning vi använde heter PictureTel och kostar 1994 cirka 400.000 kronor. Man talar om "trafikkostnader", dvs motsvarigheten till avgift för telefonsamtal. Den har varit cirka 800 kronor per timme.

Tvåvägskommunikation – kommunikation mellan likar

För att få verklig kommunikation gäller det att även med yttre medel ge lärare och studenter ett "lika värde". Man får inte ett äkta meningsutbyte annars. För att nå det målet får man börja med att se över tekniska detaljer som ljus, ljud och kamerainställning.

Om man ska tala med varandra som jämställda så ska studenterna vara lika stora i rutan som lärarna är. Lärarna hade kamerorna förinställda så att de kunde visa närbild på var och en av dem eller båda samtidigt. I Härnösand hade vi en kursassistent som zoomade in studenterna. Dessutom ska studenterna vara lika väl belysta som lärarna. Om inte studenternas ansikten belyses på samma sätt som lärarnas så verkar de mindre viktiga.

När man hör talas om ordet videokonferensteknik tänker man kanske mest på bildöverföringen, men i själva verket var ljudet viktigare än bilden. I vår typ av undervisning var samtal och muntlig kommunikation det väsentliga och bilden mest ett stöd. När sändningen började för dagen tittade man förstås på dem som man talade med, men sedan började koncentrationen på det man hörde och på det man ville säga, och då blev bilden av ansiktet mest ett bekräftande av att personen fortfarande fanns på plats och lyssnade.

I sådan här undervisning måste läraren beräkna extra noggrant hur lång tid varje moment tar och vad som ska göra i sändning respektive utanför sändning. Lärarna hade uppgifter för studenterna under de perioder dessa inte var i sändning, uppgifter som nästan alltid byggde på audiovisuellt material, vilket förstärkte det levande, autentiska intrycket av själva videokonferenssändningen. Lärarna blev allt duktigare på att dela upp studenterna i grupper så att så lite tid som möjligt ägnades åt att "bara" lyssna. Eftersom långa sändningar är både tröttsamma och dyra vidtog lärarna tre allmänna åtgärder för att få ner sändningstiden:

- avbryta sändningen när det inte absolut nödvändigt.
- förbereda sändningen noga och i förväg, per post eller fax, skicka material, scheman och praktiska anvisningar.
- gå ännu längre i fråga om att hitta uppgifter som var intellektuellt och språkligt utvecklande men som kunde redovisas och kommenteras relativt snabbt.

Feedback

Om man menar allvar med kommunikativ undervisning måste både studenter och lärare få feedback i den bemärkelsen att de måste veta att den andra parten förstår vad de menar. På skärmen kan man se att kroppsspråket hade en avgörande funktion i det avseendet. När studenterna höll ett femminutersföredrag så kunde de se att lärarna lyssnade. Lärarna satt stilla och tittade på studenten som de såg på skärmen framför sig. Den uppmärksamhet som riktades mot det studenten sade var en mycket kraftfull form av feedback. Ingen student kommer slarvigt förberedd när två skickliga utländska universitetslärare lyssnar noggrant.

När studenten sade något som var speciellt intressant och framför allt om det var mänskligt gripande, kunde man se att lärarnas huvuden blev om möjligt ännu mer stilla i rutan. De lyssnade medkännande, med en koncentration som i det fallet inte var yrkesmässig utan mänsklig. Det kändes naturligtvis som en oerhörd framgång för en student att genuint fånga lärarnas intresse.

En annan effekt av kroppsspråket var när båda lärarna gjorde samma rörelse samtidigt. När båda nickade visste studenten att det som sades var riktigt och speciellt bra. När båda samtidigt grep efter pennan visste studenten att något blivit fel. En svensk student börjar

inte diskutera emot när två infödda och språkligt skickliga personer instinktivt reagerar på samma sätt. Observera att denna effekt inte skulle vara lika stark om det bara vore en lärare.

Lärarna kommenterade alltid när studenterna gjort en uppläsning, hållit ett föredrag eller deltagit i ett rollspel, etc. Dessa kommentarer hade inte i första hand karaktären av bedömning utan av att läraren utförde sin del av arbetet. Kommentarererna gavs som en självklar rättighet för studenten. Att lärarna aldrig tvekade beträffande behovet av feedback kan ses som resultat av lång yrkeserfarenhet.

Den feedback vi här talar om kom omedelbart, antingen direkt efter studentens inlägg eller tio- eller femton minuter senare. Som bekant är omedelbar feedback bättre för inläring än fördröjd. Lärarna utvecklade vanan att stänga av sändningen under ett par minuter för att förbereda feedback genom att diskutera med varandra vad de ville kommentera. De skrev ner på en lapp de ord de ville kommentera för att kunna visa dem på dokumentkameran. Den vanan gjorde att det var lätt för studenterna att uppfatta påpekande om t.ex. ordval och uttal. Just lärarnas sätt att ge feedback exemplifierar flera goda drag i deras undervisning:

- Kommentaren handlade alltså om något som inlets av studenten. Det var studenten som velat uttrycka sig genom ett visst ord och som inte helt lyckats och därför behövde hjälp. Det var odiskutabelt att studenten hade ett behov av att lära sig uttrycket.
- Genom att lägga på en lapp där det diskuterade ordet var nedskrivet blev ordet tydligt för de andra studenter som lyssnade och som kanske inte kände till ordet i förväg. Fransk stavning innehåller dessutom som bekant ibland överraskningar för svenska studenter.
- Genom att studenterna fick se ordet skrivet var det lätt för studenterna att komma ihåg det diskuterade ordet. De fick alltså höra ordet rätt uttalat flera gånger, se det rätt stavat och fick kommentarer till hur det skulle användas.
- När det gällde uttalet var lärarna noga med att visa om studentens uttal kanske kunde förekomma i franska språket men då i annan betydelse. Detta var dels ett sätt att rätta som kändes mindre hårt, dels var det mycket informativt. Det visade ju att man inte skulle uttala rätt bara för att det "ska så vara" utan för att inte bli missförstådd.
- Studenterna mindes också säkert bättre kontrasten genom att de inte bara hörde de två ljuden utan genom att lärarna ofta skojade

lite om vådan av att blanda ihop just de två ljuden. Det här var också uppenbart en väl intränad yrkesvana hos lärarna.

- Båda lärarna deltog oftast i kommentarerna. Studenterna fick då en liten diskussion mellan två yrkesmän om vad dessa ansåg fel eller rätt, vilka regler som fanns eller vad ett visst uttal gav för betydelse. Detta var både omväxlande att lyssna till samt ytterst lärorikt. Det var ett sätt att socialisera in studenterna i språk-experters sätt att resonera.
- Studenterna hade en viss aktiv roll även under kommentarerna. De fick säga efter feluttalade ord, lärarna ställde frågor till dem om exakt vad de avsåg att säga, och studenterna ställde ibland extrafrågor till lärarna. När det gällde femminutersföredragen hade lärarna redan första gången bestämt sig för flera mycket goda principer:
- De lyssnade båda till alla föredrag men delade på uppgiften att ge feedback så att den ene huvudsakligen bedömde språket och den andre innehållet.
- De växlade redan från första gången mellan vem som gav feedback på innehållet och på språket. Det här var viktigt. Det blev nämligen så att den som talade om innehållet kunde ta upp de övergripande aspekterna, kunde alltid säga något positivt om innehållet och kunde ställa följdfrågor. Detta gav ett intryck av att den läraren var "förstående". Den som skulle ge feedback på språket måste omnämna enskilda ord, och den läraren kunde därför verka mer inriktad på detaljer, mer kritisk.
- Lärarna började i regel med att kommentera innehållet. Har man en kommunikativ metod så är förståelsen av innehållet det viktigaste.

Inte sällan försökte studenterna intressera lärarna genom att vara humoristiska eller dramatiska. Att försöka vara rolig och lyckas få lärarna att gaskratta, det är att få feedback.

Intervjusituationen

Intervjuerna innebar både förstärkning och feedback. Att kunna kommunicera med de intervjuade var ett allmänt facit på att hur långt man kommit när det gällde att förstå franskt talspråk. De intervjuade visste ju inte vilken vokabulär studenterna läst in. Intervjuinslaget var ett av de inslag som skiljer videokonferensundervisning från andra högre

språkkurser. I Sverige kan man annars inte erbjuda studenterna möjligheten att samtala med infödda fransmän som har speciell kunskap om ett visst område, som bor i landet just nu och som kan ge aktuell information.

Lärarna placerade gästen eller gästerna mellan sig i studion, vilket gjorde att de "ramade in" gästen. Det såg ut som om de beskyddade gästen. Den ene läraren satt bredvid dokumentkameran och skrev upp svåra ord och visade studenterna utan att för den skull avbryta samtalet. Studenterna började i regel med att hälsa artigt och säga sitt namn innan de frågade om de fick ställa en fråga. Detta var viktigt, speciellt som de frågor studenterna ställde inte sällan var av en personlig natur. Om de intervjuade inte hörde frågan eller inte var säkra på att förstå, frågade de om, dvs studenten kunde själv konstatera att hans eller hennes uttal inte var tillräckligt bra eller tillräckligt tydligt. Detta är feedback ur verkligheten, inte bara kritiskt lärarpåpekande.

För att studenterna skulle kunna ställa bra frågor skickade lärarna upp en kort beskrivning på den person som skulle komma eller lät de personen presentera sig själv i sändningen och sedan gjorde man paus för att förbereda frågor. Studenterna skulle i den pausen inte bara hitta på en bra fråga och formulera den på franska. De skulle också kontrollera att ingen annan tänkte ställa samma fråga och göra en lista så att frågorna ställdes i lämplig följd och så att assistenten kunde zooma in den student som skulle ställa nästa fråga.

Professionellt

Videokonferenssituationen gjorde att studenterna utvecklades i färdigheter som de hade nytta av i arbetslivet. De var tvungna att lära sig att vara förberedda till den dag som det var sagt. Videokonferensen gick vissa dagar och då skulle en uppläsning och ett föredrag klaras av. Det gick inte heller att sitta och vänta och känna efter om man tordes tala eller ej. Man hade en viss tid anvisad och det var bara att börja.

Föredragen skulle ta fem minuter, inte mer. Första gången var tidspassningen inte perfekt, men studenterna blev snabbt duktigare. Att föredraget skulle ta fem minuter var inte bara en "övning" i det här fallet utan sändningsschemat kunde inte hållas om flera studenter drog över kraftigt. Det behövdes gemensam disciplin.

När studenterna hade grupparbeten fungerade en av dem som sekreterare. De fick i tur och ordning ta ansvar för att gruppens

resultat blev klart och tydligt framlagda. Detta bidrog också till en yrkesmässig atmosfär.

Under senare delen av kursen blev studenterna duktigare på att illustrera sina föredrag med bilder, kartor osv, som lades på dokumentkameran. Under första delen av kursen använde ingen student spontant dokumentkameran.

Det faktum att studenterna var medvetna om att tid kostar pengar gjorde att de skärpte sig samtidigt som de kände sig "påkostade". De ställde höga krav både på sig själva, de andra studenterna och lärarna. Ingen kom oförberedd. De fick mycket uppmärksamhet och krävde också ett bra utnyttjande av tiden. Här fanns en känsla av ögonblickets vikt, att det var nu eller aldrig, vilket rimligtvis bör vara en av förklaringarna till att studenterna lärde sig mycket.

Videokonferenstekniken fick studenterna att känna att det var "på riktigt". De behövde inte studera i åratal för att få tala med "riktiga" fransmän. De stod också i ständig förbindelse med Frankrike genom att de skickade ner uppsatser och fick dem tillbaka rättade. Detta medförde också att de verkligen talade och skrev franska hela tiden. Videokonferensundervisning var ett sätt att få tillgång till duktiga utländska universitetslärare. Den här tekniken erbjöd möjligheten att ge högklassig utbildning till studenter i glesbygd. Med alla dessa fördelar var kursen inte dyrare än en traditionell kurs.

En av de viktigaste aspekterna på videokonferensundervisning är att den kan var första steget till ett nytt kvalitativt tänkande inom undervisning. Tekniken i kombination med kostnaderna för tekniken gör att lärare noggrant måste tänka igenom mål, medel och innehåll. Tekniken kan alltså få en lärare att utveckla sin undervisning genom att den försätter läraren i en ny situation. Det finns utmärkt undervisning som inte sker genom videokonferens, och det finns säkert mycket dålig undervisning som sker genom videokonferens, men i mötet mellan teknik och pedagogik finns utvecklingsmöjligheter av ett kvalitativt annorlunda slag.

Litteratur

- Enkvist, Inger. "Kvalitet i språkundervisning vid universitet". UHÄ, 1991.
- Enkvist, Inger. "Ny syn på universitetsundervisning. Experimentell kurs i franska med videokonferens." Mitthögskolan, Institutionen för humaniora, Härnösand, 1994 (finns också på engelska, utgiven av universitetet i Orléans).

The Identity and Motivation of Teachers and Students of Modern Languages

'Who is it can tell me who I am?' (*King Lear*, I, iv)

Colin Evans, School of European Studies, University of Cardiff

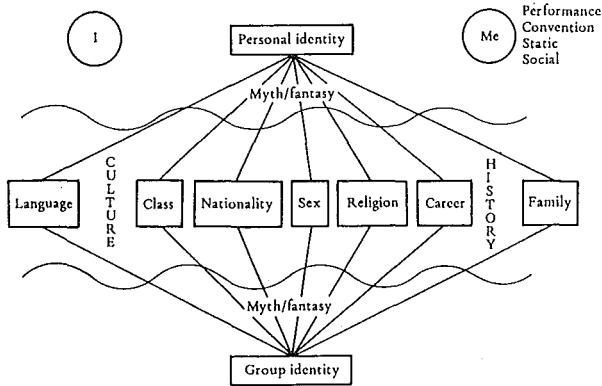
Lear has a problem. But in this respect he is Everyman. We all spend our lives constructing a unique identity: we build it; we dismantle it, willingly or unwillingly; we rebuild it. And then we die. And if the identity we created was sufficiently notorious, others will carry on the business of building, dismantling, rebuilding... calling it Biography, Literary Criticism, History...

Sartre had a simple answer to Lear's question: 'Other people',¹ This, he says, can produce a hellish situation because the Other does not, alas, always tell us what we want to hear: Lear wants to hear 'strong', 'venerable'; but Goneril and Regan insist 'weak', 'foolish'. But, for Sartre, that is the way it is. My identity is bestowed on me by others and, of course, theirs is bestowed on them by me - an exchange which is the fundamental reality of interpersonal relations: we are each other's mirrors and, much as we would like to smash them, we need them. Sartre's Hell in *Huis Clos* is characterized by the *absence* of mirrors.

This process of identity-construction is basic to human development. I learn who I am (and to be or perform who I am) by identifying with others: initially individuals - mother, father, sister, brother... - but very soon with groups - males, females, Catholics, Protestants... The process is mostly unconscious and this is especially the case with regard to one crucial group membership - the language group: I was a member of the group of English-speakers long before I had conscious awareness of it, long before I knew that that membership excluded

¹ J.P. Sartre, *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943; *Huis Clos*, Paris, Gallimard, 1945.

another potential membership, highly significant for me, that of the group of Welsh-speakers.



(Figure 1)

Figure 1 shows schematically some of the group memberships which go to make up an individual identity. Each top-to-bottom line represents, of course, an entire empirical research programme. The essential point is that the process is largely unconscious: one learns to be male or female, for example, not by undressing and looking in the mirror and not by formal instruction but by identification - and, later, disidentification - with other members of the group. Since it is impossible to have face-to-face contact with more than a minute fraction of the membership of the group, my knowledge of the group is based on imagination, fantasy, extrapolation. My view of the identity of the groups to which I belong and therefore my view of my own identity is a construction - one which has been determined by all the social forces which shape our fantasies.¹

¹ An interesting recent example, Amy Tan's *The Joy Luck Club* (Minerva, 1989; 1984) which is about Chineseness and the mothers' attempts to inculcate this in the face of opposition from the forces of Americanness. Jing-Mei Woo's mother insists that 'Once you are born Chinese, you cannot help but feel and think Chinese...It's in your blood, waiting to be let go' (p. 267); but another mother, Lindo Jong, believes

Two particular groups concern us here: the disciplinary group ('career' in the diagram) and the nationality group (which is a composite of the language group and the ethnic group). In this sense, Lear's identity is *King (retired)* and *British*, but both these ascriptions are problematic. For members of a conference like this one, two things are salient - their nationality (and native language) and their disciplinary identity. But the answers may not be simple and obvious for everyone.

My argument is that the problematic of these two aspects is identical. Indeed, discussion of disciplines usually draws heavily on metaphors of territories, frontiers, tribes.¹ There is a strong analogy between the ways in which academic subjects and national states are being constantly mapped and remapped.

I believe the necessary discussion of national and disciplinary identity-mapping can be helped by making a distinction between the group in the mind and the enacted group.

I distinguish therefore the *nation* which for me is an imagined community and the *state* which is a reality. Not all nations are states, though a dramatic feature of contemporary life is the 'rush to statehood';² nations have a very powerful desire to become incarnate. However, few states are nations, or rather the true nation-state is a rarity; most states are congeries of nation-fragments held together by allegiance to a football team.

In the same way I distinguish the *discipline* which is an imagined community with imaginary boundaries (like the 'invisible college') and the *subject* which is the enacted institutional version: as the state has armies, laws and tax collectors so the subject has cost-centres, promotions, degrees... Conferences like this one are attempts to enact disciplines in alternative, non-permanent ways. Most subjects are

Chineseness must be taught and that she has failed: 'I couldn't teach her about Chinese character. How to obey parents and listen to your mother's mind. How not to show your own thoughts, to put your feelings behind your face so you can take advantage of hidden opportunities...Why Chinese thinking is best... She was too busy chewing gum...Only that kind of thinking stuck'. The daughter says 'Don't be so old-fashioned...I'm my own person' and the mother asks the crucial question 'How can she be her own person? When did I give her up?' (p. 254).

¹ See Tony Becher's *Academic Tribes and Territories*, SRHE and Open University Press, Milton Keynes, 1989. Also F.G. Bailey, *Morality and expediency: the folklore of academic politics*, Oxford, Blackwell, 1977. I made a not-too-serious attempt to draw the map of Modern languages in my *Language People*, inventing the 'tribes' of the Efcoms, the Philits, the Polisox...

² See the *Economist*, June 13, 1992, p. 13.

congeries of discipline-fragments held together by monthly pay-cheques.

The essential point about members of disciplines like, on the one hand, Modern Languages (the study of *other* languages and cultures) or, on the other hand, 'English', 'Swedish', 'French' ... (the study of *native* language and culture), is that for them there is a powerful connection between two aspects of identity which for others are quite separate. Swedish physicists, for example, are members of the (world-wide) group of physicists and they are Swedes but, *qua* physicists, they do not have to be concerned with their Swedishness. However, an English teacher of English, a Swedish teacher of Swedish, an English teacher of Swedish or a Swedish teacher of English all have to cope in different ways (and according to whether they live in England or Sweden) with the interaction of discipline and ethnicity - because the discipline is fundamentally *about* forms of ethnicity.

Figure 1 showed all the group identifications through fantasy, culture, imagination resulting in a 'Me' - the self envisaged as a set of performances. Some would say that is all there is.¹ But I would posit an 'I' - something other than and more than the result of the process of identification and construction. I do not see this as something ineffable, some sense of self proceeding all socialization, but rather as the result of a different kind of identification. The identification I have described so far is (to use and adapt a distinction of Freud's) *narcissistic*: I look about me for examples of sameness (or I have sameness imposed on me) and I identify with what is like me. My identity is reinforced by this projective ego-building process. As the French song has it: *Quand un vicomte rencontre un autre vicomte Qu'est-ce qu'ils racontent? Des histoires de vicomte...* Presumably Lear identified with other kings or power figures, including, one supposes, Lear *père*. His problem started when he chose to dismantle that identity and to change. He comes to identify with what is radically different from the King - not power and strength but weakness and vulnerability. This identification with what we are not or with what appears to be what we lack Freud called *anaclitic*.² By this form of identification, I identify not with sameness but with difference. If I am male I identify with the feminine, if I am a Northerner I identify with the South; if I am weak I identify with

¹ See for example G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago University Press, 1934; E. Goffman, *The Presentation of Self in everyday life*, Harmondsworth, Penguin, 1959;1972.

² This distinction is made by Freud in *On Narcissism*, (1914) Standard Edition ed. Strachey, Vol 14. Another pair of terms is *centripetal* and *centrifugal* identification (Laplanche and Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1967, p. 193.

strength. This kind of identification seems to me to be a feature of 'Language People'.¹ They chose to identify not with their own language and culture like the group I call 'English People'² but with a *different* language and culture. This is their prime motivation and, if they want to understand themselves as students and teachers, this early choice is the starting point.

It may be objected that this is not the case. People go into the study of foreign languages because these are practically useful. In many developing countries you need to know English to get middle-class jobs. In Europe today you need to speak several languages to be a successful accountant. This is especially true if your own language is a minority one like Swedish or Greek. You will need to know English if you want to be an airline pilot. But you do not need to be an Anglophile or Francophile to pilot Concorde. This is a fundamental issue for university teachers of foreign cultures and for curriculum designers. Swedish teachers of English or Spanish are likely to be highly *integrative*³ in their motivation. But what about their students? These may well be much more *instrumentally* motivated. They may indeed be trainee accountants or airline pilots. For them the language may be simply a code which enables them to do, in another language, what they do in their own. Teachers may attempt to persuade them that mastery of the code is not enough, that they need to know the culture to which the code gives access (or even know that the code actually transmits the culture and is not a code in the literal sense of a = 1, b = 2). But they will meet resistance. Thus, many teachers find themselves in a conflictual situation with their students: there is a painful gap between what the teachers want to teach and what the students want to learn. In countries such as Lithuania and Poland, where, contrary to what happens in Britain, university teachers teach the foreign culture (usually literature) but not the language, teachers actually find that the university where they engage in this 'integrative' activity cannot pay them a living wage for this work; they supplement their salary by

¹ See C. Evans, *Language People*, Milton Keynes, Open University Press, 1988, Chapter 4. Connected closely with this notion of identification is that of *empathy* (p. 82).

² C. Evans, *English People*, Buckingham, Open University Press, 1993.

³ The distinction between integrative motivation and instrumental motivation was developed by R.C. Gardner and W.E. Lambert (*Attitudes and motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972). As always with such apparently binary oppositions the distinction is best viewed as a cline. Using the language/culture distinction, we can also produce a four-cell matrix: language/culture //integrative/instrumental. A spy is presumably learning the culture for instrumental reasons.

much more lucrative 'instrumental' outside activity - teaching the practical use of the language or interpreting and translating.

Even in situations where students have opted to study not accountancy but a subject called 'English', 'French' or 'Spanish' and where, as I showed in *Language People*, the motivation is highly integrative, based essentially on what Gardner and Lambert call a 'sincere and personal interest in the people and culture',¹ that is, an identification with what they are *not*, the instrumental pull is still very strong. More of my students choose to study 'Business French' than Racine or Molière or even Godard. More disturbingly, they maintain, even after ten years of learning French, an anxious concern for microscopic sentence-level correctness; they are still asking for extra grammar lessons at the end of their degree course, after an extended stay in France, and they are still sceptical of courses which put the emphasis on macro-communicative skills, written or oral. As one put it in a course evaluation: 'Less waffle about communication; more grammar and vocabulary'. Many students seem only superficially convinced by my argument that it would be perfectly acceptable for a senior manager (British), working in France, to give his or her written report to a French secretary asking for any language mistakes to be corrected but it would not be at all acceptable if the same manager asked for his or her muddled thinking, non-sequiturs and illegitimate inferences from undigested data to be sorted out - 'Oh, and add a few creative ideas while you're about it'. Many still believe the core is vocabulary and accuracy, the goal zero-defect at the micro level.

My view is that this stems, in part, from the micro-nature of early language learning which has consisted of patient elimination of individual error, the accumulation of individual items. Students find it hard to move from a dependent, restrictive, zero-defect notion of language learning to an acceptance that language is a tool for meaningful trial and error discourse. To use Marton's² distinction, they are attached to the surface learning of the code and chary of the deep learning for which the code is merely an instrument. It is true that much of the language learning methodology in higher education, based as it is largely on traditional translation exercises, reinforces this attitude.

¹ Gardner and Lambert, p. 132.

² For the surface learning/deep learning distinction see F. Marton et al, *The Experience of Learning*, Edinburgh, The Scottish Academic Press, 1984.

However, to see this motivation as instrumental is misleading. The desire for zero-defect, the desire not to make, in writing or in speech, the mistake that gives you away as a non-native, may be a sign of powerful, integrative motivation; true instrumentality believes that 'Good enough is good enough'. Unfortunately in this case the integrative motivation, by aiming at integration at the level of the language code, interferes with the higher level of the cultural code as well as frustrating the primary task of the university which is to foster personal development and growth by training students to think for themselves and achieve deep learning.

Clearly, where language teachers are engaged in providing instrumental skills - by interpreting or translating themselves or by teaching engineers or accountants - it is up to them to meet these client needs as efficiently as they can, and their own integrative motivation is likely to be invaluable. This is because, as I have said, the notion of code is complicated in natural languages; in translation, you have to translate the words but you also have to know when a text is, for example, ironic. The words alone do not tell you this. In teaching, even the most professionally motivated learners will have some feeling about the society whose language they are studying and this is likely to be motivating.¹

However, when they are dealing with students who are enrolled in courses which are more than 'service' language courses, university teachers are engaged in the business of weaning students away from the notion of integrating solely by having zero-defect language and towards the notion of integrating by understanding a culture. This is the difficult business of anaclitic identification whereby I see in the other what I am not and I desire to incorporate it into myself. This does not mean substituting the other for myself. For me, a British person, to become a French person appears theoretically possible (I can refuse to speak, write or read English, take on French citizenship, acquire a native accent and so on) but, in reality, it is always incorporation. We are all Frankensteins, creatures of parts held together we know not how. The notion of purity and coherence is an illusion and our psychic reality is miscegenation. The case of the bi-cultural person is merely a highly visible instance of what we all are

¹ The affective relation could of course be *demotivating*. There must be many individuals in Eastern Europe, for example, or Africa who see English as the vehicle for an ideology which they resist and resent. See R. Phillipson, *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, 1992.

- the most apparently homogenous populations, Poland for example,¹ are, as soon as one looks beneath the surface, hugely varied and conflicted. In the same way *all* marriages are mixed marriages.

So the question for language teachers is how this process of cultural incorporation and anaclitic identification is to be managed, both for themselves, as they progress through a career, a discipline and a subject, and for their students as they follow curricula.

One way of answering this question is by contrasting 'language people' with a group who are in a sense their alter-egos - 'English people'. These are the students and teachers who have opted to study not a foreign culture and language but their own. By investigating closely these two disciplines over the last few years I think I may have put myself in a position to say something about the identity and motivation of both - particularly with regard to the development of identity over time - short in the case of students, long in the case of teachers.

It is tempting to oppose the other-directed or outward-directed language people to the self-directed or inward-directed English people in terms of defence and growth. Outward-directed people, are, one might say, prepared, via anaclitic identification, to develop their identities, whereas inner-directed people are reinforcing their identity. Outer-directed means growth, inner-directed means defence.

Needless to say, it is not as simple as that, and the binary opposition needs to be extended to make a four-cell matrix. In other words individuals use the discipline as they use other group identifications for both defence/consolidation and growth/change, for enhancing/-bolstering an identity and for dismantling/questioning it. At different periods they may focus on one or other activity. There is a sense in which, at the beginning of a career (and therefore particularly for students), the foreign language and culture is essentially a defence - a way of escaping ambivalence, contradiction and conflict within the community, the family, the self. To take on, by anaclitic identification, an alternative identity is to relieve oneself of a need to come to terms with one's inherited, given, imposed group and one's position in it. Indeed, this problem may be insoluble at the time. This is the anomic personality trait, the non-acceptance of the given - which correlates highly with the choice of language study as a career.²

¹ Poland seems remarkable for the homology between nation, state and language. And yet there are Polish Germans, Ukrainians, Jews... The population of Sweden includes Lapps, Finns, Greeks, Iranians, Chilians...

² See Gardner and Lambert *op.cit.*

But, conversely, to elect to study 'English' if one is English (or 'French' if one is French) can also be a defence - this time against the reality of external difference. The search is for sameness over time - my group over the centuries stretching back to Shakespeare or Beowulf or the Chanson de Roland - the myth of origin and of unique stable identity over time. The identification is narcissistic and the process produces nationalistic, ethnocentric feelings; it has been used for this purpose by education systems. It is against individuation and encourages feelings of fusion and sameness - the non-differentiating feelings one gets briefly as a member of the crowd at any international football match. Language people, it seems to me, achieve growth (or learning) when they are no longer seeking to substitute one identity for another, to become the other, when they accept the difference within themselves and between groups without the need to privilege one over another. Language people are drawn to the subject because of what has been called 'a permeable ego',¹ a readiness to forego the advantages of being one clear 'pure' thing. They can of course lose this capacity: nothing guarantees that people will favour growth over defence as they grow older. But they can also continue to represent relativism, the hope of co-existence of opposites, and to act as mediators between groups where they have, so to speak, two passports.

Inner-directed people can grow by continuing to explore the differences which lie below the illusory sameness of their original, family, community, class. They can 'reclaim the rejected roots',² accept the past which was originally too painfully conflicted to be seen other than as non-contradictory. 'Englishness' is not a seamless garment but an imaginary construct produced from innumerable differences.

'Language people', 'English people' - these are also constructs which I have used to make sense of my experience and hopefully to enable others to make sense of theirs. In the real world of states and subjects we find ourselves, in most cases firmly located - citizen of this country, member of this department. But, in the imaginary world of nations and disciplines, we move according to our needs for defence and growth. The conflict between where we are institutionally and where we are imaginatively may be very real: the older language

¹ Guiora, A.Z. 'Construct validity and transpositional research: towards an empirical study of psychoanalytic concepts', *Comprehensive Psychiatry*, Vol 13, pp. 139-150, 1972. See *Language People*, pp. 82-83.

² See E. Baxbaum, 'The role of a second language in the formation of ego and superego', *Psychoanalytic Quarterly*, 18: pp. 279-289 (1949).

person's need to reclaim rejected roots may well be at variance with his or her institutional position in a foreign language department or indeed in a foreign country.

But ultimately, by our capacity for reflexivity, we can attempt to control the development of our identity - disciplinary or ethnic.

This is easier said than done, of course: what Regan says of Lear is true of disciplines, of nations and of individuals. Like the King, we have all 'ever but slenderly known ourselves'.¹

This article is a written version of my contributions to the ASLA conference held in Gothenberg in November 1993. Its present form derives from discussions at that conference but also from presentations I made at the earlier TEA conference in Vienna in May 93 and at the PASE conference in Popowo/Warsaw in April 94. I am grateful to the organisers and participants at these gatherings of language people for the opportunity to share and develop these ideas with them. In particular I wish to thank those participants who joined in the experiential work designed to put flesh on this skeletal model.

¹ *King Lear*, I, i. The Fool's answer to Lear's question ('Who is it that can tell me who I am?') is worth noting: he replies 'Lear's shadow'.

Litteraturen på de engelska institutionerna

Ann-Mari Hedbäck, Stockholms universitet

Let a hundred flowers blossom! - or more depending on the size of your garden -

Den engelske poeten och kritikern D.J. Enright var *Raffles Professor of English* vid universitetet i Singapore och undervisade singaporeanska studenter i engelsk litteratur. Raderna ovan inleder en dikt som han kallade "*Reading and Writing*", en lärodikt där han bl.a. resonerar om vilka böcker som lämpligen skall ingå i den engelska litteraturkursen.

Fram till ganska nyligen läste man en i huvudsak likartad kurs i engelsk litteratur vid litteraturinstitutioner världen över. De verk man läste ingick i en "*canon*", en förteckning av verk som s.a.s. hade blivit åsatta en stämpel som fullödlig litteratur. Denna hade växt fram vid de engelska universiteten där de flesta studenterna var vita, män, från en medelklass med övervägande liberala åsikter och med en stark känsla för individens rätt. Nya grupper av studenter (och lärare) har vänt sig mot de värderingar som speglas i det här urvalet och krävt plats för böcker som berör en vidare läsekrets. Så exempelvis speglar Enrights dikt de problem som uppstod när studenter vid universitet långt borta från England skulle läsa och förstå den engelska romantiska poesin. Wordsworths berömda rader om de vilda påskliljorna som växte i hans hemtrakter i det engelska sjödistriktet: "*And then my heart with pleasure fills, / and dances with the daffodils*" var ingenting som de här studenterna kunde ta till sig.

Vilket urval gör man då idag på de engelska institutionerna i Sverige när det gäller att sätta ihop läslistor för våra studenter? Här nedan skall redovisas en genomgång av litteraturlistorna vad gäller läsåret 1993/94 för i stort sett samtliga institutioner, ett tjugotal, i Sverige, och av kursplanerna i engelska för att se vad där står om studiet av litteratur. Engelskspråkig litteratur skrivs ju i alla delar av världen förutom i England och Amerika, i samväldesländer som Australien, Kanada och Nya Zeeland, i Afrika och Asien. Den här

litteraturen utgör en viktig del av vad som nu skrivs på engelska och det är av intresse att ta reda på vad, och hur mycket, av den som finns med på läslistorna. Ett nyckelord i dagens skolväsen är profilering, och man kan undra, om det finns någon sådan vid våra högskoleinstitutioner.

Om vi först tittar på kursplanerna för tjugopoäng så finner vi, att de vid nästan alla institutioner innehåller en skrivning liknande den från engelska institutionen vid Umeå universitet. Där står, att kursen bl.a. skall ge kunskaper i "1900-talslitteratur". I Uppsalas kursplan står, att "utifrån ett perspektiv som beaktar den språk- och idéhistoriska bakgrunden skall den [kursen] även ge insikter i engelskspråkig litteratur och andra kulturyttringar". Vid högskolan i Jönköping har man vidgat begreppet litteratur och skriver, att "de studerande skall genom studiet av texter (skönlitteratur, tidningstexter, sakprosa) få insikt i och kunskap om företrädesvis modern engelskspråkig litteratur". I nästan alla tjugopoängskurser ingår studiet av litteraturhistoria. Parallellt med undervisningen i "engelskspråkig skönlitteratur" har man i Göteborg en föreläsningsserie där studenterna ges en litteraturhistorisk översikt. I Lund finns en trepoängskurs med rubriken "Kultur och samhälle", med bl.a. en "översiktlig framställning" av litteraturhistoria "främst i Storbritannien och USA men också i andra delar av den engelskspråkiga världen."

Att litteraturen måste placeras i sitt sammanhang och diskuteras med utgångspunkt från kulturella, sociala och politiska aspekter såväl som från mer strikt textkritiska kan tyckas vara en självklarhet. Det är dock inte bara när vi läser texter från fjärran länder som Australien, Kanada eller Nya Zeeland som vi måste *do our homework* och skaffa oss kunskaper om ursprungslandets geografi, kultur och historia. Även många av de miljöer som skildras i den samtida litteraturen från Storbritannien är okända för en svensk student. Vid Mälardalens högskola, tidigare Eskilstuna/Västerås högskola, är textkursen på tjugopoängsnivån inordnad under rubriken "*British Society and Culture*" och "*American Society and Culture*." Högskolan i Kristianstad har i stort sett samma tjugopoängskurs, först en bit "*Basic Language Skills*" och så "*British Society and Culture*" och "*American Society and Culture*", där skönlitteratur ingår.

Vad finns med av *Commonwealth* eller *Post-Colonial* litteratur på tjugopoängsnivån? På drygt hälften av kurslistorna finner man någon titel ur gruppen. I Umeå finns ett starkt intresse för den här litteraturen och i litteraturlistan kommer tre av de sex namngivna böckerna

däriifrån, Achebe, Atwood och Desai. Här finns också, som vi kan se, en väl tilltagen lista på referenslitteratur (fig. 1).

Fig. 1. Umeå (20 poäng). Litteraturstudium 4 poäng.

A. Skönlitteratur.

Golding, W., *Lord of the Flies*
 McEwan, I., *The Child in Time*
 Achebe, C., *Things Fall Apart*
 Desai, A., *Fire on the Mountain*
 Atwood, M., *The Edible Woman*
 Angelou, M., *I Know Why the Caged Bird Sings*
The Norton Anthology of American Literature. Volume 2
The Norton Anthology of English Literature. Volume 2

B. Litteraturhistoria och litteraturkritik.

Rekommenderad referenslitteratur.

Bradbury, M., *The Novel Today*
 Burgess, A., *English Literature*
 Hassan, I., *Contemporary American Literature: An Introduction*
The Cambridge Guide to Literature in English ed. by Ian Ousby
The Oxford Companion to English Literature ed. by Margaret Drabble

I Trollhättan/Uddevalla uppmuntras extensivläsning och studenterna på tjugopoängsnivån får en lång och varierad litteraturlista profilerad kring "British", "American" och *Post-colonial/Commonwealth* att välja från.

I Göteborg har lärarna individuella läslistor på tjugopoängsnivån. De omfattar enbart skönlitteratur och som vi ser av fig. 3 innehåller varje lista här åtminstone en *Commonwealth* text.

Fig. 3. Göteborg (tjugo poäng). Exempel på litteraturlistor.

Lärare: Harald Fawkner.

Diski, J., *Rainforest*
 Erdrich, L., *The Beet Queen*
 Lawrence, D.H. *The Rainbow*
 Chase, J., *During the Reign of the Queen of Persia*
 Robinson, M., *Housekeeping*
 Davis, K., *Labrador*
 van Herk, A., *The Tent Peg*

Smidt, K., *An Outline History of English Literature*
Collins Gem Thesaurus in AZ Form (rekommenderas, ej obligatorisk)

Lärare: Hans Löfgren.

Roth, Ph., *Goodbye, Columbus*
 Carver, R., *Cathedral*
 Morrison, T., *Sula*
 Dick, P. K., *Do Androids Dream of Electric Sheep*
 van Herk, A., *No Fixed Address*
 Achebe, C., *Things Fall Apart*
 Swift, G., *Out of This World*
 Smidt, K., *An Outline History of English Literature.*

Avslutningsvis kan noteras beträffande tjugopoängslistorna, att den enda kurs där studenterna läser en Shakespearepjäs på den här nivån är på den internationella ekonomilinjen vid Handelshögskolan i Umeå. Tre poäng av kursen i engelska, som man läser under andra terminens studier, utgörs av skönlitteratur. Det är värt att citera ur kursinriktningen: "Kursen syftar bland annat till att ge litterär allmänbildning, som höjer den sociokulturella kompetensen". Den pjäs man läser är *Macbeth*. (fig. 4).

Fig. 4. Umeå universitet. Handelshögskolan, Internationella linjen.

Achebe, C., *Things Fall Apart*
 Dickens, C., *Hard Times*
 Fitzgerald, F. S., *The Great Gatsby*
 McEwan, I., *The Child in Time*
 Shakespeare, W., *Macbeth*
 Twain, M., *Huckleberry Finn*
 Waugh, E., *Black Mischief*
 Gordon, G. ed., *Modern Short Stories*

Om vi så går vidare till fyrtiopoängsnivån, så är det där litteraturstudierna vidgas till att omfatta även tidigare perioders författare. Textkursen omfattar på de flesta högskolor åtta eller tio poäng, och vid sidan av kultur- och idéhistoriska handböcker, ingår på flera håll mer specialiserade litteraturvetenskapliga skrifter. Vid högskolan i Jönköping fördelas de tio poängen i litteratur på två kurser om vardera fyra poäng, en med huvudsakligen brittisk inriktning och en med amerikansk. I kurserna ingår "Studium i litteraturhistoriska verk av infallsvinklar för analys och modern begreppsapparat". De två åter-

stående poängen ägnas åt ett projekt som skall vara ett "undersökande arbete med litterär text på vetenskaplig basis" med "litteraturkritisk, litteraturlingvistisk och/eller stilistisk inriktning".

Vad gäller innehållet i litteraturlistorna för tjuogoen till fyrtio poäng, börjar man vid nästan samtliga institutioner med Shakespeare. I Borås, Linköping och Växjö får studenterna även på den här nivån ett smakprov på Chaucer. Borås lista på den äldre litteraturen är en mycket gedigen sådan med verk av Milton (ur *Paradise Lost*), Sheridans *School for Scandal*, Johnson (ur *A Preface to Shakespeare*), Boswell, Austen och Dickens. Denna kurs omfattar fyra poäng. Nästa fyra poäng i Borås är "1800- och 1900-talslitteratur samt Realia" med antingen brittisk eller amerikansk inriktning. I Lund har man en annan modell. Här består textkursen på fem poäng av huvudsakligen 1900-talstext, av vilken en mindre del är sakprosa. Det enda äldre verket är Austens *Pride and Prejudice*. Studenterna läser därutöver en kurs i antingen brittisk eller amerikansk litteraturhistoria och historia om fyra poäng och i den ingår några äldre texter, bl.a. poesi. Man har en särskild Shakespearekurs om ett poäng, där man läser *Macbeth*.

Vi kan notera, att studenterna i Luleå som komplement till den litterära översiktskursen på B-nivån får en mycket rikhaltig lista på rekommenderade handböcker. (Fig. 5).

Fig. 5. Luleå (21–40 poäng) Litterär översiktskurs, 5 poäng.

Austen, J.,	<i>Pride and Prejudice</i>
Brontë, E.,	<i>Wuthering Heights</i>
Dickens, Ch.,	<i>Great Expectations</i>
Goldsmith, O.,	<i>The Vicar of Wakefield</i>
Hawthorne, N.,	<i>The Scarlet Letter</i>
Shakespeare, W.,	<i>Macbeth</i>
Twain, M.,	<i>The Adventures of Huckleberry Finn.</i>

Litteraturhistoria och litteraturkritik.

Burgess, A.,	<i>English Literature - A Survey for Students</i>
Cuncliffe, M.,	<i>The Literature of the United States</i>
Harrison, G.B.,	<i>Introducing Shakespeare</i>

Rekommenderad litteratur:

Allen, W.,	<i>The English Novel</i>
Baugh, A.C.,	<i>A Literary History of England</i>
Bowra, C.M.,	<i>The Romantic Imagination</i>

Bush, D.,	<i>English Poetry, The Main Current from Chaucer to the Present.</i>
Daiches, D.,	<i>A Critical History of English Literature</i>
Ford, B.,	<i>The Pelican Guide to English Literature</i>
Frykman, E. & Kjellmer, G.,	<i>Aspects of Shakespeare</i>
Granville-Barker, H. & Harrison, G.B.,	<i>A Companion to Shakespeares Studies</i>
Kettle, A.,	<i>An Introduction to the English Novel</i>
Leavis, F.R.,	<i>The Great Tradition</i>
Spiller, R.E.,	<i>A Literary History of the United States</i>
Tillyard, E.M.,	<i>Milton's God</i>
Trevelyan, G.M.,	<i>English Social History</i>
Watt, I.,	<i>The Rise of the Novel</i>

Vid Gävle/Sandvikens högskola utgör "Romanen i den engelskspråkiga världen" en obligatorisk del av litteraturkursen för fyrtio poäng och omfattar fyra av åtta poäng. (Fig. 6).

Fig. 6. Gävle/Sandviken (21–40 poäng). Romanen i den engelskspråkiga världen, 4 poäng.

Achebe, C.,	<i>Things Fall Apart</i>
Atwood, M.,	<i>Surfacing</i>
Gordimer, N.,	<i>The Conservationist</i>
Munro, A.,	<i>Lives of Girls and Women</i>
Naipaul, V. S.,	<i>A House for Mr Biswas</i>
Ngugi wa Thiong'oA	<i>Grain of Wheat</i>
Walker, A.,	<i>Meridian</i>
White, P.,	<i>The Tree of Man</i>

Om vi så övergår till C-nivån, så brukar studenterna där kunna välja mellan språklig och litterär inriktning. Vid några högskolor nöjer man sig med en av dessa. I Jönköping erbjuder man efter en kort kurs i språkfärdighet och språklig fördjupning en kurs om sju poäng med rubriken "Engelskspråkig litteratur, teori och metod". Huvuddelen av texterna är *Post-Colonial* från Kanada, Sydafrika, Australien och Indien. Hur man skall betrakta den amerikanska litteraturen i förhållande till den postkoloniala är en öppen fråga. (Fig. 7).

Fig. 7. Jönköping (41–60 poäng). Engelskspråkig litteratur, teori och metod.

I denna delkurs ingår och används också kursens metod- och litteraturteoretiska verk: Ashcroft m.fl., *The Empire Writes Back*, Eagleton, *Feminist Literary Theory*, Leech-Short, *Style in Fiction*, Selden, *Practising Theory and Reading Literature*.

Atwood, M.,	<i>Cat's Eye</i>
Frame, J.,	<i>An Autobiography.</i>
Gordimer, N.,	<i>An Image of Success</i>
Hurston, Z. N.,	<i>Their Eyes Were Watching God</i>
Morgan, S.,	<i>My Place</i>
Narayan, R.K.	<i>The Vendor of Sweets</i>
Sontag, S. & Atwan R.,	<i>The Best American Essays 1992</i>
White, P.,	<i>A Fringe of Leaves</i>

Poesi enligt anvisningar.

Examinatorier:

Shakespeare, W., En komedi

Av E. A. Poe, W. Whitman, Melville läses kortare verk och utdrag av längre enligt anvisningar.

I Karlskrona är inriktningen enbart litterär på C-nivån. Studenterna ges en god litterär teoretisk grund och man visar på olika tolkningsmodeller inför specialarbetet. Tonvikten på sextio- och åttiopoängsnivån ligger på icke-brittisk litteratur. *The Tempest*, som ju är något av en *locus classicus* i postkolonial kritik, finns med på listan.

En kategori böcker, som kommit sent in på litteraturlistorna är barn- och ungdomslitteraturen. Nu är den dock väl etablerad på de flesta högskolor, där man undervisar blivande lärare. Ämneskursen i engelska för de s.k. 1–7-lärarna omfattar femton eller tjugo poäng. I kursmålen från institutionen i Umeå står, att kursen ska ge "grundläggande kunskaper om modern engelskspråkig barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur och förmåga att på ett intresseväckande sätt analysera och diskutera litteratur". Vidare specificeras bl.a., att litteraturstudierna, som omfattar tre poäng, ska "stimulera de studerande att senare som aktiva lärare läsa engelskspråkig litteratur". I Jönköping erbjuder man en fortbildningskurs i engelska om tjugo poäng för förskollärare, fritidspedagoger m.fl. med minst tre års yrkeserfarenhet så att de ska uppnå behörighet som 1–7-lärare i engelska. Fem av de tjugo poängen är en kurs i engelskspråkig litteratur och det är intressant att notera, att i kursen ingår "jämförande, analyserande och

fritt skapande skrivuppgifter i anslutning till den lästa litteraturen". Det ingår alltså en slags *creative writing* i kursen.

Listan i fig. 8 kommer från Linköping och ingick hösten 1992 i tjugopoängskursen för de blivande engelsklärarna i klasserna 4–9. Den innehåller huvudsakligen brittiska författare. Det finns ytterligare en med amerikanska författarnamn. Under rubriken *The Contemporary Scene* återfinns här t.ex. Joan Lingards *The Twelfth Day of July*, den första delen i en serie böcker om ungdomar i Belfast. (Fig. 8).

Fig. 8. Linköpings universitet (20 poäng). Engelsk ungdomslitteratur. 4–9-lärare.

The Contemporary Scene.

Bawden, N.,	<i>Rebel on the Rock</i>
Briggs, R.,	<i>When the Wind Blows</i>
Carter, P.,	<i>Bury the Dead</i>
Dhondy, F.,	<i>Come to Mecca</i>
Harris, R.,	<i>Zed</i>
Lingard, J.,	<i>The Twelfth Day of July</i>
Needle, J.,	<i>Samitra's Story, My Mate Shofig</i>
Swindells, R.,	<i>Brother in the Land</i>
Kaye, G.,	<i>Comfort Herself, Great Comfort</i>
Smith, R.,	<i>Salt on the Snow</i>

Science Fiction.

Christopher, J.,	<i>The City of Gold and Lead</i>
Mark, J.,	<i>The Enmead</i>

Growing up.

Ashley, B.,	<i>A Kind of Wild Justice, Break in the Sun</i>
Chambers, A.,	<i>Dance on My Grave</i>
Gardam, J.,	<i>Bilgewater, The Summer after the Funeral</i>
Kemp, G.,	<i>No Place Like</i>
Leeson, R.,	<i>It's My Life</i>
Pearce, P.,	<i>The Way to Sattin Shore</i>
Peyton, K.M.,	<i>Pennington</i>
Towsend, S.,	<i>Adrian Mole</i>
Ure, J.,	<i>Play Nimrod for Him</i>
Wilson, J.,	<i>Nobody is Perfect</i>

Vid lärarhögskolan i Malmö har man fr.o.m. läsåret 93/94 en inledande tjugopoängskurs i engelska för de blivande 4–9-lärarna. Där

ingår "barnkultur" med fem poäng och "ungdomslitteratur" med ytterligare fem poäng. Som framgår av innehållsbeskrivningen av barnkultur handlar mycket av kursen om läsning av barnlitteratur och sakprosa, och om olika stimulerande aktiviteter för att främja läsning även på ett främmande språk. När det gäller ungdomslitteraturen handlar det, som vi ser, inte bara om förslag till böcker för upplevelseläsning där elever får insikt om förhållanden i olika engelska miljöer. De studerande på den här kursen ska också "tillägna sig grundläggande färdigheter i litterär analys och lära sig att tillämpa lässtrategier". (Fig. 9, 10).

Fig. 9. Lärarhögskolan i Malmö (20 poäng). 4-9-lärare.

Innehåll: Barnkultur (5 poäng)

Exempel på innehåll som behandlas: Olika definitioner av kultur, barnböcker på engelska, barnboksförfattare, autenticitetsbegreppet, förenklad litteratur, filmer, sånger, ramsor, verser, tematisk läsning, läsförmåga på ett främmande språk, effektiva lässtrategier, utvärdering av läsning, litteraturval, olika metoder, interaktion mellan läsning och andra färdigheter.

Läsningen består av ca 400 sidor sakprosa och ca 1 000 sidor barnlitteratur.

Ungdomslitteratur (5 poäng).

Mål.

Delkursen syftar till att ge de studerande förtrogenhet med sådan litteratur som läses av och som handlar om ungdomar i olika engelskspråkiga länder. Läsning av och samtal och skrivande kring texterna skall leda till en utveckling av de studerandes språkfärdighet.

Textläsningen skall stimulera de studerande att som aktiva lärare använda den engelskspråkiga ungdomslitteraturen som en naturlig del av undervisningen. De studerande skall också tillägna sig grundläggande färdigheter i litterär analys, lära sig att tillämpa varierande lässtrategier samt bli medvetna om möjligheterna kring hur litteraturen på olika vis kan användas i undervisningen.

Innehåll.

Delkursen omfattar följande innehåll: Modern engelskspråkig ungdomslitteratur, ungdomsromanförfattare, romanfilmatisering, förståelse och tolkning av litteratur, tematisk litteraturläsning samt ungdomsromaner i engelskundervisningen.

Textläsningen utgörs av 2 000 sidor modern engelskspråkig ungdomslitteratur från olika länder och ca 300 sidor sakprosa. Hälften av skönlitteraturen läses enskilt och behandlas extensivt.

Fig. 10. Lärarhögskolan i Malmö (20 poäng). 4–9-lärare.

You can choose whatever fiction titles you find appropriate as long as they belong to the area of teenage fiction. Some recommendations:

Alcock,	<i>A Thief of Time</i>
Armstrong,	<i>Sounder</i>
Ballard,	<i>Empire of the Sun</i>
Bawden,	<i>Carrie's War</i>
Cleary,	<i>Dear Mr Henshaw</i>
Dahl,	<i>The Witches</i>
Doyle,	<i>The Commitments</i>
Duncan,	<i>I Know What You Did Last Summer</i>
Garfield,	<i>John Diamond</i>
Holm,	<i>I Am David</i>
Howker,	<i>The Nature of the Best</i>
Keyes,	<i>Flowers for Algernon</i>
Kincaid,	<i>Annie John</i>
Klein,	<i>Came Back to Show You I Could Fly</i>
Lee,	<i>To Kill a Mockingbird</i>
Le Guin,	<i>A Wizard of Earthsea</i>
Line,	<i>Run for Your Life</i>
MacLachlan,	<i>Sarah, Plain and Tall</i>
MacLavery,	<i>Cal</i>
Mahy,	<i>Memory</i>
O'Brien,	<i>Mrs Frisby and the Rats of Nimh</i>
Reid Banks,	<i>The Indian in the Cupboard</i>
Smucker,	<i>Underground to Canada</i>
Southall,	<i>Ash Road</i>
Steinbeck,	<i>The Red Pony</i>
Swift,	<i>Waterland</i>
Taylor,	<i>The Road to Memphis, The Cay</i>
Thiele,	<i>Fire in the Stone</i>
Ure,	<i>Tealeaf on the Road</i>
Westall,	<i>The Kingdom by the Sea</i>
Winterson,	<i>Oranges Are Not the Only Fruit</i>
Zindel,	<i>The Pigman & Me</i>

Finns då barn- och ungdomslitteratur med på läslistorna för de studenter som inte går på en lärarlinje? Flera av de böcker som återfinns på många listor, som exempelvis Goldings *Lord of the Flies*, skildrar barn- och ungdomsliv även om de inte vänder sig speciellt till unga läsare. Mycket av den postkoloniala litteraturen innehåller skildringar av författarnas barn- och ungdom. Den enda institution där jag funnit, att man föreslår ungdomslitteratur som en egen kategori för andra studenter än blivande lärare är Linköping, där tjuugo- och fyrtiopoängskurserna är i stort desamma för fristående kurs och lärarlinje. På grundkursen ingår för alla Tolkien och C.S. Lewis.

Slutligen några ord om litteraturen i lärarfortbildningen. Sådan fortbildning förekommer i växlande omfattning på olika högskolor. I Lund och Stockholm t.ex. går man ut med inbjudningar till lärare för att presentera nyheter om såväl lingvistik som litteratur. Uppsala universitet inbjöd hösten 1993 till två dagars fortbildning för lärare, där man ägnade en dag åt språkliga ämnen och en åt litterära. Den litterära dagen handlade om Shakespeare, och de här dagarna samlade 185 lärare från hela landet. I Karlskrona har man ambitionen att i omgångar bjuda in samtliga lärare i länet för att presentera arbetet vid den engelska institutionen.

Sammanfattningsvis kan man säga, att litteraturen är rikt företrädd vid våra engelska institutioner. Den samtida icke-brittiska litteraturen finns med på de flesta håll på tjugopoängsnivån, och från fyrtiopoängsnivån och uppåt gör flera institutioner en medveten satsning på den och de nya teoretiska modeller som framkommit vid studiet av den. När det gäller den engelskspråkiga barn- och ungdomslitteraturen skulle man väl önska, att fler studenter fick inblick i den. Det är ju en hel värld av historier, upplevelser och miljöer som vi annars förblir okunniga om, och som dyker upp i olika sammanhang i vuxenlitteraturen.

Man kan säga, att vi i Sverige följer de råd som Enright ger i dikten som citeras inledningsvis, att vi ska öppna vår "lästrädgård" för många slags "blommor", påskliljorna inte att förglömma:

*But try to know one literature in some depth;
It will help you with the others.
If it should be English literature,
Don't feel obliged to apologize;
The daffodil is not really a poisonous plant.
Or if it is literature in English,
Fine, just make sure it's literature.*

Language Courses for Exchange Students from Kalmar University College

Rowena Jansson, Kalmar University College

Many years ago, I went to school. In those days school was rather dull and boring. There were no videos and computer games for teachers to compete with. Pupils did not evaluate their teachers or their courses, nor did they play any part in the decision-making process. They did as they were told and learnt what they were told to learn. And a lot of this learning was done by heart. We learnt vast chunks of poetry and plays, mostly in English, of various ages, some in Latin. Most of it, I have forgotten now. But occasionally the right stimulus triggers a reaction which exhumes a memory buried deep many years ago.

One such memory is a short extract from one of the gospels in the English of 1611, the authorised version of my schooldays. It goes something like this:

...And there went forth a decree from Ceasar Augustus that all the world should be taxed. And they all went to be taxed. Each one to his own city...

The stimulus which has dredged this up was nothing to do with taxation, but rather, with internationalisation. A couple of years ago there went forth a decree from the Ministry of Education that we should all internationalise. And we all set out on the path of internationalisation, each one in our own institution.

Those of you who come from older, larger and more prestigious institutions are not strangers to internationalisation. For several decades, courses of study which have involved the learning of a foreign language have invariably included a period of study or employment abroad. Indeed, even when I was at school, which was many years ago, modern language teaching would have been much the poorer if it had not been for the French and German assistant teachers who were studying English in their home universities, spending their

term or year in England on an assistant teacher exchange scheme. These bilateral schemes have been going for some time and, generally speaking, work well because they are bilateral, contact is on a one-to-one basis, the lecturers taking part in them know each other and each other's work and standards well. There is also a higher level of language competence and a uniformity of language competence among the students engaged in these exchanges. These exchanges continue and will doubtless develop and increase but are separate from and not to be confused with the new schemes which are a result of the present-day internationalisation process.

In what way, then, do student exchanges under present-day internationalisation differ? First of all, they are no longer bilateral. A pre-condition for partnership in the Nordplus, Erasmus, Comett and Tempus programmes is that one forms a network. Consequently, it becomes more difficult to establish the same quality of contact, the same knowledge of partners' work and standards because of time and logistic factors, not to mention the money factor.

Secondly, although to me as a language teacher it is of first importance, those students who take part in these exchanges do not have to demonstrate their level of language skills in the foreign language of instruction before they go. However, from the Erasmus Launching Meeting of January 1992, held in Brussels, the *ci-devant* UHÄ produced a report with a checklist of factors which made for success. The second of these factors was language training and introduction to cultural and academic aspects of the host environment. To us, in Kalmar, it seemed that we could make a start with the right kind of preparation by offering prospective students a course of training in study skills in English.

On what, then, is our language course based? Principally, it is based on experience. Firstly, the experience of teachers who have worked for some years giving language training to undergraduate and graduate students of non-language subjects wishing to continue their studies in English-medium institutions. And, secondly, the experience of students, who, after being thrown in at the deep end without language support, have tried to analyse the sort of lifebelt they would have found most useful.

When we asked a group of "Free Movers" who had recently embarked on their studies in Derby what particular difficulties they had, they replied that the sheer volume of reading material was quite daunting. It took them about a month before they realised that puzzling over every word in a history text, for example, was a waste of

valuable time; that the skill of skimming a text to find relevant information for an essay was a study skill they could transfer from Swedish to English; that finding the topic sentence in a paragraph and picking out the connectors linking to the topic sentence of the next paragraph was a more time-efficient method of taking the overall meaning of a text on board rather than struggling with each and every word; and, that many new words can be fairly accurately guessed in context. So, extensive reading skills figure quite high on our programme in Kalmar.

One problem which we, as teachers, experience is that in many cases, though certainly not all, our students speak English fluently, particularly if they have worked for a while in Britain or the United States, but their written efforts have neither fluency nor accuracy. Again, from experience, the reason seems to lie in inadequate instruction and practice of grammar in any language at an earlier educational level. We cannot at this stage and with the time resources available embark on remedial grammar teaching. However, an approach which is new to many of our students and one which they have found of great value, giving then a new insight into the English language and a new confidence in working with it, is the teaching and practice of note-taking, writing summaries from these notes and simple sentence structure analysis of summaries.

A problem which frequently arises in note-taking is one related to extensive reading skills. Students often have difficulty in distinguishing main ideas from supporting detail and examples. Once they are aware of this and have clear models to follow they do acquire this skill.

However, it seems that once a student has achieved this much, yet another hurdle appears, and, that is how to transfer these notes into a cohesive logical text. I have found that most time-efficient way of teaching writing skills lies in summary writing. Here is the opportunity to practise simple sentence construction, basic subject-verb word order. In fact, students need to be taught to isolate the verbs of a complex sentence and then to find the noun phrases which form their subjects. Once confident at this level a good deal of the rest can take care of itself. Recognising these basic simple parts in the structure of sentences and being able to reproduce them is a great step on the way to competent writing. The next step is how to give semantic and structural cohesion to the whole. Most students are very quick to recognise anaphoric reference, for example, but few can use these reference words successfully in their writing when they first join the course. However, teaching the use of pronouns, especially the

demonstrative and relative variety, in the context of model summaries and their own writing, develops first an understanding of their correct usage and then the skill to do likewise.

A language course of twenty-four contact hours cannot do a great deal at this level without at least an equal amount of study time spent at home. Virtually all written work has to be done outside the classroom and in addition to note-taking and summary writing, students write an essay of approximately one thousand words. This is not very long but length is not a criterion of quality. The students are given about eight items of information in the form of written articles, diagrams, charts and pictures. The theme of all these is the organisation and distribution of water resources in different parts of the world. The task is to extract relevant information, to group it into paragraphs and write an essay with a set title. An introduction, conclusion, linking devices from one paragraph to the next, a clear thread running through joining beginning to end must be evident. The essay must be accompanied by a detailed plan breaking down the paragraphs and indicating the different sources of information. Some students have learned this skill in Swedish and need only to transfer it to another language. Other have not. All need it, if they are to do any kind of study which requires the production of extended written work.

Reading and writing, though, are only a part of the story. Our students need special oral and aural skills if they are to study successfully. We try to give rather more contact hours to practising particular oral/aural skills since these cannot be practised outside the classroom to the same extent as reading and writing skills. Today, television and satellites bring the English language into every home, thanks to the sub-titling as opposed to the dubbing policy followed in Sweden. Our students assimilate a great deal of English. But, not always the English which will help them to understand lectures, to present their own projects and to discuss these with their tutors and students from other lands.

I have more or less ignored the cultural and social aspects of language training in our course in Kalmar. There is not the time, and anyway, this is more akin to the language our students have already picked up from the media. I have taken the three areas of understanding lectures, presenting projects and discussion as those areas which need training and have developed this part of the course in the following ways.

Televised lectures from educational programmes on British television are the input to helping students understand lectures. These

are normally about twenty minutes long and our students watch them twice: once to get the drift and then a second time after studying listening-comprehension questions. The questions are designed so that once we have arrived at the right answers these form a solid basis of information for a note-taking exercise which is followed by writing a summary from the notes. In this way, recognising main ideas and distinguishing these from details and examples is practised aurally and transferred to writing. These lectures also form the basis of discussion periods where students use the information from the lectures and their own research to answer problem-solving questions in group discussion form.

Presenting projects is a task introduced at the beginning of the course. Students watch the BBC video "Giving a Talk" and have several weeks to prepare a five-minute illustrated talk on any topic of their own choice within the theme of "The Environment". They have to answer questions from the floor and the rest of the class who form the audience have to prepare three questions each while they listen and a few of these questions are chosen. These presentations are filmed and, if time permits, discussed individually.

Discussion is practised as a role-play after studying a written situation, character analysis and relevant structures.

One question which I think has been successfully answered is what subjects the teaching material should cover. At the moment our students on the courses have been from the education, the technology and the social science departments. I chose the theme of the environment because it is topical, because it has relevance in some way to every individual and to every discipline and because it is a speciality of Kalmar university. There is also a great deal of material written by the Guardian, the Telegraph, the Times and the Independent environment correspondents from which to select suitable well-written texts for which I am truly grateful.

Another question which I think we are on the way to answering is how we persuade students to give up three hours, one evening a week for half a term with the promise of several hours extra study each week at home. The answer appears to lie in stick and carrot. The stick is that the course is tough and known to be tough but it is useful and at the end of the day we have a graded Certificate of Proficiency to offer. This is awarded half on a basis of continuous assessment: all summaries, essays and filmed presentations are graded; and, half on the results of a reading comprehension and a summary writing examination which has a strict time limit. A piece of paper is a small

carrot. Those who complete the course successfully gain 2 university points but entry is restricted to full-time students of Kalmar University College. This is another small carrot.

The large carrot is that a student gets to study abroad. In some departments where the demand for places exceeds the number available, the competition is keen. In theory, a language course is compulsory for all students from Kalmar hoping to go on an exchange and in the education department performance on the language course is an important selection criterion. In other departments where information is not so readily available, it is not always possible to know the extent of student motivation. And this brings me to perhaps our greatest difficulty and one which reflects on the whole process of internationalisation. As I mentioned at the beginning, it is the multi-lateral aspect of exchanges which fogs the issues.

Our masters have sent us forth on the path of internationalisation without a fog lamp. How, then, do we find our way? I cannot say with any certainty that I know the answer. But I do suspect that without some clear thinking and clear planning we will lose our way.

Firstly, we need to consider exactly what the needs of all our students are. In the case of those exchanges where our students spend a term or more at a foreign institution and they take the same courses, do the same assignments and the same exams as the host students a language course such as I have described fulfils their needs. But courses which are reading and writing based are not always the case. There seems to be a limitless variety in what exchange students actually do in the host institutions. Sometimes they do work experience and write a report about it in their own language when they return. Sometimes they go on study visits and join some classes. For such students, our language course in Kalmar has limited value. As applied linguists, we can make courses which are suitable for these activities if there is a demand. But we cannot do this if we do not know their language needs.

So the next step is to find out what our students are expected to do and to achieve during their exchange. This is very difficult. Often those in charge of a particular network do not know themselves, especially when the network has only recently got under way. It is important, therefore, that language departments take an active interest in the exchange programmes and that we ask to meet any visitors from foreign institutions that take our exchange students and ask for details of their activities with particular reference to language needs.

This all takes time. But if internationalisation is going to be meaningful and successful and not just another buzz word, or worse, an excuse for three months on a sunny southern beach, we must find the time. We need to rethink our jobs and to allocate time to language support for internationalisation. Language departments need to work with the administration of international networks on all levels and not take a back seat. Our language expertise gives us the ability not merely to give our students a better chance of success abroad but also to draw together the threads of the networks and in so doing spread common knowledge and raise common standards.

Kva har forskinga innanfor framandspråks- innlæringa å gje til framandspråkslærarar og -innlærarar på universitetsnivå?

Beate Lindemann, Universitetet i Tromsø

Innleiing

I denne artikkelen har eg tenkt å ta opp nokre tankar kring framandspråksinnlæring og forskinga på dette området. Eg kjem fyrst til å gje eit lite oversyn over forskinga og sjå litt på arbeidssituasjonen til dei som underviser i, og dei som lærer seg eit framandspråk på universitetsnivå. Deretter vil eg sjå på dei vilkår ein har til å nyttiggjere seg forskingsresultata i kvardagen på universitetet. Det vil eg fyrst og fremst gjere ved hjelp av døme frå mitt eige forskings- og undervisningsområde, dvs. tysk som framandspråk i Noreg. Det er ei overlag viktig sak for meg å få fram at forskinga innanfor framandspråksinnlæring ikkje kan leve eit isolert liv. Ein må sørge for at forskingsresultata kjem fram til dei som har bruk for dei kvar einaste dag.

Eit forsøk på å skissere status quo

I dei siste tiåra har forskinga innanfor framandspråksinnlæringa for alvor fått fotfeste i Nord-Amerika og Mellom-Europa. Framfor alt forskinga kring Second Language Acquisition (SLA) med utgangspunkt i Engelsk som framandspråk (ESL) har utvikla seg med rekordfart, og ein har kunne tileigne seg mykje ny kunnskap når det gjeld innlæringa av engelsk som framandspråk.¹ Det er vanskeleg å finne område som ikkje er undersøkte, men det kan nemnast utruleg mange døme på aspekt som ein har sett nærare på. Spesielt innlæringa av

¹ Det er ikkje rom her for ei detaljert framstilling av utviklinga innanfor SLA, men interesserte vil kunne finne eit godt oversyn t.d. hos Larsen-Freeman/Long 1991.

syntaktiske og morfologiske fenomen har vore populær som undersøkjingsobjekt, medan ein diverre ikkje finn særleg mange undersøkingar som tek for seg innlæringa av semantiske og pragmatiske aspekt. Forskinga kring innlæring av andre framandspråk enn engelsk, t.d. fransk og tysk, kan i kvantitativ målestokk ikkje samanliknast med det som er gjort innanfor ESL. Likevel har det vist seg at ein god del av dei forskingsresultata som er baserte på ESL, lèt seg overføre til andre språk. Framandspråkforskinga i Norden har byrja å blomstre i det siste tiåret, og ein kan finne mange viktige tilskott frå nordiske forskarar, særleg innanfor ESL.¹

Forskinga kring framandspråksinnlæring er utruleg spanande og interessant – for dei som held på med ho. Diverre sit ein igjen med inntrykk av at dei flotte artiklane og bøkene som blir skrivne, berre blir lesne av andre som jobbar innanfor området. Dei som er opptekne av problemstillingar som har med framandspråksinnlæring å gjere, les om nye undersøkjingsresultat og bruker desse gjerne som basis for eiga forskning. Dette er sjølvsagt svært bra, men når ein ser på den potensielle kundegruppa som ikkje blir informert om utviklinga, får ein inntrykk av at det finst eit stort formidlings- og informasjonsproblem.

Det finst ei gruppe personar som burde vere sjølvskriven som målgruppe for forskingsresultata, og det er dei som underviser i framandspråk og eventuelt også dei som lærer seg eit framandspråk. Eg skal sjå litt nærare på situasjonen til framandspråkslærarane, framfor alt til dei som underviser på universitetsnivå. Eg konsentrerer meg om denne gruppa sidan dei spelar ei svært viktig rolle i innlærings-samanheng. På den eine sida deltek dei aktivt i det innlæringsarbeidet som finn stad på universiteta, og på den andre sida er dei med på å utdanne dei som nokre år seinare skal undervise i skolen. Eg er klar over at ein også burde sjå på lærarane i skolen og elevane eller studentane som potensielle målgrupper. Eg ønskjer ikkje å utelate dei, men eg ser det ikkje som realistisk å krevje at dei skal kunne klare å setje seg inn i forskingsresultata utan hjelp. Dei treng å få formidla resultata tilpassa deira eigen plass i innlæringssystemet. Her vil universitetslærarane, og sjølvsagt fyrst og fremst dei som jobbar ved dei pedagogiske seminara og lærarutdanningsinstitusjonane, kunne fungere som formidlarar.

Eg jobbar sjølv i tyskseksjonen ved Universitetet i Tromsø og er særleg interessert i innlæringa av tysk som framandspråk. Naturleg nok tek tankane mine utgangspunkt i dei norske tilhøva, spesielt innanfor germanistikken. Ved dei norske universiteta har dei tilsette

¹ Sjå t.d. arbeida til Ringbom, Hastrup og Færch/Kasper.

spesialisert seg anten i språk- eller litteraturvitskap. Dersom ein søker ei fast stilling, må ein kunne vise til adekvat forskingsproduksjon på eit av desse områda. Ingen av dei eksisterande stillingane krev eller tilgodeser ei spesiell interesse for språkinnlæring. Det seier seg sjølv at når kvardagen utgjer eit stort arbeidspress med undervisning av grunn-, mellom- og hovudfagsstudentar (dvs. studentar som studerer to, tre eller ytterlegare fire semester) i både språklege og/eller litterære emne, mange tidkrevjande administrasjonsoppgåver og dessutan eiga forskning, så vil fordjuping i didaktiske og metodiske problemstillingar vere dømd til å bli ein salderingspost.

Dette kjennest som eit paradoks all den tid ein høyrer samrøystes klaging over dei dårlege tyskkunnskapane til studentane i dag og samstundes ønskjer å lukkast betre i å formidle kunnskapar om tysk språk og litteratur. Verken det fyrstnemnde eller det siste lèt seg føre tilbake til manglande grunnlagsforskning innanfor språk- eller litteraturvitskap. Det verkar lite overtydande om ein forklarar den eventyrlege adjektivleksjonen til studentane med at forskarane eller lærebokforfattarane manglar kunnskap om løyndommane ved den tyske adjektivbøyinga.

Kva slags kunnskap kan forskinga kring framandspråksinnlæring gje?

Forskinga på dette området strekkjer seg over eit vidt spekter. Undersøkingane tek for seg både meir generelle aspekt ved framandspråksinnlæring og små detaljar av avgrensa fenomen.

Eg skal her ta for meg eit døme som illustrerer begge desse ytterpunkta, og gjere eit forsøk på å sjå korleis ein kan nyttiggjere seg slik kunnskap for å få til ei betre tyskundervisning ved universiteta.

Når det gjeld meir generelle aspekt ved framandspråksinnlæring, kan ein m.a. nemne at forskinga så langt kan tyde på at ein som lærer eit framandspråk, utviklar såkalla *interimspråk*, dvs. at eleven dannar individuelle mellomspråklege system på hans veg til betre språkkunnskapar. Det er eit viktig framsteg at ein har kunne stadfeste vitskapleg at ein ikkje kan lære seg eit språk – eller lære det bort – gjennom "traktmetoden". Hovudet til eleven eller studenten er diverre ikkje eit tomrom som ein på ein enkel og grei måte kan fylle med adjektivdeklinasjonen og konjunktivreglane.

Undersøkingar har lenge vist at eleven fyrst over tid nærmar seg målspråksnorma i det han/ho sjølv produserer av målspråket. Dessutan

er det viktig at ein etter kvart har retta merksemda på den som skal lære og på måten han/ho utviklar mellomspråk. Særleg med utgangspunkt i GB-grammatikken og hypotesen om ein universell grammatikk har ein fokusert på korleis den einiskilde utviklar sitt eige interim-språklege system.¹ Her er det m.a. viktig å halde fast at innlæraren byggjer dei mellomspråklege systema sine på sitt individuelle system i morsmålet og moglege mellomspråklege system i andre språk han har tileigna seg.² Dette er tilhøve som ein burde ta omsyn til når ein underviser i framandspråket. Ein viktig faktor ved framandspråksundervisninga i Noreg og sannsynlegvis i heile Norden har vore den kontrastive tilnærminga til delar av framandspråkssystemet. Kontrastive framstillingar finst på mange ulike område, både i vitenskaplege artiklar og i grammatiske oppslagsverk. Dermed skulle forholda liggje svært bra til rette for ei effektiv og vellukka innlæring. Men diverre viser det seg at elevane har store problem med t.d. bruken av dei tyske modale hjelpeverba, trass i at ein bruker gode kontrastive framstillingar. Kva er det så som ikkje går heilt bra?

Kontrastive framstillingar tek utgangspunkt i lingvistiske deskripsjonar av dei to impliserte språka, dvs. at ein t.d. samanliknar ei lingvistisk framstilling av dei tyske modale hjelpeverba og ei av dei norske for så å finne likskapar og skilnader. Problemet er berre at det er vanskeleg for den vanlege norske eleven eller studenten å kjenne seg igjen i den framstillinga som blir gjeven av morsmålet hans/hennar. Omgrep som modale hjelpeverb, modalitet og temporalitet er termar som er vanskelege å ha eit forhold til for ein student. Orda kan ein gjerne finne på å bruke, men dei blir som oftast ikkje brukte med den same definisjonen som ein lingvist ville bruke dei med. I intervju underteikna hær hatt med 1. semester-studentar i tysk, kunne ein vere vitne til dei mest fantasifulle forklaringar på dei lingvistiske kvardagsomgrepa våre. Eg fann forklaringar som vitna om store grunnleggjande kommunikasjonsvanskar mellom lærar og elev, og mistydingar hos eleven som truleg aldri ville bli oppdaga. Om ein fortel dei norske studentane at "wollen" er ei adekvat omsetjing av det modale "ville", medan det temporale "ville" krev det tyske modale hjelpeverbet "werden" (slik ein t.d. finn det forklart i norske grammatikkbøker for gymnaset), så er det sikkert nokre elevar som både forstår og tileignar seg denne nye kunnskapen. Mange kjem nok ikkje til å forstå dette, og dermed blir det ikkje så enkelt å lære noko meir enn ein regel på rams. Dei fleste norske elevar veit ikkje eingong at

¹ Sjå t.d. Chomsky 1965, Krashen 1981 og White 1982.

² Sjå t.d. Ringbom 1987, Hufeisen 1991 og Lindemann 1988.

det vesle ordet "ville" både har ein modal og ein temporal dimensjon. Sjølv om det for oss språkforskarar kan vere spanande å tenkje over vårt eige språk, så gjer ikkje dei fleste elevane eller studentane det. Dermed kan ein slå fast at ein norsk student i utgangspunktet ikkje har ei forståing av t.d. dei modale hjelpeverba som er samanfallande med ei lingvistisk framstilling av området.

Om ein skal kunne hjelpe studentane utover det ein allereie gjer, må ein prøve å forstå tenkjemåten til den enkelte studenten. Korleis kan ein så få innsyn i det studenten tenkjer? Språkinnlæringsforskinga har lenge arbeidd med såkalla introspektive metodar.¹ Formålet med desse metodane er å få innsyn i tenkjemåten til språkinnlæraren. Metodane legg på ein eller annan måte opp til å få den som skal lære seg noko, til å uttrykke kva han tenkjer mens han produserer framandspråket. Ved hjelp av dei informasjonane ein får her, prøver ein å rekonstruere både tankeprosessane og dei bakanforleggjande kunnskapane hos innlæraren.

Nokre erfaringar frå eit prosjekt

Våren 1992 og 1993 gjennomførte eg eit lite prosjekt med mellom-fagsstudentane (3. semester) ved tyskseksjonen/Universitetet i Tromsø. Dei ansvarlege for grammatikk- og praktisk-tysk-undervisninga jobba saman med studentane for å betre produksjonsevna på nokre utvalde område, m.a. modale hjelpeverb. Sjølv om eg var så heldig å kunne jobbe med små grupper på ca. 7–8 studentar, brukte eg mykje tid på førebuing og etterarbeid. Samtalene med studentane, diskusjonane med dei andre lærarane på seksjonen og arbeidet med å leggje stoffet individuelt til rette, kravde ein stor del av arbeidstida mi. Men det heile var strevet vert. Studentane gjorde store framsteg både munnleg og skriftleg. Det kunne ein sjå både til eksamen og når studentane i andre samanhengar produserte noko sjølve.

Eg tok til med å kartleggje feiltypane til studentane. Etter dei fyrste vekene såg eg t.d. kva studenten Anne² hadde problem med i den tysken ho produserte. Ho brukte "wollen" og "sollen" både skriftleg og munnleg til å uttrykke framtid. Det er ikkje særleg vanskeleg å forklare dette som interferens frå morsmålet. Eg var nok ikkje den fyrste som sa dette til henne heller, men det er ikkje mykje hjelp i

¹ Eg kan her berre kort skissere metodane, men ein kan finne ei god innføring hos Færch/Kasper 1987.

² Eg har sjølv sagt endra namna til dei personane eg fortel om her.

sjølve diagnosen, den åleine ville ikkje få Anne til å kunne bruke "wollen" og "sollen" korrekt etter norma. Eg lèt henne gjennomgå ein test der ho skulle kommentere om "wollen" og "sollen" var brukte korrekt i fleire ulike setningar. Etter at ho var ferdig med testen, såg vi i lag på kommentarane hennar, og ho gjorde greie for korleis ho hadde kome fram til avgjerdene. Ved hjelp av denne framgangsmåten blei eg klar over at Anne ikkje såg nokon skilnad mellom setningane "Om det regner, vil festen bli avlyst.", og "Om det regner, vil jeg ikke gå på tur." For meg som har jobba med modalitet og temporalitet i mange år, var det faktisk vanskeleg å leggje bort dei lingvistiske brillene mine og sjå på fenomenen med hennar auga. Anne var ikkje nokon dum student, tvert imot. Men ho såg på lingvistiske fenomen utan mine lingvistiske briller. Etter nokre samtaler for å oppnå ei felles forståing og ein god del individuelle øvingar, gjekk den ukorrekte språkbruken meir og meir tilbake; fyrst i dei skriftlege arbeida hennar og så i den munnlege språkbruken.

Ein annan student, Per, forundra meg med eit merkeleg bruksmønster for "mögen" og "möchten". På den eine sida var han ein av dei få som brukte desse verba, på den andre sida var det leitt at han ofte brukte dei ukorrekt. Bruken verka usystematisk og kaotisk når ein tok utgangspunkt i målspråksnorma. Ein tilpassa test og ei retrospektiv samtale med Per ga meg innsyn i oppfatninga hans av systemet for desse to verba. Han fortalde at han visste at dei var i slekt med kvarandre, og han utdjupa at "möchten" var konjunktivforma til "mögen" og at dei til saman var ei erstatning for "wollen" når ein skal uttrykkje eit ønskje. Han hugsa t.o.m. eksempelsetninga frå gjennomgåinga på skolen: "Er fragte sie, was sie trinken möchte." Samanlika med denne norma viste bruken seg å vere både systematisk og konsekvent. Per hadde altså ein regel som han oppfatta som korrekt. Difor følte han ingen trong til å setje seg meir inn i dette emnet. Ei ny gjennomgåing av "mögen" og "möchten" i undervisninga hadde neppe ført til eit endra bruksmønster hos han. Men sidan ein kunne ta utgangspunkt i den ukorrekte regelen hans og medvite jobbe fram ei endring, kunne Per etter kvart nærme seg målspråksnorma i høve til desse verba.

Forsøk på ein konklusjon

Det er viktig å ta utgangspunkt i at dei studentane som kjem til universitetene våre, ikkje kjem med blanke ark. Dei har allereie

gjennomgått ein del år med tyskundervisning. I løpet av denne tida har dei tileigna seg eit mellomspråkleg system for tysk som inneheld mykje som er korrekt i høve til språknorma, og mykje som diverre ikkje er det. Problemet er at studentane grip tilbake til system som dei har utvikla over tid i den tru at dei var korrekte. Å konfrontere dei med ei lingvistisk framstilling for 8. gong i løpet av tysk-karrieren, har ofte svært lita nytte. På overflata kjenner dei seg igjen i framstillinga. Likevel skal det ein god del refleksjon til for å oppdage at eins eiga forestilling av regelrette system ikkje er heilt i tråd med normene i målspråket. Kontrastive framstillingar er gode å ha, men dei krev at studentane er svært medvitne om sitt eige morsmål på eit lingvistisk grunnlag.

For den som underviser, er det til stor hjelp å kunne setje seg inn i studentane sine tankar kring språket, systema og reglane. Mykje nyttig informasjon vil ein kunne finne i litteraturen om språkinnlæring, både når det gjeld generell språkinnlæring og meir språkspesifikke aspekt. Innsikt i språkinnlæringsproblematikken og forskingsresultata vil gjere universitetslæraren i stand til å bruke viktig ny kunnskap i eiga undervisning. Det vil som oftast gje ei betre undervisning både for læraren og studentane. Desse studentane har i neste omgang sjølve betre føresetnader til å undervise effektivt og med framgang. I tillegg vil ein gjennom etterutdanningstiltak ved universiteta kunne kome trongen for både fagleg og språkdiraktisk utvikling hos lærarane i møte.

For å setje seg inn i fagfeltet, trengst det tid, og det krevst óg at det er mogeleg å få meir individuell rettleiing allereie tidleg i studiet. Arbeidssituasjonen til universitetstilsette gjev diverre ikkje rom for dette. For å betre situasjonen, burde universiteta setje av både tid og pengar til etterutdanningstiltak for dei tilsette i språkfaga slik at dei kan få innsikt i språkinnlæringsforskinga. Dette ville gjere dei til betre språklærarar, og det vil hjelpe dei å formidle dei store faglege kunnskapane dei sit inne med.

I tillegg vil det vere overlag viktig at også vitenskaplege arbeid av didaktisk art og innanfor språkinnlæringsaspekt blir rekna som vitenskaplege og verdifulle av dei som underviser i språkfaga ved universiteta. Berre ei vitenskapleg godkjenning av denne typen arbeid vil kunne hindre at dei viktige resultata frå språkinnlæringsforskinga aldri når fram til dei som har mest bruk for dei.

Litteraturliste

- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.
- Færch, C. & Kasper, G. (eds.) 1987. *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia.
- Haastrup, K. 1987. Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learners' Lexical Inferencing Procedures. I Færch, C. & Kasper, G. 1987. S. 197–212.
- Haastrup, K. 1989. *Lexical Inferencing Procedures*. ARK 51, Sproginstitutternes Arbejdsblad, Handelshøjskolen i København.
- Hufeisen, B. 1991. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt a. M.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York.
- Lindemann, B. 1988. *Der Erwerb der deutschen Modalverben bei norwegischen Lernern*. Tromsø.
- Ringbom, H. 1983. Borrowing and Lexical Transfer. *Applied Linguistics* 4, 1983. S. 207–212.
- Ringbom, H. 1986. Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process. I Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition and Performance*. Oxford. S. 150–162.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia.
- White, L. 1982. *Grammatical Theory and Language Acquisition*. Dordrecht.

Learning how to learn - language teachers as language learners

Moira Linnarud, Högskolan i Karlstad

Introduction and aims

“Why can pupils learn the most complicated rules of mathematics and still not be able to put the ‘s’ on the third person singular present in English?” This plaintive question was put by a teacher of English at the secondary school in Sweden. The same problems exist at university level, where a large number of learners seem to have fossilised, partly due to a complacency about their own proficiency. Can the complex process of language learning be made easier if the teacher and the learner have a knowledge of language learning theory? This can be seen by looking at the progress made by students who are going to be language teachers. They have the advantage of having a theoretical knowledge of how to learn and how to teach. The questions I therefore attempt to answer in this paper are:

- Does knowledge of language learning research affect the teacher trainee as a learner of a foreign language? This is measured in two ways; subjectively, by asking a small number of students their opinions as to the influence of theory on their own learning; and objectively, by comparing the results of teacher trainees and other students in the language proficiency tests in the first and second term of studies.
- How useful do the teacher trainees feel that a knowledge of language learning research is to them as teachers. If they find it useful, what is useful and why?

In the first term of English studies at the University of Karlstad the teacher trainees have a 2 point (the equivalent of two weeks) course on Language Learning and Language Teaching. The section on Language

Learning is specifically said to include different theories of language learning; the connection between L1 and L2 learning; learning strategies; individual differences; weak students' possibilities and problems; immigrant children and third language learning. The importance of motivation and self-confidence is given special emphasis. In the statement of the goals for the teacher training course in English, it is expressly stated that at the end of the course the students should have a knowledge of ways of maintaining and increasing their own knowledge of and proficiency in English. It also states that, throughout the entire course, connections should be made between language theory, language learning theory and language teaching. The practical classes which deal with teaching method should have a theoretical basis as far as possible. It is thus clear that the purpose of courses on theories of language and language learning is to teach the teacher trainees how to learn and improve their own language learning as well as to give them a theory on which to base their teaching.

With all this knowledge of the process of language learning, teacher trainees should be well equipped to become superior learners themselves. Their knowledge of language learning theory ought to be applicable to their own learning situation, not just to their future life as teachers. In general, in discussions with colleagues, I have gathered that this is not felt to be the case as far as English is concerned. The average level of language proficiency among teacher trainees is felt to be lower than that of the students studying the English course which is not part of the teaching program.

Material and methods

In order to establish the students' own attitudes to language learning research, a questionnaire was given to nine teacher trainees. They had previously studied Swedish and were then studying English, French or German in order to become teachers in classes 4 to 9 at the compulsory school. The questions were aimed at finding out if the students felt that their own learning process had been affected by studying language learning research. The aim was also to establish if the students felt that studying language learning research was of use to them as future teachers and if so, what they had found most useful. The questionnaire was given immediately after the course on language learning research. It will, of course, be of interest to follow this up

with other studies of larger numbers of trainees at different stages in their development.

An objective comparison of the language proficiency of teacher trainees and other groups of students was carried out by analysing their results in the vocabulary and multiple choice test given in the first and second terms of English studies.

Results

What do the teacher trainees remember from classes on language learning research?

A list of a variety of areas of language research was presented to the teacher trainees and they were asked to mark what they remembered. The choice of items on the list was, of course, subjective.

All 9 students remembered learning about Chomsky and LAD, Krashen and the Monitor Theory, and Learner Autonomy. The rest, given in descending order are motivation and attitudes; error analysis; interlanguage studies; Skinner; the personality of the good language learner; fossilisation; the contrastive hypothesis. None had heard of the multi-dimensional model of language learning.

How has studying language research affected the teacher trainees as learners?

It is apparent from the answers to the questionnaire that the students do not associate the knowledge they have about language learning to their own situation as learners to any great extent (see Table 1). Four of the nine thought that studying research on language learning had no or little effect on their own learning process. It might be that learners of English at university level are at a sufficiently advanced stage not to be in need of advice about learning. It may be assumed that learners of French and German would have greater need for a theory of language learning. In fact, the students attending German classes at the time were those who said they had least use for research information as learners. Those studying French had the most. The number of informants is so small that no conclusions can be drawn from this, but the tendency is clear that the students do not make sufficient connections between the knowledge they have of how a language is learned and how they themselves learn.

Table 1. *Factors affecting the students' own learning*

	none	little	some	quite large	large
Studying research on language learning	3	1	3	1	1
The way I am taught at present	2	2	2	1	2
Classes on didactics	2		6		1
Other (say what)			3		

The answer 'other' was in all three cases specified as the contrast between the way the students were taught at school and how they want to teach.

The students were also asked how they work to achieve better fluency in English? Read, speak, and listen are the main answers. Fluency is obviously not associated in their minds with written fluency. None of them make the connection between training proficiency in writing and the side benefits that has on other skills. When asked how they learn words the majority answer that it is important to study words in context. But a few learn straight from lists of vocabulary.

Effects on the students as teachers

When asked what the most important research for them as teachers is, they stressed the importance of knowledge about the learners as individuals and that they have different ways of learning. Motivation is emphasised as a central aspect of the learning process. Krashen is frequently referred to and stress is put on the importance of success. A list of the factors the students mentioned is as follows:

- Learners are individuals.
- There are different ways of learning.
- Krashen – overusers, underusers and optimal users
- Studies of motivation
- The importance of success
- The importance of feeling secure

The vast majority of the students think that the study of language learning research for teacher trainees is essential. Among the reasons given were:

“Because you can only improve your teaching by being conscious of how your pupils learn and why they don’t learn certain things.” The same student says that studying language learning has had no effect on her own way of learning, although she is studying French and presumably has a lot to learn about the basics of the language. Nor has she changed her approach to learning grammar since she started studying language research.

Another student commented, “It’s very useful to know how different people learn things. I have to know why and how you learn.” This student also says that the effects of learning about language research were large on her own ways of learning.

Some other reasons given were, “You can practice the methods on yourself and most important I understand how my pupils learn foreign languages.”

“I have to know how I can give my pupils the best conditions to learn. I also want to be a ‘pro’ in teaching.”

When asked more specifically if their approach to grammar had changed after they had studied some language learning research, the students connected the question to their teaching of grammar rather than their own learning. There is a general feeling that grammar should be learned in a communicative situation. One student says that there is too much emphasis on grammar in schools. The pupils should learn to talk and understand. Others feel that grammar should be learnt through practice and in a context.

The effect of specific aspects of language learning theory on their teaching was evaluated as in Table 2. The items were given on a list and the students had to judge them on a scale from ‘not at all’ to ‘considerably’.

Table 2. The effect of certain aspects of language research on the students as teachers

	not at all	little	some	a lot	considerably
<i>Krashen’s monitor theory</i>		1	3	4	1
<i>Knowledge about motivation</i>			2	4	3
<i>Personality</i>		1	3	4	1
<i>Learner autonomy</i>			3	4	2

In spite of the fact that not all students remembered learning anything about the effects of the personality factor on language learning, all

thought that they had been affected by it in their teaching. Knowledge about motivation was rated as highly important to them as teachers.

The teacher trainees' language proficiency

A high level of language proficiency may not be the most important qualification for a future teacher. One of the best teachers I know had the lowest mark in English from class 9. It is, however, worrying to hear the general opinion among teacher trainers that their trainees have a much lower level of proficiency in general than students doing the independent degree course.

In some places, such as Stockholm or Malmö/Lund, there is a geographical separation between different parts of the teacher training course, in that there are separate institutions for the academic and pedagogical sections. In Karlstad there is no such separation and there is close contact between the members of staff in the academic and pedagogical courses. As all the students studying different courses are taught together by the same teachers, it is of interest to see if there are any differences between the results of the teacher trainees and the other students. If there are, they cannot be due to differences in their learning situation, other than the teacher trainees greater knowledge of language learning theory.

The vocabulary/multiple choice test

Language proficiency in English is tested in three different ways in written exams as well as orally. The written exams consist of a vocabulary and multiple choice test, a translation test and a composition test. The most objective part is the vocabulary and multiple choice test which requires no subjective judgements from the corrector. It has proved to be a difficult obstacle for many students who have passed all other parts of the course but give up after the eighth or ninth failure at the vocabulary test. As it has been considered highly reliable as a measure of proficiency I will use it for my comparison. At the moment there is a movement towards a national test of English. This has been implemented once at the time of writing and the results can be compared with the multiple choice and vocabulary test as the students completed both examinations. There are some surprising contrasts between the results of the two tests. On

the whole the students' performance is slightly higher in the new test but for some individuals there is a large difference in a negative direction. The questions that have arisen through that comparison will be dealt with in a future paper.

I compared a group of teacher trainees with a parallel group studying English as an independent course. The students who answered the questionnaire had not completed the test at that time. The results are therefore from another group of teacher trainees. As the number of student teachers was 15, I picked 15 students at random from the larger group of students doing the degree course. A similar multiple choice and vocabulary test is given at the end of the first and the second terms of studies, thus allowing a comparison as to the progress made throughout the course. The average mark for the teacher trainee group in the first test was higher than that of the independent group. They still had a slightly higher average in the second test but had made less improvement as a group than the independent students (see Table 3). There is in other words nothing in this group to suggest that the teacher trainees have a lower level of proficiency in the first term than the independent students. It is, of course, difficult to say if the group of independent students is particularly poor, so that the general standard is lower than at some of the larger universities. This will be possible to check in future via the national test.

What is interesting is that in spite of what should be a superior knowledge of language learning and how to do it, the teacher trainee group shows less improvement than the others. Their average mark in the second term is still higher than the other students' but the difference is smaller. Is this because the test fails to pick up the aspects that have improved in the teacher trainees' work, or is there a normal range of success in this test beyond which it is difficult to venture? The fact remains that from a better starting point than the independent students the teacher trainees have failed to show any extra insight into language learning that has helped them achieve better than those who have no insight whatsoever. These figures apply to English. I have yet to check if the same applies to French and German.

Table 3. *Marks on the Vocabulary test, Teacher trainees and independent students compared.*

	Vocabulary test		
	First term	2nd term	Improvement
<i>Teacher trainees</i>	173	198	25
<i>Independent students</i>	166.5	196	29.50
<i>Both groups</i>	169.75	197	27.25

There is a three graded scale, U (fail), G (pass) and VG(excellent), on the vocabulary test. A look at the numbers in each category for the two different groups shows that in the first term the teacher trainees have slightly fewer fails and one more excellent than the others. In the second term they have two more excellents (see Table 4).

Table 4. *Number of students in each category U, G and VG*

	Teacher trainees	Others	Total
<i>First term.</i>			
<i>U</i>	5	7	12
<i>G</i>	4	3	7
<i>VG</i>	6	5	11
<i>Second Term</i>			
<i>U</i>	2	2	4
<i>G</i>	4	3	7
<i>G at the first term level</i>	2	4	6
<i>VG</i>	6	4	10
<i>VG at the first term level</i>	1	2	3

Summary and Conclusions

This very small and preliminary study was carried out on students who are training to be teachers of Swedish and English, in combination with French, German or Swedish as a second language, at the University of Karlstad. The underlying question is whether a knowledge of language learning theory helps the students to become better learners of a foreign language. The question as to whether a knowledge of language learning theory is useful for the students in their role as future teachers is also asked. It was found that a minority

of teacher trainees thought that language learning theory was useful to them or had affected them as learners of a foreign language. In contrast all students thought that it was important or essential to for teachers to have a knowledge of these theories for them to be professional teachers and understand how the learning process takes place.

A comparison of the students' marks on a proficiency test compared with those of a group of students not training as teachers shows that although the teacher trainee group had a slightly higher average mark on the test at the end of the first term they had made less improvement in the second term than the other group. In other words, a knowledge of language learning research had had little effect on their learning.

An earlier group of teacher trainees have written papers about what they consider important to remember in their future life as teachers. All of them talk about the importance of individualisation and allowing the pupils to feel successful. The majority point out the contrasts between what they want to achieve and the way they themselves were taught at school. The importance of the pupils taking responsibility for their own learning, and learning how to learn is emphasised repeatedly. This is, of course, due to the special interests of those who teach English at Karlstad. This may not be the case at other universities.

Language learning is a highly individual process. Each individual learns differently due to factors such as age, learning strategies, personality and motivation (see e.g. Guiora 1972, Bailey 1980 and Laine 1987). The idea that all members of a group can learn the same thing at the same time is unrealistic. The learner needs to be made aware of a battery of ways of learning and learn how to take responsibility for that learning. Major advances in the field of language pedagogy have been made due to the movement towards learner autonomy in the 1980s. The initiators in Sweden (Eriksson & Miliander 1991, Tholin 1992 and Eriksson 1993) now prefer to speak about self-directed learning rather than learner autonomy. This helps to remove the misconception that learner autonomy is learner anarchy. One teacher trainee said about teaching English in the compulsory school, "I think the pupils need firm rules. I myself was one of the many who suffered from the laxity of the seventies. I am therefore very sceptical about giving the pupils too much responsibility." This is missing the major point about teaching learners how to learn. It is a gradual process and it demands activity and awareness from both pupils and teacher.

The question remains why the teacher trainees themselves are such passive learners. If they are so convinced of the importance of learner responsibility, why is this not mirrored in their own roles as students? Without carrying out an empirical study I will risk positing that the teacher trainee group is neither more nor less active and able to work individually and independently than any other. Why are so few connections made between the theoretical knowledge they have of how to help others to learn and their own learning situation? One answer can be that their focus is on their role as teachers and not as learners. They have a major aim; to be good teachers. A secondary aim may be to learn more English. They can perhaps therefore see the need for a greater effort in learning French and German as their knowledge of those languages is usually not as great as their knowledge of English.

The truth is that the teacher trainees like all other students of English are not on a sufficiently high level of proficiency. How they can be responsible for input and feedback to others when they produce a large range of errors themselves? What kind of teachers will they be if they cannot look critically at themselves as learners and apply what they learn to their own teaching? It would be useful for all future teachers to carry out introspective studies of their own learning process in order to come to greater insight about the learning process of others.

In spite of the results of the study, it is relevant to ask if a course on language learning is not just as essential for all learners as for teacher trainees. Learners who are focused on increasing their proficiency without the distractions of being trained as teachers simultaneously, might very well make better use of the potential help they can receive. A greater understanding of the workings of the mind and the factors affecting good learning could be important for all learners, just as grammar, literature and realia are essential parts of the course. An introductory course for all new students of foreign languages at university level could facilitate the learning process and create an awareness of how to learn. There is a wide range of general introductory literature available on the subject (see e.g. Littlewood 1984, Brown 1987, Larsen-Freeman & Long 1992, Linnarud 1993).

Learning at university level should and must be largely the learner's responsibility as they are subjected to many different kinds of teaching. The students have to take the varying input they receive and convert it to intake, regardless of how it is presented. A solid knowledge of language learning theory would make the process easier. Language teachers do not necessarily make good language learners,

but a knowledge of how to learn and an awareness of how to use that knowledge can only have beneficial effects for all language learners.

References

- Bailey, K. M. 1980. 'An introspective analysis of an individual's language learning experience.' in Krashen, S. & R. Scarcella, ed. *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Eriksson, R. & J. Miliander. 1991. *Lärarstyrd elevplanerad engelska*. Skolöverstyrelsen F 91:1.
- Eriksson, R. 1993. *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*. Gothenburg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 92.
- Guiora, A. 1972. 'Construct validity and transpositional research; toward an empirical study of psychoanalytic concepts'. *Comprehensive Psychiatry* 13: 139-50.
- Laine, E. 1987. *Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching: a Study of the 'Filter'*. Jyväskylä Cross-Language Studies, No. 13. Department of English: Jyväskylä University.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long. 1992. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Littlewood, W. 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Tholin, J. 1992. *Att lära sig lära – engelska*. Arlöv: Almqvist & Wiksell.

Morfologi och etymologi på A-nivå

Donald MacQueen, Uppsala universitet

Temat för konferensen är "språkutbildning på högskolenivå". Min idé är att kort presentera en kurs som i grunden siktar på att förbättra språkfärdigheten hos A-studenter i engelska men som skiljer sig från t.ex. bildningsförbundens utbud genom att den också har en viss akademisk dimension.

Under senare år har den akademiska språkutbildningen blivit alltmer färdighetsinriktad på A-nivå. Dels har det gällt att erbjuda nyttiga kurser för studenter som inte tänker läsa vidare utan stannar vid 20 poäng, dels har det ansetts nödvändigt att höja studenternas färdighet under första terminen så att de lättare ska kunna ta till sig de mer teoretiska studier på B-, C- och D-nivå.

Jag tycker detta är en bra modell. Samtidigt tror jag att även första-terminsstudenter har vissa föreställningar om vad högskoleutbildning är. De förväntar sig att få vissa kunskaper om språket, insikter i dess system och dess historia. För att uppfylla dessa förväntningar har engelska institutionen i Uppsala under några år erbjudit två korta föreläsningsserier på A-nivå. Dels ger professor Mats Rydén en mycket kortfattad historia över engelska språket (45 min vardera om fornengelska och medelengelska samt 90 min om modern engelska och dess utbredning), dels ger jag själv fyra föreläsningar om "ord", dvs om språkets morfologi, om intressanta etymologier och om de mest frekventa "false friends" mellan engelska och svenska. Två separata delar av ett 4-poängs prov i "språkstruktur" (där grammatik och uttalslära utgör huvuddelen), värda fem respektive tio procent av poängsumman, baseras på dessa föreläsningsserier.

Som inledning till min serie om ord och ordbildning brukar jag peka på hur svårt det är att definiera just vad ett "ord" är för något. På engelska heter ju *varandra each other* och *hälsovård health care* (men *health-care legislation*). Morfem är däremot lättare att definiera, och jag presenterar sedan morfologi mycket schematiskt med definition av

morfemer, både fria och två sorters bundna. Jag poängterar att denna "teoridel" inte ska vara med på skrivningen utan endast är en förhandstitt på de mera systematiserade studier om språket som erbjuds på högre nivå. Samtidigt exemplifierar jag hur prefixer kan assimileras genom att diskutera orden *affix* och *suffix* (*ad* + *fix*, *sub* + *fix*). Studenterna får en fyrsidig lista med främst latinska och grekiska prefixer samt exempel på ordbildningar där de ingår. Jag talar om för studenterna att tjugo procent av mina tio procent av provet kommer att baseras på dessa prefixer. De vet också att mina exempel kommer att väljas endast bland de prefixer som uppvisar assimilering och att exemplen i provet alla finns i listan som studenterna får.

Ett annat exempel på morfologisk ändring finner man i själva ordet *morfologi*. Elementet *morf-* kan vara samma ord som latinets och engelskans *form*, även om etymologin är något dunkel. Jag börjar varje föreläsning med några överraskande och spännande etymologier. Några exempel (*nickname* < *an* *eke name*, *apron* < *a* *n*apron) ger insikter i språkets historia. Andra kan vara mycket kroppsnära (*pupil* < den lilla människa man ser i varandras ögon, *cosmetics* < *cosmos* i motsats till *chaos*, *testament* och *testicle* < "tredje /person/ stående bredvid!). Det vidgar vyarna att få veta att *capital* som investeras kommer från det latinska ordet för *huvud*; i forna tider mättes rikedom i hur många kreatur man ägde, och att dagens *cattle* och *chattle* är kortare former av samma ord. Få gissar att det svenska ord som är släkt med engelskans *orchard* är *örtagård* eller att den kristna fastan, *Lent*, är ett förkristet ord som kommer från *long*, alltså syftar det på den period under året då dagarna blir längre. Jag tror inte att dessa och andra etymologier tar mindre skruv hos studenterna för att de inte tas upp i slutprovet.

Största delen av föreläsningstiden ägnas åt genomgång av ett 17-sidigt arbetsblad som studenterna får i förväg. Bladet består av två halvor: 1) "false friends" och viktiga distinktioner och 2) ordbildningsövningar. Bland "false friends" finns klassiker som *actual/aktuell*, *eventual/eventuell* och *house/hus*. Bland de viktiga distinktionerna inom engelskan finns *principle/principal* och *continual/continuous* och dylikt. Även *först/first* och *redan/already* tas upp som "false friends" trots att skillnaderna mellan språken här snarare är grammatiska och idiomatiska.

Ordbildningsövningarna har slagsida mot det latinsk-grekiska. Ord med *receive* som stam ger tillfälle att lära ut regeln som engelskspråkiga skolelever kan utantill: "I" before "E" except after "C" (and when sounded as "A" as in "neighbor" and "weigh"). Jag ger inga re-

dogörelser för ljudändringar på latin såsom $v > p$ (*receiye/reception*) utan bara pekar på dessa med kommentaren att de redan känns naturliga för svenskar också. Andra ljudändringar är inte så självklara: jag minns att en infödd engelskspråkig student påpekade för mig att det fanns ett fel i arbetsbladet, nämligen att ordet *critical* skulle vara släkt med *crisis*. Andra grekiska ord i *-is* ger tillfälle att repetera uttalsreglerna: *thesis/antithesis/synthesis/hypothesis*. Provet består av "fylleri"-uppgifter där arbetsbladets ord ska sättas in i nya meningar.

Studenterna får ett tydligt val vad gäller förberedelserna för föreläsningarna. Enklast för dem är att bara komma till föreläsningssalen och fylla i orden när jag visar mitt facit på OHP. Bäst för dem är att försöka lösa alla uppgifterna i förväg med hjälp av sina ordböcker och sedan jämföra sina svar med mina förslag. Jag brukar föreslå att de först arbetar självständigt och sedan träffas i smågrupper för att jämföra sina resultat.

Under föreläsningarnas gång har jag tillfälle att gå igenom grundläggande regler om t.ex. stavning med bindestreck och avstavning. Ett viktigt råd som studenterna får är att de inte ska skämmas för att slå i ordböcker. Det finns en stor kulturskillnad mellan Sverige och engelskspråkiga länder på just denna punkt. Har man en gång lärt sig att stava på svenska kan man klara sig genom livet utan att behöva slå i ordböcker, men även den mest professionella infödda ordbrukare på engelska har jämt näsan i en ordbok.

Jag anser att dessa föreläsningar är ett billigt och effektivt sätt att höja studenternas ordkunskap och språkfärdighet. Samtidigt har de en akademisk dimension genom att de introducerar aspekter av engelsk språkvetenskap redan på A-nivå. Det är min förhoppning att de ger mersmak för vidare språkstudier.

Variation och standard inom universitets- undervisningen i engelsk grammatik

Sölve Ohlander, Göteborgs universitet

Inledning: om sociolingvistisk medvetenhet

Medvetenhet om att samma betydelseinnehåll kan uttryckas på olika sätt är en central del av människans kommunikativa förmåga. Att kunna anpassa sitt språk till en given sociolingvistisk kontext kännetecknar det slags kommunikativ kompetens som infödda talare besitter. Om det än inte är alla förunnat att bokstavligen kunna "tala med bönder på böndernas sätt och med lärde män på latin", så kan Karlfeldts välkända ord ändå ses som en tillspetsad formulering av den allmänmänskliga insikten att olika kommunikativa sammanhang kräver olika slags språk. Inom kommunikativt inriktad språkpedagogik har det också betonats att språkförmåga inte bara handlar om formell korrekthet – "accuracy" – utan även om att kunna använda sig av ett språk som är "appropriate", dvs varierat och anpassat till vad en viss kommunikativ situation kräver, t.ex. med avseende på grad av formalitet, artighet eller standardspråklig korrekthet.

Om kommunikativ kompetens sätts som mål för skolans undervisning i främmande språk innebär detta även höga krav på medvetenhet om och känslighet för språklig variation på olika plan. Att bara, med hjälp av sammanhanget, hjälpligt kunna "göra sig förstådd" räcker inte som kriterium på kommunikativ kompetens i egentlig mening; i så fall går begreppets sociolingvistiska laddning, "appropriateness", helt förlorad.¹

¹ En upplysande genomgång, i ett historiskt och pedagogisk perspektiv, av begreppet "kommunikativ kompetens", dess idébakgrund och olika innebörder, samt dess genomslag i svenska läroplaner i språk, ges i Tornberg (1993). Jfr även Malmberg (1993:72f). Begreppet "appropriateness", i centrum av den sociolingvistiska kompetens som utgör en av komponenterna i den kommunikativa kompetensen, diskuteras av Canale (1983:7f).

Bristande språkbehärskning – lexikalt, grammatiskt eller pragmatiskt – behöver naturligtvis inte alltid leda till missförstånd eller obegriplighet. Det språkliga sammanhanget, liksom själva talsituationen, kan ofta kompensera även flagranta brister i uttryckssätt och, grovt sett, förmedla den av talaren avsedda innebörden. Men felaktigt använda ord eller konstruktioner kan ändå störa kommunikationen, genom att försvåra begripligheten och/eller ge upphov till negativa reaktioner och attityder hos lyssnaren gentemot talaren. Exempel på sådana effekter av bristfällig språkförmåga är inte svåra att finna.

I oktober 1993 hemsöktes den lilla byn Stupni Do i centrala Bosnien av kroatiska fristyrkor. Resultatet: ännu en blodig och grym massaker på värnlösa civila, bland dem många kvinnor och barn. Fasansfulla syner mötte den svenska FN-trupp som till slut släpptes in i byn. De svenska soldaternas upprörda känslor blev en del av de internationella TV-bolagens reportage från Stupni Do. I en intervju på engelska, även sänd på svensk TV, tillfrågades en av svenskarna om sina reaktioner inför de skräckscener han nyss bevittnat, i ett hus fullt med mördade människor. Den svenske soldatens svar kablades ut över världen: *I was pissed!*

Det behöver knappast påpekas att detta svar i sin rent språkliga utformning inte i något avseende var "appropriate", dvs lämpligt i det givna, ytterligt tragiska sammanhanget. Det svar man som lyssnare väntat sig hade i stället varit: *I was horrified*. Ordet *pissed* är illa "valt", såväl semantiskt som stilistiskt.¹ Trots det skulle man kanske kunna hävda att den svenske FN-soldaten, som i övrigt hade en god engelsk språkbehärskning, nog ändå lyckades "göra sig förstådd": hans upprördhet och avsky i den givna situationen gick inte att ta miste på. Dessutom brukar man som icke infödd talare kunna räkna med en viss tolerans inför brister i såväl "accuracy" som "appropriateness"; samma svar – *I was pissed* – från en brittisk eller amerikansk FN-soldat hade väckt betydligt större uppseende.

Trots det kan den svenske FN-soldatens brist på semantisk och stilistisk precision betraktas som en indikation på en sociolingvistisk okänslighet eller omedvetenhet av en art som man normalt inte visar prov på i sitt förstaspråk, men som kan vara typisk för bristande

¹ Jfr t.ex. *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992), som ger följande upplysningar om slangordet *pissed* (eget uppslagsord): "1 *BrE* *taboo* *sl* drunk 2 *AmE* *sl*, *not taboo* annoyed or angered." Den amerikanska betydelsen kan visserligen sägas ligga inom samma semantiska fält som *horrified* men är naturligtvis alldeles för svag för att på ett rättvisande sätt spegla den upprördhet soldaten i övrigt gav uttryck åt. Stilistiskt sett, oavsett betydelse, är ett slangord som *pissed* naturligtvis helt inadekvat i den aktuella kontexten.

kommunikativ kompetens i ett andraspråk eller främmande språk. Sådana brister i språkförmågan kan ge upphov till mer negativa attityder till talaren än formella ofullkomligheter t.ex. på det grammatiska planet. Att genom sitt ordval oavsiktligt väcka anstöt är inte kommunikativt kompetent. Att "göra sig förstådd" – ett nödvändigt men icke tillräckligt kriterium på kommunikativ kompetens – är det knappast heller tal om, annat än möjligen i en mycket torftig mening. Snarare handlar det om att göra sig missförstådd.

Det just diskuterade exemplet från vokabulärområdet visar på nödvändigheten av sociolingvistisk/stilistisk medvetenhet vid språkinläring och språkundervisning. Detta gäller alla språkliga områden: vokabulär, grammatik, pragmatik. Krav på sådan medvetenhet, där känslighet beträffande olika slags språklig variation spelar en avgörande roll, får självfallet ökad tyngd ju högre språkutbildning det är fråga om. I synnerhet vid universitetsstudier i engelska måste insikter om språkliga val och variationsmöjligheter på olika plan ses som ett angeläget mål, både som kunskaper *om* och kunskaper *i* språket.

Universitetsstudier i engelska: studenternas utgångsläge

Engelska på universitetsnivå är inget nybörjarspråk. Den som i dag väljer att läsa engelska vid ett svenskt universitet eller en svensk högskola har i regel redan cirka nio års engelskstudier bakom sig, sex år i grundskolan och tre i gymnasiet. Nybörjarstudenter i engelska på universitetsnivå har således en lång tidigare erfarenhet av engelskstudier. Därmed befinner de sig, som grupp, på en språkfärdighetsmässigt relativt hög ingångsnivå, särskilt i jämförelse med nybörjarstudenter i andra, mindre privilegierade "skolspråk", som t ex tyska eller franska. Nybörjarstudenter i engelska på universitetsnivå har för det mesta inga större svårigheter att göra sig förstådda i vardagliga kommunikativa situationer – eller att förstå vardaglig, informell engelska.

Samtidigt är det uppenbart att många efter avslutade gymnasiestudier tenderar att ganska kraftigt överskatta sina färdigheter i engelska, muntliga såväl som skriftliga. Därför kan ibland den första terminens universitetsstudier i engelska innebära något av ett obehagligt uppvaknande.¹ Universitetsnivån ställer delvis andra, högre krav på

¹ För många beror denna "kulturchock" också på bristfällig beredskap inför vad universitetsstudier i ett språk innebär, dvs. att det inte bara handlar om kunskaper *i* språket, språkfärdighet (vilket man är van vid från skolan); det gäller i minst lika hög grad kunskaper *om* språket (t.ex., inom grammatiken, att inte bara känna på sig *att*,

kommunikativ förmåga än skolan gjort, krav på större precision, formell korrekthet och stilistisk känslighet på alla färdighetsområden. Den engelska språkförmåga som hittills fungerat så bra – och som kanske också fått beröm av infödda talare – blir plötsligt devalverad.¹ Det finns flera orsaker till detta.

I skolans språkundervisning läggs sedan åtskilliga år stark tonvikt vid det vardagliga, informella, talade språket, i ett ofta relativt personligt kommunikativt perspektiv. Här är inte platsen att diskutera huruvida denna huvudinriktning av språkstudierna i skolan är den enda tänkbara – på många håll i gymnasieskolan är den heller inte allena-rådande. Samtidigt är det ofrånkomligt att den kan ha en styrande, i viss mån begränsande effekt, både beträffande vokabulär och grammatik.

I sin undersökning av det engelska ordförrådet i läromedel avsedda för den svenska gymnasieskolan påvisar Ljung (1990:44) bl.a. att gymnasietexterna, särskilt i jämförelse med autentiskt språkmateriäl, präglas av "a striking predominance of words which denote concrete objects, physical actions, emotions and subjective judgements", under det att "words denoting abstractions, mental processes and social institutions and phenomena are heavily under-represented." På textnivå beskrivs de undersökta läromedlens texttyper som "concrete and narrative rather than abstract and non-narrative..." Ljungs allmänna slutsats (s. 45) är att ordförrådet i de undersökta texterna generellt inte är av det slag som gymnasieeleverna behöver behärska "in order to read British and American (quality) newspapers and magazines, or to understand news broadcasts and discussions of current events on radio and TV."

Även på det grammatiska området – liksom beträffande stavning av högfrekventa ord – är osäkerheten ofta stor bland nybörjarstudenter i engelska vid universitetet, inte minst i fråga om välkända, för att inte säga uttjatade grammatiska kontraster mellan engelskan och svenskan. Efter nästan tio års engelskstudier har förvånansvärt många studenter förvånansvärt låg "kontrastiv motståndskraft".²

Till en del beror detta på att många kontrastiva svårigheter och transferfenomen är djupt rotade; att göra sig fri från påverkan från sitt förstaspråk är en mödosam och långvarig process.³ Till detta

utan också, på ett systematiskt sätt, kunna förklara *varför* en sats som **Jack wanted to know which of the two boys that had kissed Jill* är ogrammatisk).

¹ Jfr diskussionen i Olofsson & Mobärg (1989).

² Se Olofsson (1989).

³ Odlin (1989) ger en god översikt över det ibland omdiskuterade transferbegreppet.

kommer att många studenter vid engelskstudiernas början saknar överblick över engelskans grammatiska system, ett faktum som blir mycket tydligt under den första universitetsterminens introduktionskurs i engelsk grammatik. Gymnasiets grammatikstudier har primärt ett praktiskt, funktionellt syfte. Grammatikboken används som uppslagsbok, t.ex. i samband med skriftlig produktion, snarare än som ett medel att skaffa sig en medveten, systematisk bild av engelskans grammatiska struktur.¹ Ändå är det just detta slags medvetenhet ("declarative knowledge") som i hög grad, i ett något längre tidsperspektiv, verkningsfullt kan bidra till att strukturera och tydliggöra den språkliga "input" (genom lyssnande, läsning och kommunikativ interaktion) som i bästa fall kan leda fram till en automatiserad, produktiv språkbehärskning ("procedural knowledge").²

Bristande språklig medvetenhet innebär i regel också osäkerhet om variationsmöjligheter i såväl ordförråd som grammatik, dvs. osäkerhet om vad som är "appropriate" i olika sammanhang, stilistiska och sociala. Detta visar sig inte minst vid fri skriftlig produktion. Flertalet nybörjarstudenter i engelska på universitetsnivå förefaller ha liten vana vid att skriva sakligt argumenterande framställningar på engelska, i ett neutralt, "opersonligt" stilläge. Särskilt studenter som kommer mer eller mindre direkt från gymnasiet verkar ofta omedvetna om att t.ex. sammandragna verbformer som *it's*, *they've*, *won't* och *doesn't*, liksom det ständiga bruket av *a lot of*, inte utan vidare passar i alla skriftspråkliga sammanhang. Även detta kan sättas i samband med skolundervisningens relativt stora tonvikt vid informell, talad engelska, delvis på bekostnad av andra stilistiska register. Härtill kommer den aldrig sinande ström av engelska i olika populärkulturella sammanhang som dagens ungdom genom massmedierna dagligen och stundligen exponeras för: i rock- och poptexter, i filmer och TV-serier, på MTV, etc. Detta slags engelska är till största delen också ett "subjektivt" språk, ett språk för personliga erfarenheter och känslor snarare än för sakliga redogörelse och resonemang, dvs ett språk av i huvudsak samma slag som den engelska man primärt kommer i kon-

¹ Jfr Malmberg (1993:125).

² Beträffande distinktionen och relationen mellan medveten "declarative knowledge" ("knowing *that*") och omedveten, automatiserad "procedural knowledge" ("knowing *how*"), jfr Ellis (1990:170): "...instruction contributes to declarative rather than procedural knowledge. Declarative knowledge serves as a facilitator of ultimate procedural knowledge by helping to make forms salient that would otherwise be ignored by the learner." Se också Johnson (1994). Även Rutherford (1987:24f) ser "grammatical consciousness-raising" som ett steg på vägen mot automatiserad grammatikbehärskning.

takt med i skolan (jfr den tidigare nämnda ordförrådsundersökningen). Denna typ av engelska är också den internationella ungdomskulturens *lingua franca*, t.ex. bland tågloffare.

Naturligtvis är all den engelska "input" som svenska ungdomar i dag får utanför skolans värld till mycket stor nytta för elevernas engelska språkförmåga. Att det ofta – som t.ex. i rock- och poptexter – rör sig om andra varianter än standardengelska är inte heller i sig något negativt; en viss förtrogenhet med olika typer av engelska är en självklar del av den önskvärda språkliga medvetenheten.¹ Samtidigt finns det, som jag redan påpekat, en uppenbar risk att den sammanlagda effekten av den engelska eleverna stöter på, inom och utanför skolan, ger en slagsida åt en viss sorts engelska, typisk för vissa sammanhang och situationer.

Internationellt sett har svenska gymnasister en god kommunikativ förmåga i engelska,² men främst inom ett relativt snävt register, med en inriktning mot informella, personliga och ofta talspråkliga kommunikativa situationer. Detta är förstas vackert så – och vad man kan ha rätt att vänta sig efter bortåt tio års engelskstudier. Men i andra, mer krävande kommunikativa sammanhang måste denna språkförmåga kompletteras för att bli mer allsidigt användbar. Detta förutsätter medvetenhet om och känslighet för sociolingvistisk variation i vid mening, dvs. kunskap om att olika situationer kräver olika slags språk, med bl.a. ett mer varierat ordförråd och en högre grad av formell korrekthet.

Situationen i dag skiljer sig från den för ett antal decennier sedan. Då kunde det ofta heta att svenska engelskstuderande visserligen, redan då, hade en förhållandevis god språkförmåga, men att de gärna lät som en bok. Den dåtida undervisningens fokusering på främst det skrivna språket – även om talövningar förekom – kunde leda till en viss ovana vid vardagligt, informellt engelskt talspråk, av just det slag som dagens studenter är omgivna av. Läget i dag är således det omvända: få av dagens engelskstuderande låter som en bok, men å andra sidan är många av dem ovana vid andra stilnivåer än den vardagligt personliga. I båda fallen kan man med andra ord tala om tydliga begränsningar, om än av motsatt slag. Vilket som är bäst i absolut bemärkelse, att hålla sig på en mer formell eller en mer informell nivå, låter sig naturligtvis inte avgöras: det kan bara bedömas i förhållande till den

¹ Detta uttrycks också i den nya läroplanen för gymnasiet (Lpf 94) där det bl.a. (s. 21) talas om att eleverna skall "få fördjupade kunskaper om hur det engelska språket varierar i olika sammanhang och i skilda länder."

² Jfr Malmberg (1993: 57f).

specifika kommunikativa situationens krav. Ett alltför personligt tilltal – som bruk av förnamn, *Hi!* i stället för *How do you do?* eller *Pleased to meet you, cheers* i stället för *thank you* – kan i vissa situationer uppfattas som påträngande eller nonchalant. Ett överdrivet formellt stilläge kan i andra situationer verka stelt eller högdraget.¹ Den enskilde individen kan naturligtvis, beroende på vilka kommunikativa behov man bedömer som mest sannolika, bedöma en viss typ av språk som mer användbar än andra. Samtidigt är detta omöjligt att förutsäga, ens för enskilda individer. Därför är det rimligt att skolans språkundervisning betonar vikten av att kunna anpassa sitt språk till olika stilistiska nivåer och sociolingvistiska sammanhang, svarande mot olika slags kommunikativa situationer – eller, med andra ord, att man betonar vikten av språklig medvetenhet.²

Grammatik på universitetsnivå – grammatisk variation

Mot den ovan skisserade bakgrunden är det ingen överdrift att påstå att flertalet nybörjarstudenter i engelska på universitetsnivå har en ganska låg grammatisk medvetenhet. För många av dem innebär den första terminens engelskstudier ett överraskande, rentav chockartat möte med grammatiken som ett sammanhållet *system*, där olika slags enheter och principer/regler samspelar på ett intrikat sätt, snarare än en samling praktiska "recept" för att tala/skriva begriplig, någorlunda korrekt engelska. Denna låga grammatiska medvetenhet går ofta hand i hand med en okänslighet för de variationsmöjligheter som det grammatiska systemet i sig rymmer och som är en viktig del av den kommunikativa förmågan.

I början av *A Communicative Grammar of English* (1975:21) konstaterar Leech & Svartvik följande: "To use a language properly, we of course have to know the grammatical structures and their meanings... But we also have to know what forms of language are appropriate for given situations..." Detta innebär t.ex. att

¹ I ett interkulturellt perspektiv kan olika stilnivåer, liksom skriftspråk kontra tal-språk, också värderas olika: i arabvärlden är det skriftspråket som betraktas som det "riktiga" språket, medan talspråket är "devalverat" (Swan & Smith 1987:154). Sådana attitydskillnader kan också påverka synen på t.ex. språkundervisning där det informella, talade språket står i förgrunden. Se även Osterloh (1986:78f).

² Beträffande betydelsen av språklig medvetenhet på olika plan, jämför "the Language Awareness Movement" inom brittisk språkpedagogik sedan 80-talets mitt; se Hawkins (1987), James & Garrett (1991).

part of 'knowing English' is knowing in what circumstances it would be possible to use *offspring* or *kids* instead of *children*. Let us take another illustration, this time from grammar:

Feeling tired, John went to bed early. (1)

John went to bed early because he was tired. (2)

John felt tired, so he went to bed early. (3)

Sentence (2) is a 'common core' construction. It could...be used in both speech and writing. (1) is rather formal in construction, typical of written exposition; (3) is informal, and is likely to occur in a relaxed conversation.

Medvetenhet om olika slags språklig variation och dess sociolingvistiska ramar har under senare år fått ökad betoning, i såväl grammatikböcker som lexikon.¹ Att universitetsundervisningen i ett språk som engelska måste befrämja sådan sociolingvistisk medvetenhet är uppenbart, både beträffande ordförråd och grammatik. För grammatikundervisningens del handlar det om att ge ökade insikter om t.ex. den typ av stilistisk variation inom standardengelskans ram som de ovan citerade exemplen illustrerar. Men det handlar också om förhållandet mellan olika typer av standardengelska – särskilt, men inte uteslutande, mellan brittisk och amerikansk engelska – liksom om skillnader mellan standardengelska och andra varianter av engelska.

Det är naturligtvis inte möjligt att inom ramen för en grammatikbok eller en grammatikkurs ta upp all den variation – geografisk, social, stilistisk – som ryms inom dagens engelska. En del av den, t.ex. skillnader mellan brittisk standardengelska och irländsk eller indisk engelska, får hänskjutas till mer specialinriktade kurser av typ "engelskan i världen". Det är dock viktigt att även inom de ordinarie grammatikkurserna, där ju samtliga studenter deltar, förmedla en rättvisande bild av olika slags grammatisk variation, med standardengelskan som utgångspunkt. I det följande ges exempel på sådan systematisk grammatisk variation som alla universitetsstuderande i engelska borde ha kunskaper om och som förtjänar en plats inom grammatikundervisningen.

¹ Jfr Ljung & Ohlander (1992:14): "Det hör till kunskapen om språket att känna till något om de olika typerna av variation och det är viktigt att man kan välja uttryck på olika stilmivåer inom standardgrammatiken. Av denna anledning har stort utrymme i denna grammatik ägnats åt språklig variation." De olika variationstyper som exemplifieras i detta avsnitt tas också upp i denna gymnasiegrammatik. – Jfr också "produktionslexikonet" *Longman Language Activator* (1993), s. F9, F22.

Geografisk variation:
brittisk – amerikansk standardengelska

Även om de två huvudvarianterna av engelska, den brittiska och den amerikanska, till största delen har samma grammatik, så är det på universitetsnivå i hög grad motiverat att känna till de skillnader som ändå finns. Här följer några välkända fall, dokumenterade i större grammatiska referensverk, ibland även i mer pedagogiskt inriktade framställningar (jfr not 13):

Verbkongruens vid kollektiva substantiv

BrE: The crowd **was/were** in an ugly mood.

AmE: The crowd **was** in an ugly mood.

Tempus vid *yet*

BrE: **Have** you **called** her yet?

AmE: **Did** you **call** her yet?

Should + infinitiv – konjunktiv

BrE: Gwendolyn demanded that Abigail **should leave** (that A. leave).

AmE: Gwendolyn demanded that Abigail **leave**.

one – he

BrE: One can't really tell until **one** has tried.

AmE: One can't really tell until **he** has tried.

different from – different than

BrE: His accent is **different from** (to) hers.

AmE: His accent is **different than** hers.

Jag skall här inte mer ingående kommentera ovanstående exempel. Men det bör kanske sägas att det i regel inte är fråga om absoluta skillnader mellan de två varianterna, snarare om tendenser: i BrE finns ofta ett val mellan singular och plural verbform vid kollektiva substantiv som *crowd*, i AmE är singularformen den normala; i AmE är *different than* klart vanligare än i BrE, etc. Medvetenhet om sådana tendenser i de båda huvudvarianterna av engelska är inte bara en teoretisk grammatisk angelägenhet såsom kunskap om språket. Den kan också vara av rent praktisk betydelse, särskilt vid skriftlig produktion.

Det finns emellertid flera andra typer av grammatisk variation som i lika hög grad bör ingå i universitetsutbildningen i engelska. Som redan påpekats har de allra flesta av dagens studenter på olika sätt kommit i kontakt med andra varianter av engelska än standardengelska i brittisk eller amerikansk tappning.

Social variation: standardengelska – icke-standardengelska.

Följande exempel, samtliga från det populärmusikaliska området, illustrerar några välkända kontraster mellan i sammanhanget fiktiv, informell standardengelska och en mer autentisk variant:

stand. Engl.: Girl, **there isn't** any kindness in the face of strangers. **I'm not going to find any** miracles here.

non-stand. Engl.: Girl, **ain't** no kindness in the face of strangers. **Ain't gonna find no** miracles here. (Bruce Springsteen)

stand. Engl.: Love me **tenderly**. Treat me **nicely**.

non-stand. Engl.: Love me **tender**. Treat me **nice**.
(Elvis Presley)

stand. Engl.: It **doesn't** mean a thing if it **hasn't** got that swing.

non-stand. Engl.: It **don't** mean a thing if it **ain't** got that swing. (Duke Ellington)

Inom skolans engelskundervisning är det viktigt – och motivationshöjande – att uppmärksamma även den typ av engelska som eleverna mest kommer i kontakt med utanför skolan. På universitetsnivå borde detta gälla i än högre grad. Ökad medvetenhet om systematiska skillnader, grammatiska och andra, mellan standardengelska och icke-standardengelska är ett väsentligt mål för engelskstudierna. Häri ingår också kunskaper om de sociolingvistiska faktorer som styr användningen av de olika varianterna, dvs. av vilka slags språkbrukare och under vilka övriga omständigheter de används. Inom detta område erbjuder populärkulturen i dess olika yttringar ett rikligt men ofta utnyttjat studiematerial, av en sort som många studenter och gymnasister i dag är förtrogna med. Trots detta verkar medvetenheten om detta

språks förhållande till standardspråket inte särskilt utvecklade bland gymnasieeleverna i allmänhet, därmed inte heller hos flertalet nybörjarstudenter i engelska på universitetsnivå.

Språk varierar inte endast efter geografiska och sociala dimensioner. Även inom ett och samma standardspråk, t.ex. brittisk eller amerikansk standardengelska, finns olika former av variation, olika sätt att "säga samma sak".

Stilistisk variation: formellt språk/skriftspråk – informellt språk/talspråk.

Nedan ges några exempel på grammatisk variation med stilistiska förtecken, där de olika varianterna signalerar olika grad av formalitet. Det bör noteras att skriftspråk och formellt språk inte är synonyma begrepp, lika lite som talspråk och informellt språk. I detta begränsade sammanhang kan de ändå betraktas som sammankopplade.

formell stil: **To whom** were you referring?

informell stil: **Who** were you referring to?

formell stil: **Never will they** forget his generosity.

informell stil: **They'll never** forget his generosity.

formell stil: **There are still some problems remaining** which, **it is hoped, will not affect the plan agreed on at last week's board meeting.**

informell stil: **There's still some problems left** which, **hopefully, won't affect the plan that we agreed on at the board meeting last week.**

Ovanstående exempel illustrerar ett antal lätt igenkännliga grammatiska skillnader mellan formell och informell engelska, liksom även några typiska ordvalskontraster (*remaining - left, hopefully*).

Medvetenhet om grammatiska konstruktioners varierande stilvalör, liksom känslighet för vilken stilmnivå som passar i olika kommunikativa sammanhang, tillhör själva kärnan i begreppet "appropriateness" och spelar således en central roll i det vidare begreppet kommunikativ kompetens (jfr not 1). I början av universitetsstudierna i engelska förefaller dock de flesta studenter inte ha någon klar uppfattning om språkets stilistiska eller retoriska variationsmöjligheter. Det genom-

gående bruket av sammandragna verbformer i skriftlig produktion är, som redan noterats, ett bland många tecken på detta. Det informella, talspråksbetonade språket är uppenbarligen ofta det enda man har aktiv tillgång till, oavsett kommunikativt sammanhang, i såväl tal som skrift.

En vidgad stilistisk repertoar, grammatiskt och lexikalt, framstår därför som ett mycket angeläget mål för universitetsstudier i engelska, inte minst beträffande den skriftliga språkförmågan. Detsamma gäller nästa kategori av variation. Även den rör sig inom standardspråkets ram. Den överlappar också till en del med det slags stilistisk variation – formellt kontra informellt språk – som just diskuterats.

Textlingvistisk variation¹

Perspektivet är här inriktat på olika sätt att presentera information och tydliggöra samband mellan olika "informationspaket" i löpande tal och skrift. I nedanstående grammatiska variationer på samma innehålls-tema uttrycks orsak-följdsambandet på olika sätt, bl.a. med hjälp av adverbial, samordning, underordning, satsklyvning. I de tre första exemplen framgår sambandet enbart implicit (dvs. vår kunskap om världen får oss att läsa in ett samband). I de övriga görs sambandet explicit, genom specifika ord som anger orsak respektive följd.

Tina was tired. She left the party early.

Tina was tired and she left the party early.

Being tired, Tina left the party early.

Tina was tired. **Consequently (Therefore)**, she left the party early.

Tina was tired **so** she left the party early.

Since Tina was tired, she left the party early.

Tina left the party early **because** she was tired.

The **reason** Tina left the party early was **because** she was tired.²

It was **because** she was tired that Tina left the party early.

¹ Denna term används här som mer eller mindre synonymt med det något mindre skönklingande "diskursvariation" ("discourse variation"), nära relaterat till begrepps-paret "coherence" - "cohesion". Detta spelar i sin tur en central roll inom den komponent av den kommunikativa kompetensen som brukar kallas "discourse competence", dvs. "mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres" (Canale 1983:9f).

² Bruket av den kausala konjunktionen *because* i stället för det allmänt underordnande *that* är mycket vanligt – inte bara i vardagligt talspråk – men fortfarande omstritt. En ingående diskussion och exemplifiering ges i *Webster's Dictionary of English Usage* (1989: *reason is because*).

De olika uttryckssätten för det gemensamma grundinnehållet ger olika perspektiv åt dess två huvuddelar (*Tina was tired. Tina left the party early.*). Detta bestämmer bl.a. vad som uppfattas som bakgrund och vad som hamnar i förgrunden i de olika varianterna. I de två sista exemplen är förutsättningen att det redan är känt att Tina gick hem tidigt; med en mer "neutral" utgångspunkt är dessa meningar omöjliga.¹

Kunskaper om textlingvistiska variationsmöjligheter som olika sätt att presentera och "vinkla" information är av stort praktiskt värde vid såväl skriftlig som muntlig framställning. Att effektivt kunna utnyttja de grammatiska uttrycksmedel som språket ställer till förfogande är vad som bl.a. kännetecknar den stilistiskt medvetne talaren eller skribenten. En sådan medvetenhet och en sådan förmåga kan man naturligtvis uppnå på många olika sätt, t.ex. genom noggrann textläsning och övning i olika typer av fri skriftlig produktion. Men den hör också hemma inom grammatikkursernas ram, en ram som inte får vara så snäv att den bara rymmer det traditionella satsgrammatiska stoffet. Systematiska textlingvistiska insikter har sitt givna berättigande och intar en strategisk position i skärningspunkten mellan språkfärdighet, litteraturstudium (t.ex. stil- och genreanalys) och teoretisk grammatik.

Pragmatisk variation: artighet, direkta – indirekta talakter

Vi skall nu se på ytterligare en typ av variation inom standard-engelskan, en typ som i hög grad har att göra med den sociala eller personliga dimensionen i språkanvändningen. Inom pragmatiken har man sedan länge intresserat sig för olika grader av artighet hos språkliga uttryck, inte minst i samband med talaktsteori. Även inom den språkpedagogiska diskussionen de senaste femton åren har man intresserat sig för talakter, oftast betecknade som kommunikativa "funktioner".² Nedanstående exempel visar hur en och samma talakt eller "funktion", nämligen "begäran" ("request"), kan variera efter artighetsdimensionen:

¹ Till skillnad från de övriga exemplen kan de således inte användas som svar på t.ex. följande "neutrala" fråga: "What happened /then/?"

² Se t.ex. *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1985): *function*; jfr Tornberg (1993:47). Beträffande "the functional-notional approach" inom kommunikativ språkundervisning, se Malmberg (1993:74f).

Open the window!

Open the window, **please!**

Could you open the window/, **please/?**

Would you mind opening the window/, **please/?**

I wonder if you'd possibly mind opening the window/,
please/.

Det är lätt att se att det första exemplet är det minst artigast, det sista det mest artigast, liksom att uttrycken med *please* är artigare än de utan. Imperativformen i de två första exemplen signalerar här den direkta, minst "inlindade" talakt som svarar mot funktionen "begäran". I det tredje och fjärde exemplet uttrycks samma begäran på ett mer indirekt grammatiskt sätt, i form av en fråga. Detta gör ett artigare intryck, eftersom en fråga åtminstone rent formellt tar hänsyn till lyssnarens åsikt. I det sista exemplet består det indirekta uttrycks sättet, den indirekta talakten, av en indirekt fråga inbakad i en påståendesats. Här är avståndet till den direkta talakten, imperativsatsen, som störst.

Att i olika kommunikativa situationer uttrycka sig lagom artigast är en viktig del av den kommunikativa kompetensen. Ofrivillig oartighet kan, liksom överdriven artighet (som kan uppfattas som ironi), ge upphov till negativa reaktioner eller osäkerhet hos lyssnaren, även om det huvudsakliga innehållet går fram. Att lägga sig på rätt artighetsnivå i ett främmande språk kräver dels kunskaper om vilken grad av artighet en viss kommunikativ situation normalt kräver, dels kunskaper om vilka slags språkliga uttrycksmedel som i det givna språket ger den adekvata artighetsvalören.¹

Den välkända slutsats som kan dras av ovanstående exempel är att indirekta talakter normalt gör ett artigare intryck än direkta.² Denna slutsats stöds även av de svenska uttryck som svarar mot de engelska exemplen. Engelskans och svenskans bruk av direkta och indirekta talakter med olika artighetsvalör stämmer på det hela taget väl överens. Men även om det kanske inte finns några dramatiska kontraster

¹ Artighetsnivåer och artighetsuttryck är delvis språk- och kulturspecifika: "...being polite is different in different countries. E.g the 'super polite' request forms that you hear in Britain are often felt to be too polite in the U.S.A. and in other countries" (Leech 1989: *polite and not polite*). Jfr *Longman Dictionary of Contemporary English* (1987: *Language Note: Politeness*), samt Ljung & Ohlander (1992:311): "en imperativform i språk som t.ex. tyska eller ryska behöver inte uppfattas på samma – ofta oartiga – sätt som i t.ex. BrE." En sammanhängande diskussion om kontrastiv artighet ges i Odlin (1989:49f).

² Ett mindre tekniskt sätt att uttrycka samma sak, baserat på sambandet mellan typ av talakt och satslängd (jfr exemplen ovan), ges av Leech (1989: *polite and impolite*) i form av följande tumregel: "The more words you use, the more **polite** you are!"

mellan engelskans och svenskans artighetsgrammatik – med undantag för bruket av *please* – så är det ändå motiverat att systematiskt studera hur de olika grader av artighet som olika situationer kräver kan uttryckas genom variationer i grundläggande satzmönster, i samspelet mellan formell satstyp (påståendesats, frågesats, imperativsats) och kommunikativ funktion ("begäran", "förslag" etc.). Särskild uppmärksamhet bör ägnas sådana uttryckssätt där engelskan skiljer sig från svenskan. Exempel på sådan kontrastiv pragmatik i samband med "begäran" eller "förslag" finns i följande satser: *Why don't you open the window, Peggy Sue?*, *Why don't I come and see you next week?* Som påpekas i Ljung & Ohlander (1992:309) fungerar inte ordagranna översättningar av dessa frågesatser till svenska som motsvarande indirekta talakter med betydelsen "begäran" respektive "förslag".

De olika typer av variation som berörts här kan sägas utgöra de centrala områden av grammatisk variation som förtjänar att uppmärksammas inom ramen för universitetsstudier i engelska. Vid sidan av dessa finns givetvis andra variationstyper, med grammatiska särdrag knutna till vissa mer eller mindre väl avgränsade textgenrer. Hit hör hela fackspråksområdet (ESP, English for Special Purposes), som vi här inte kan gå närmare in på. Som påminnelse om olika typer av vardaglig **registervariation** får det räcka med några exempel, två från tidningsspråkets värld och ett från anslags- och skyltspråket. Deras grammatiska avvikelser från standardengelskans grammatik i fråga om ordföljd, artikelbruk och tempus ligger i öppen dag; att känna till dem hör till det slags kunskaper man kan kräva efter engelskstudier på universitetnivå:

Says rock singer Mick Jagger, 50: "I know it's only rock'n'roll
– but I like it!

Notorious gunman dies in Tombstone shoot-out.
Press button and wait for green signal.

Avslutande kommentar

De typer av grammatisk variation som exemplifierats och diskuterats i föregående avsnitt tillhör den språkliga vardagen för infödda engelsktalare. Medvetenhet om dem är således av central betydelse för en någorlunda fullödig kommunikativ förmåga, där ju även socio-

lingvistisk kompetens i vid bemärkelse ingår som en självklar beståndsdel.

Härav följer att systematiska kunskaper om sådan variation också bör ingå som en självklar beståndsdel vid universitetsstudier i engelska, särskilt som skolans språkundervisning i regel koncentrerats till andra sidor av engelskstudier. Mycket av det som här exemplifierats har sedan länge också tagits upp i olika sammanhang och i olika hög grad inom universitetsundervisningen, t.ex. i samband med textläsning, uppsatsskrivning och andra färdighetsinriktade moment, liksom inom sociolingvistiskt inriktade specialkurser.

Min tanke här har varit att man inom ramen för grammatikundervisningen på olika nivåer skulle ägna mer konsekvent och systematisk uppmärksamhet åt olika typer av grammatisk variation. Förhoppningsvis skulle detta kunna ge ett mer sammanhållet perspektiv på olika variationstyper än som hittills oftast varit fallet. Detta skulle i sin tur vara till gagn inte bara för ökad grammatisk insiktsfullhet på ett teoretiskt plan. Även den praktiska språkfärdigheten, skriftlig och muntlig, skulle dra nytta av en förstärkning av sådana kunskaper, i form av ökad känslighet för vad som är "appropriate" i olika kommunikativa sammanhang. Detsamma gäller litteraturstudiet, där ett analytiskt förhållningssätt till stilistiska särdrag är ett väsentligt inslag.

En vidgad och fördjupad sociolingvistisk och stilistisk medvetenhet hos engelskstuderande är med andra ord ett mål det borde vara lätt att enas om. I strävan mot detta mål skulle grammatikundervisningen på universitetsnivå – liksom även i skolan – kunna spela en mer aktiv och betydelsefull roll än tidigare.

Litteraturförteckning

- Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman. S. 2–27.
- Ellis, Rod 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, Eric 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Revised edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, Carl & Garrett, Peter (eds.) 1991. *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

- Johnson, Keith 1994. Teaching declarative and procedural knowledge. I: Bygate, Martin, Tonkyn, Alan & Williams, Eddie (eds.), *Grammar and the Language Teacher*. New York: Prentice Hall.
- Leech, Geoffrey 1989. *An A-Z of English Grammar and Usage*. London: Edward Arnold.
- Leech, Geoffrey & Svartvik, Jan 1975. *A Communicative Grammar of English*. Longman.
- Ljung, Magnus 1990. *A Study of TEFL Vocabulary*. Almqvist & Wiksell.
- Ljung, Magnus & Ohlander, Sölve 1992. *Gleerups Engelska Grammatik*. Malmö: Gleerups.
- Longman Dictionary of Applied Linguistics* 1985. Longman.
- Longman Dictionary of Contemporary English* 1987. Second ed. Longman.
- Longman Dictionary of English Language and Culture* 1992. Longman.
- Longman Language Activator* 1993. Longman.
- Malmberg, Per 1993. *Engelska: metodbok*. Andra upplagan. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Odlin, Terence 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olofsson, Arne 1989. Engelska kan väl alla? Om studenters förkunskaper. 3. "Kontrastiv motståndskraft". *LMS-Lingua* 1989:3. S. 133-138.
- Olofsson, Arne & Mobärg, Mats 1989. Engelska kan väl alla? Om studenters förkunskaper: 1. *LMS-Lingua* 1989:1. S. 39-41.
- Osterloh, Karl-Heinz 1986. Intercultural differences and communicative approaches to foreign-language teaching in the Third World. I: Valdes, Joyce Merrill (ed.), *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 77-84.
- Rutherford, William E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Swan, Michael & Smith, Bernard (eds.) 1987. *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tornberg, Ulrika 1993. "Kommunikativ kompetens", ett mångdimensionellt begrepp i modern språkpedagogik. *Utbildning och demokrati* 2. S. 41-55.
- Webster's Dictionary of English Usage* 1989. Springfield, Mass.: Merriam-Webster.

Baltiska språk som moderna språk

Aija Priedite, Stockholms universitet

Till Sveriges närmaste grannar hör de Baltiska staterna, som numera ofta betecknas med kollektivet Baltikum. Denna beteckning Baltikum väcker felaktiga föreställningar om detta till ytan lilla område, som dock annars rymmer en otrolig mångfald av olika slags etniska, kulturella, historiska, politiska och inte minst språkliga motsättningar. I Lettland och Litauen talas baltiska språk, som tillhör den indoeuropeiska språkstammen. I Estland däremot talas ett finsk-ugriskt språk, besläktat med finskan och ungerskan. Estland och Lettland är protestantiska länder som delvis har gemensam historia under omväxlande tyska, ryska och svenska herrar, Litauen är ett katolskt land som självmedvetet blickar tillbaka på ett polsk-litauiskt stormaktsvälde. Till språkstammen baltiska språk hör förutom de levande språken, lettiskan och litauiskan, också fornpreussiskan som dog ut mot slutet av 1600-talet.

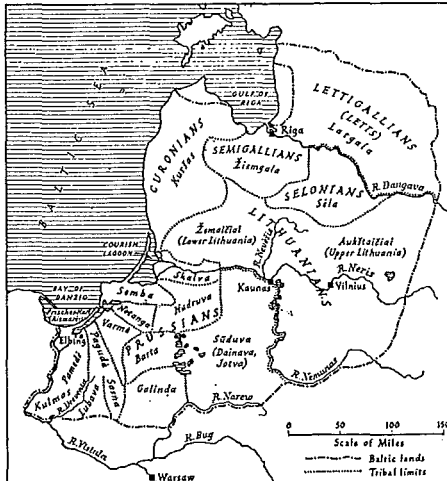


Fig. 1. Baltic tribes and provinces c. A.D. 1200

Mot slutet av 1800-talet upptäckte språkvetare att de baltiska språken var intressanta för den jämförande språkforskningen och därefter har nästan alla stora språkforskare ägnat en viss tid åt de baltiska språken, som av de nu levande språken har bevarat urindoeuropeiskans ursprungsformer bäst. Men vem annars vill eller har velat lära sig dessa språk, vem har eller har haft behov av dessa språk? Låt oss ta lettiskan som exempel.

Mot slutet av 1600-talet kom de tyska pastoreorna i Lettland underfund med att letterna trots 400-årig kristianisering var hedningar. För att motverka detta översattes under den s.k. svensktiden bibeln till lettiska år 1691. Ungefär samtidigt översattes en del lagar, men ända fram till mitten av 1800-talet ansågs lettiskan vara ett primitivt bondspråk, som man inte kunde använda för att uttrycka abstrakta tankegångar med. Så sent som 1879 kommer den första på lettiska skrivna romanen ut, men därefter erövrade lettiskan i snabb takt de flesta kulturområden. Nu var det letterna själva som använde sitt språk inom litteraturen, journalistiken och vetenskapen.

Efter 1920 etablerade sig lettiskan vid universitetet i Riga inom institutionen för baltiska språk. Det var den framstående lettiske språkhistorikern och dialektologen **Jānis Endzelīns** som utformade denna institution. Hans då för tiden säkerligen motiverade auktoritära roll har fört till att de lettiska språkvetarna än idag ser sin roll mycket preskriptiv och puristiskt dogmatisk och att alla forskningsområden utanför språkhistorien och dialektologin anses vara något mindervärdiga.

Efter 1945 trängde ryskan långsamt men enträget bort lettiskan från alla officiella sfärer. I skolorna ökade rysklektionerna för de lettiska barnen, medan lettiskan intog en populär randställning, ofta fakultativ för de ryska barnen. På universitetet trängdes lettiskan mer eller mindre ut. Läraryrket hade i sovjetsamhället ingen status och var därför nästan uteslutande ett kvinnoyrke. Att vara lettisklärare hade ännu lägre status och att undervisa lettiska i ryska skolor hade om möjligt ännu lägre anseende, vilket resulterade i att de sämsta lärarna eller sådana med ofullbordade studier valde detta yrke.

I augusti 1991 återfår Lettland plötsligt sin självständighet och lettiskan blir officiellt statsspråk. Inte nog med det – språket har på en gång också blivit ett levande språk och inte bara i Lettland. I utlandet frågas det efter läroböcker, kassetter, ordböcker, översättningar, bildmaterial. Studenter vill studera detta språk och är förvånade över det torftiga undervisningsmaterial som kan visas fram. Ja, det är inte lätt att hålla takt med andra moderna språk som har en lång erfarenhet och

forskning att bygga sin undervisning på. Än en gång måste balterna spurta ordentligt för att hinna ikapp de andras försprång.

Under Lettlands självständighetstid fanns det i Lettland minoritets-skolor – ryska, tyska, polska – där det undervisades i lettiska. Jag tar som exempel en lärobok i lettiska för utlänningar andra årskursen från 1927 (A. Rätermane un E. Kakis: *Latviesu valodas macibas gramata sveštautiesu skolam*, Riga 1927.) Boken är rätt systematiskt uppbyggd med trevliga teckningar. Vilka ämnen behandlas: *trädgård, fruktträdgård, grönsaksträdgård, husfåglar, husdjur* osv. Det första kapitlet på 25 sidor innehåller ett mycket omväxlande, systematiskt och brett material för att öva in presens av verben. Särskilt första konjugationens verb som har ett tjugotal undergrupper med dialektala varianter är en stor stötesten för den som lär sig lettiska, de är komplicerade för letterna själva. Det är svårt att bilda analogier. Mycket likalydande verb böjs olika på grund av språkhistoriska skäl: t.ex. verben **dzīt** (driva), **mīt** (trampa) och **rīt** (sluka) ser i infinitiv mycket lika ut men presensformerna avviker avsevärt från varandra:

PRESENS

	dzīt	mīt	rīt
1 pers. sing.	dzenu	minu	riju
2 pers. sing.	dzen	mini	rij
3 pers. sing.	dzen	min	rij
1 pers. pl.	dzenam	minam	rijam
2 pers. pl.	dzenat	minat	rijat
3 pers. pl.	dzen	min	rij

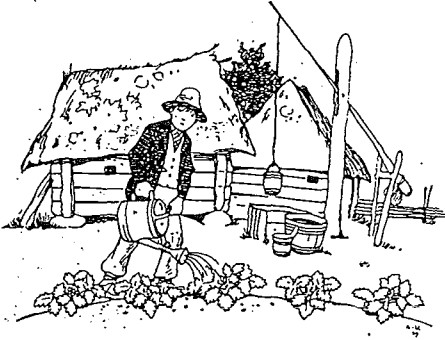
Dessa verb som är krångliga och vars former man delvis måste lära sig som glosor – som engelska eller franska oregelbundna verb – blir ännu svårare om man läser in dem med hjälp av ett teoretiskt och icke särskilt aktuellt ordförråd. Temat som behandlas i den här bokens första kapitel är trädgården med underkapitel: *förgätmigej, prästkrage, trädgårdsmästaren planterar jordgubbar, jag vattnar jordgubbarna* osv. Verben som övas är naturligtvis bundna vid texten t.ex.: *plocka, fläta, gräva, rensa ogräs, plantera, vattna, luckra upp jorden, jämna jorden* osv.

Texten till den här bilden (sid. 16) översätter jag bokstavligt för att få rätt motsvarighet på de lettiska verben:

Jag **går** till brunnen för att **ösa upp** vatten.
 Jag **öser upp** vattnet från brunnen.
 Jag **häller** vattnet från hinken i en bytta.
 Vattnet **uppvärms** av solen.
 Jag **vill vattna** jordgubbarna.
 Jag **tar** vattenkannan
 Jag **går fram** till byttan.
 Jag **öser upp** vattnet från byttan med en skopa.
 Jag **häller** vattnet från skopan i vattenkannan.
 Jag **går in** i trädgården och **vattnar** jordgubbarna.
 Jordgubbarna är **vattnade**.

Es aplaistu zemenes.

- a. Es eju uz aku ūdeni smelt.
 Es smeļu ūdeni no akas ar spaini.
 Es teļu ūdeni no spaiņa toveri.
 Ūdens saulē (gaisā) sasilst.
- b. Es gribu aplaistīt zemenes.
 Es ņemu laistīku.



Es ņeeju ņie toveņa.
 Es smeļu ūdeni ar kipi no toveņa.
 Es teļu ūdeni no kipi laistīklā.
 Es ieeju dārzā un aplaistu zemenes.
 Zemenes aplaistītas.

Först efter andra världskriget har man börjat arbeta med lettiskan som andraspråk. Lettiska för ryssar i Lettland, lettiska för en odefinierbar målgrupp i utlandet. I Lettland måste man undervisa ovilliga ryssar i ett lågstatusämne. Ingen satsade på pedagogisk utveckling inom språk-ämnen eller på invandrarforskning. Kulturspecifik, kulturkonflikter, individuellt präglade företeelser var tabuord – man kämpade ju för en gemensam sovjetkultur.

I väst då? En av de första böckerna är *Tēreza Budīņa-Lazdiņa Teach Yourself Latvian* (1966) *Lehrbuch der lettischen Sprache* (1968)

Boken är deskriptiv och presenterar i 32 lektioner en systematiskt uppbyggd lettisk grammatik på engelska resp. tyska som illustreras med hjälp av långråkiga texter, fr.o.m. lektion 8 mest adapterade originaltexter. Även här presenteras deklinationerna med ord som: *yxa*, *blomsterrabatt*, *blomdoft* och första konjugationens verb med exemplet *gräva*. Demonstrativpronomen införs med ett adapterat textfragment från en lettisk klassiker, vars första rader i svensk översättning lyder:

Det är söndag. Den här sommarens hö är slaget. Överallt doftar det av vissa blommor. Genom fönstret ser jag trädgården. Vinden viner i aplarna och skakar de höga, breda grenarna. Himmelen är full av vita moln.

1980 kommer australiensaren Trevor Fennels bok "A Grammar of Modern Latvian" på drygt 1300 sidor ut på Moutonförlaget: *Trevor Fennel, A Grammar of Modern Latvian*.

Även om den också är mer deskriptiv än en verklig lärobok, så är Fennel den förste som betraktar lettiskan som ett modernt språk, som ifrågasätter de vedertagna lettiska grammatikreglerna, som i många fall helt avviker från modernt språkbruk. Fennell gör ett försök att hitta svar på alla de undantag i den lettiska grammatiken som de traditionella lettiska grammatikorna helt enkelt ignorerar. Men även hans texter bygger på adapterade originaltexter med ett mycket underligt ordförråd, som ofta leder till komiska och helt absurda exempel i övningarna. En fälla som den som inte har språket som modersmål lätt faller i.

Omkring 1989 grundas vid universitetet i Riga en institution för praktisk lettiska, vars mål är att förbereda och utveckla lettiskundervisningen som andraspråk. Vid denna institution gjorde man ett försök att skriva en lärobok för invandrare. Målgruppen var ryssar utan grammatiska kunskaper inom skilda yrken. Ett tappert och rätt så bra

försök. Men inte nog med det att lettiskundervisningen är ett lågstatusämne, denna institution bojkottades, ignorerades och baktalades på alla sätt och vis av institutionen för lettiska språket numera institutionen för baltiska språk som ansåg och anser sig fortfarande vara den enda kompetenta språkinstitution för lettiska språket, men som inte gör några försök att satsa på lettiskan som ett modernt språk. Detta för till den absurda situationen att flera andra språkinstitutioner i Lettland satsar på att skriva läroböcker på engelska för det fåtal utlänningar som vill lära sig lettiska i stället för att utveckla läromedel och undervisningsmetoder för att undervisa de hundratusentals ryssar som finns i landet och som enligt lagen borde lära sig landets språk.

Ett undantag är en beställning av Lettlands utbildningsdepartement 1988 och som lett till en lärobok i lettiska för rysktalande och som prövats med stor framgång vid pedagogiska högskolan i **Daugavpils**, Lettlands näst största stad med 128 000 invånare och en andel på 13 % letter.

Boken är indelad i 15 teman, t.ex. *familj, utbildning, arbete, väder och tid* osv. Den innehåller många bra ideer, men författarna glömmer och det gäller nästan alla läroböcker i lettiska i Lettland att lettiskan är ett mycket starkt flekterande språk. Genus och numerus påverkar alla verbändelser; genus, numerus och kasus påverkar alla substantiv och attributiva bestämningar. Man kan inte införa t.ex. orden *trött* eller *gift*, som är böjbara particip på lettiska, innan man behärskar hela deklinations- och konjugationssystemet.

Som perfekt particip i perfekt och pluskvamperfekt kan dessa ord få följande former:

1, 2, 3, pers. mask. sing.	noguris,	apprecējies
1, 2, 3, pers. fem. sing.	nogurusi,	apprecējusies
1, 2, 3, pers. mask. pl.	noguruši,	apprecējušies
1, 2, 3, pers. fem. pl.	nogurušas,	apprecējušās

Ännu krångligare blir participens böjning i attributiv ställning. Låt oss betrakta exemplen: **den trötte mannen, den trötta kvinnan.**

mask. sing. obest. form

N nogur-**is** vīrietis
 G nogur-**uša** vīriesa
 D nogur-**ušam** vīrietim
 A nogur-**ušu** vīrieti
 L nogur-**ušā** vīrieti

fem. sing. obest. form

N nogur-**usi** sieviete
 G nogur-**ušas** sievietes
 D nogur-**ušai** sievieteī
 A nogur-**ušu** sievieti
 L nogur-**ušā** sievietē

mask. sing. best. form

N nogur-**ušais** vīrietis
 G nogur-**uša** vīriesa
 D nogur-**ušajam** vīrietim
 A nogur-**ušo** vīrieti
 L nogur-**ušajā** vīrieti

fem. sing. best. form

N nogur-**usi** sieviete
 G nogur-**ušas** sievietes
 D nogur-**ušajai** sievieteī
 A nogur-**ušo** sievieti
 L nogur-**ušajā** sievietē

mask. pl. obest. form

N nogur-**uši** vīriesi
 G nogur-**ušu** vīriesu
 D nogur-**ušiem** vīriesiem
 A nogur-**ušus** vīriesus
 L nogur-**ušos** vīriesos

fem. pl. obest. form

N nogur-**ušas** sievietes
 G nogur-**ušu** sieviesu
 D nogur-**ušām** sievietēm
 A nogur-**ušas** sievietes
 L nogur-**ušās** sievietēs

mask. pl. best. form

N nogur-**ušie** vīriesi
 G nogur-**ušo** vīriesu
 D nogur-**ušajiem** vīriesiem
 A nogur-**ušos** vīriesus
 L nogur-**ušajos** vīriesos

fem. pl. best. form

N nogur-**ušas** sievietes
 G nogur-**ušo** sieviesu
 D nogur-**ušajām** sievietēm
 A nogur-**ušas** sievietes
 L nogur-**ušajās** sievietēs

Vilken tradition finns och hur ser lettiskundervisningen på svenska universitet ut? 1970 grundas vid Institutionen för slaviska språk på Stockholms universitet en avdelning för baltiska språk. De studerande är en och annan språkvetare, och de klarar sig i de flesta fall även utan läroböcker, och letter med mer eller mindre bra kunskaper i språket. Kursplanerna under denna tid innehåller mer kunskap om språket än i språket och baserar sig på självständighetstidens lettiskundervisning vid universitetet i Lettland kompletterad med nya ideer inom skilda lingvistiska områden. Men undervisningen liknar mer svenskunder-

visningen för svenskar på Institutionen för nordiska språk än ett andraspråk. Det fanns ju inget behov heller.

Vad gör man då det plötsligt i september 1991 infinner sig ett tiotal studenter som vill lära sig lettiska, riktiga nybörjare på 0-nivån med dessutom skrala kunskaper i allmän grammatik och det inte finns några läromedel? Studenter som delvis har studiebidrag och måste klara sina poäng i tid? – Spännande och skrämmande på en gång! – Jag är glad att det var jag som råkade ut för detta, dels för att jag sedan 1984 sysslat med lettiska som andraspråk dels för att jag kan svenska och tycker att det är oerhört spännande att syssla med kontrastiv språk- och kulturforskning och undervisning.

1984 kom jag med i ett samarbetsprojekt mellan universiteten i Mainz och Münster i Tyskland som gick ut på att framställa läroböcker för sex veckors intensivkurser i de tre språken i Baltikum – estniska, lettiska och litauiska. Projektet finansierades av stiftelsen Volkswagenwerk som har en speciell avdelning för Östeuropaforskning. Stiftelsen kom med vissa anvisningar hur läroböckerna skulle se ut. Hela lettiska grammatiken skulle behandlas på trettio lektioner, texterna skulle vara i dialogform och innehålla ca 50 nya glosor per lektion. Även textämnena var givna. Ett av villkoren var att en som hade språket som modersmål samarbetade med en tysk som lärt sig språket ifråga. Jag samarbetade med en tysk språkvetare och jag tror att jag aldrig har lärt mig så mycket om mitt modersmål som under de fyra år projektet pågick. Det var då jag lärde mig att se på mitt modersmål med en främlings ögon, att jämföra och ifrågasätta allt, att försöka finna en förklaring till det som är en självklarhet för den infödde.

Vad gjorde jag då hösten 1991? Jo, jag tog vår lärobok i lettiska på tyska och började översätta den. Men det var lättare sagt än gjort. Även om både svenska och tyska är germanska språk och skillnaderna mot ett starkt flekterande syntetiskt språk som lettiskan har stora paralleller, så är de språkliga skillnaderna mot lettiskan avsevärda. Det var inte längre fråga om översättning utan om att skriva nytt.

20 och 40 poängskurserna är nu utarbetade och finns i kompendieform "Lettiska för universitetsbruk I och II". Jag håller på att fylla ut kurserna med svenskspecifikt övningsmaterial. Men vi saknar ljudband, diagnostiska uttalsprov och övningar för speciellt svenska uttalsfel.

Våra studenter på 20- och 40-poängsnivån får tre timmars undervisning per vecka per 20-poängskurs, längre räcker inte våra resurser. Dessa tre timmar måste inrymma alla moment från uttal, text, grammatik och översättning till realia och litteraturhistoria. Och det är inte

utan beundran som jag ser på dessa studenter som trots dessa svårigheter klarar tentor och läser vidare.

HT-93 hade några av dessa studenter nått 60-poängsnivån. Det gällde att få fram en kurs som anpassats dels till de nya studenterna, dels till universitetets resultatnriktade krav. Vår kurs anpassades till polskans och ryskans 60-poängskurser och vi håller på att utarbeta en 80-poängskurs så att man skall kunna få med de baltiska språken som huvudämne i en fil.kand. examen. Men på denna nivå finns inga läromedel anpassade till svenskar som börjat från 0. Undervisningen är ett 4-timmars seminarium i veckan som måste planeras under veckohelgen. Varannan vecka har vi grammatik och översättning, varannan litteratur och litteratur-och kulturhistoria. 550 sidor originaltext skall studenterna läsa. Det finns ingen lettisk-svensk ordbok, studenterna måste gå via engelskan, tyskan eller ryskan. För att få så många av de föreskrivna sidorna som möjligt till sköntexten måste författarbiografier översättas till varje seminarium, uppgifter delas ut som studenterna får referera om, för att få ihop en heltäckande kurs.

Grammatikundervisningen innehåller på denna nivå syntax, konstruktioner och "oöversättbara" svenska idiomatiska uttryck. Räddningen är att det finns många olika böcker och forskning som behandlar invandrares svårigheter i svenskan. Deras svårigheter vid inläringen av svenska måste bereda en svensk svårigheter att lära sig ett annat språk t.ex. prepositionsbruket eller de modala hjälpverben. Det är just litteraturen i svenska som andraspråk och seminarierna i tvåspråkighetsforskning som hjälpt mig att se problematiken i lettiskan, att upptäcka och förstå de svenska elevernas svårigheter att lära sig en modern lettiska .

Jag tror att det vore en bra satsning från svensk sida att ta med de baltiska språken i svenska-som-andraspråk och tvåspråkighetsforskningen. Vi har mycket att lära av och om varandra och inte minst om oss själva. Dessutom tror jag att vi "små språk" måste hålla ihop och försvara våra språks självständighet och egenvärde så att vi i dessa internationaliserings- och nätverkstider inte dukar under för de "stora" språken och inte trängs undan till ett intimt familjesociolekt, eller ett primitivt nationellt språk i betydelsen jag nämnde i början av mitt inlägg.

Vad tycker studenterna om grammatik?

Inger Ruin, Uppsala universitet

Inledning

Den undersökning av studenters attityder till grammatik som presenteras här har en personlig bakgrund. Jag undervisar i grammatik på A- och B-nivå vid engelska institutionen i Uppsala och när jag först kom dit i slutet av 80-talet pågick ett UHÄ-projekt med titeln "Förnyelse av högskolans utbildning i moderna språk". Ett antal språkinstitutioner deltog, mest engelska, förutom Uppsala, Stockholm, Lund och Göteborg. Uppdraget var att komma med uppslag till innehållsmässig och pedagogisk förnyelse av språkutbildningen.

I Uppsala resulterade projektet i en omläggning av A-kursen med större betoning på kultur och litteratur och mindre teoretisk språkutbildning. 1990 kom en utvärdering i form av en UHÄ-rapport, *Svensk språkutbildning inför 1990-talet* av Jean-François Battail och budskapet där är mycket klart, åtminstone beträffande engelska. Om det inte funnits en del motsträviga grammatiklärare på de berörda institutionerna så skulle separat grammatikundervisning helt ha avskaffats till förmån för språkträning integrerad i andra kursmoment.

Ungefär samtidigt med UHÄ-projektet gjorde Inger Enkvist en utredning som också hade syftet att föreslå förändringar i språkutbildningen och 1991 kom hennes projektrapport *Kvalitet i språkutbildning vid universitet*. Det är en utmärkt bok, full av intressanta och kloka förslag, men även här finns en stark skepsis mot "teoretiska kunskaper om regler":

Den traditionella uppläggningsen med stor betoning på teoretiska kunskaper om regler och relativt liten tid för praktisk träning gör studenterna extremt medvetna om alla fel de kan göra så fort de öppnar munnen eller skriver något. Många blir tystare och tystare under terminens gång. Ofta kommer de till språkinstitutionen stolta över hur mycket de lärt sig under utlandsvistelse, men det de omedelbart får se är hur lite detta är värt och hur mycket de inte kan. I visst avseende gäller det naturligtvis all

universitetsutbildning att studenten lär sig att mäta sina kunskaper efter andra måttstockar. Det är dock speciellt negativt med kraftigt minskat självförtroende just i fråga om språktillägnande. (Enkvist 1991:61)

Som grammatiklärare finns det alltså anledning att fråga sig om det man håller på med är meningsfullt eller mest leder till att knäcka studenternas självförtroende. Av den anledningen samlade jag in ett material med syftet att om möjligt bestämma i vad mån medveten träning av den språkliga formen leder till det mål vi sätter upp, förmåga att skriva korrekt och adekvat engelska. Det är viktigt att betona att den fråga som ställs rör sambandet mellan grammatikundervisning och praktisk språkfärdighet. Den teoretiska språkbeskrivningen, kunskapen om språket som system ur ett lingvistiskt icke-språkpedagogiskt perspektiv, och dess roll i språkutbildningen är utanför den här diskussionen.

Material, metod och vissa enkätresultat

Jag utsatte alltså en kull med 20-poängsstuderter för enkäter och prov före och efter en 8 veckor lång grammatikkurs. Jämförelsen mellan för- och eftertest visar på förbättringar, men tyvärr går det ju inte att med säkerhet påstå att de åstadkommit just av grammatikkursen och inte av andra aktiviteter i A-kursen, eftersom det inte finns en kontrollgrupp som inte fick grammatikundervisning. En hel del av det material jag fått fram är emellertid intressant ur andra synpunkter. Bl.a. gäller det uppgifter om studenternas attityder till grammatik och det är detta som skall redovisas här.

Givetvis är studenternas motivation en viktig faktor när vi försöker komma underfund med värdet av en mer eller mindre traditionell grammatikundervisning. En central tanke i dagens språkpedagogiska budskap är att inläraren skall stå i centrum. Inläraren skall själv försöka komma underfund med vilka strategier som är effektiva för honom eller henne. För att försöka ta reda på studenternas inställning till grammatik som inlärningsstrategi ställde jag alltså ett antal frågor före och efter grammatikkursen som skulle utvärderas.

72 studenter deltog i undersökningen, 18 män och 54 kvinnor. 65 var mellan 19 och 25 och inom den gruppen var 55 under 23. 5 var mellan 25 och 28 och 3 mellan 39 och 46. En stor majoritet hade alltså sin skoltid ganska nära, vilket gjorde att jag ansåg att svaren på de två första frågorna hade ett visst intresse.

Tabell 1. Svar på fråga om grammatikundervisningen i skolan

Fråga 1: Anser du att grammatikundervisningen i skolan har varit

viktig		ganska viktig		oviktig		vet ej	
N	%	N	%	N	%	N	%
24	33	42	58	1	1.4	5	7

för utvecklingen av din engelska språkfärdighet?

Tabell 2. Svar på fråga om grammatikundervisningen på gymnasiet.

Fråga 2: Anser du att grammatiken upptog

för stort		lagom		för lite		vet ej	
N	%	N	%	N	%	N	%
7	10	42	58	16	22	7	10

utrymme i engelskundervisningen på gymnasiet?

Det är intressant att 91% tycker att grammatikundervisningen varit viktig eller ganska viktig och att 22% tycker att det var för lite och bara 7% att det var för mycket grammatik på gymnasiet. Givetvis är "grammatikundervisning" ett vagt begrepp, men svaren säger ändå något om studenternas allmänna inställning till grammatik när de börjar läsa språk vid universitet.

Den tredje frågan löd: Hurdan är din egen inställning till grammatikstudier som en väg till bättre språkfärdighet i dag? Detta var alltså en öppen fråga och svaren har systematiserats i kategorier som framgår i Tabell 3.

Tabell 3. Svar på frågan: Hurdan är din egen inställning till grammatikstudier som en väg till bättre språkfärdighet i dag?

	N	%
Positiv utan reservationer	25	35
Både positiv och negativ	24	33
Positiv med tvekan	3	4
Positiv men med betoning av andra strategier	10	14
Negativ	5	7
Inget svar eller vagt svar	5	7

Som en uppföljning till förenkätens fråga om attityden till grammatik i allmänhet fick studenterna i efterenkäten svara ja eller nej till påståendet: "Min syn på grammatikens roll för min språkinläring har förändrats". Här kan det inte finnas någon oklarhet om vad som menas med "grammatiken", efter som det så tydligt syftar på innehållet i den aktuella kursen. 30 (43.5%) svarade ja och 39 (56.5%) svarade nej. Nästa fråga gällde om förändringen var positiv eller negativ och 27 svarade positiv och 2 negativ.

Eftersom bara 5 var helt negativa från början är det alltså sådana som var tveksamma eller ambivalenta som blivit mer positiva. Av de fem som var negativa i förenkäten rapporterar två en positiv förändring, två ingen förändring och en har blivit mer negativ. Han eller hon skriver: "Jag tror inte att jag kan lära mig ett språk genom att plugga. Jag måste åka till ett engelskspråkigt land och lära mig genom att lyssna."

Studenterna delades in i 5 grupper efter sina resultat på de tre för- och eftertesten, som bestod av ett lucktest, en översättning och en uppsats. Bedömningsgrunden var enbart frekvensen av grammatiska fel. Indelningen efter testresultat ledde till fem grupper: 1) en duktig grupp 2) en medelmåttig som inte tycks förändras mycket 3) en svag som förblir svag 4) en svag eller medelmåttig som dramatiskt förbättras 5) en som är duktig på uppsats från början och blir bättre men förblir svag i översättning.

Med utgångspunkt i Krashen's uppdelning av språkinlärare i underanvändare och överanvändare av monitor så hade jag väntat mig att en grupp studenter skulle uppfatta sig själva som underanvändare, dvs sådana som inte har så stor glädje av grammatikundervisning. Jag hade också en föreställning om att dessa underanvändare skulle finnas bland dem som var svaga och fortsatte att göra fel även efter kursen. Det skulle alltså finnas någon slags korrelation mellan duktighet (= språkriktighet) och intresse för grammatik och omvänt mellan låga prestationer och ointresse för grammatik. Efter en första genomgång av materialet verkade det inte så. Ett påfallande resultat var att bara fem studenter var entydigt negativa till grammatik. (Se Tabell 3)

På frågan om grammatiken i skolan svarade fem att de var osäkra och en att den varit oviktig. Hälften av dessa hittar vi i den duktiga gruppen och två i grupp 4, den grupp som verkade ha påverkats positivt av grammatikkursen – alltså tvärtemot min hypotes. De sju som tyckte att det varit för mycket grammatik i gymnasiet är utspridda över alla grupperna. I den öppna grammatiska frågan i förenkäten fin-

ner vi att den bästa och den sämsta gruppen båda har samma höga procent som är positiva utan reservationer.

Tabell 4 visar fördelningen i grupperna av svaren på den öppna frågan i enkät 1: Hurdan är din egen inställning till grammatikstudier som en väg till bättre språkfärdighet i dag? I tabellen är svaren numererade enligt följande:

- Svar 1. Positiv utan reservationer.
- Svar 2. Både positiv och negativ.
- Svar 3. Tveksamt positiv
- Svar 4. Positiv men betonar behovet av andra strategier.
- Svar 5. Negativ
- Svar 6. Inget svar eller vagt svar.

Tabell 4. *Fördelning i grupp 1-5 av svar på öppen fråga i enkät 1 om inställning till grammatik*

Group	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Svar 1.	8	42	2	15	5	42	4	33	6	37.5
Svar 2	5	26	6	46	2	17	5	42	6	37.5
Svar 3	-		-		1	8	1	8	1	7
Svar 4	3	16	3	23	3	25	-		1	7
Svar 5	1	5	1	8	-		1	8	2	13
Svar 6	2	11	1	8	1	8	1	8	-	
Total N	19		13		12		12		16	

För att ytterligare testa min utgångshypotes undersökte jag mer i detalj formuleringarna i svaren på den öppna frågan i förenkäten. Två kategorier som jag kallar *explicit positiva* och *explicit negativa* svar kunde då urskiljas. Som explicit positiva svar räknas de som använder olika förstärkande uttryck såsom "grammatiken är av **utomordentligt** stor betydelse" eller "en **mycket** viktig del i undervisningen" eller "den **grundläggande** biten i språkstudierna". Som explicit negativa har jag räknat de svar som innehåller ett resonemang om varför man är tveksam och inte bara säger att det är tråkigt eller svårt. Fördelningen mellan grupperna redovisas i Tabell 5. Där finns också uppgiften i efterenkäten om förändring i attityden till grammatik.

Tabell 5. *Fördelning av explicit positiva och negativa svar samt positiv och negativ förändring i attityd till grammatik*

Grupp	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
+ positiv	5	25	1	7.7	1	8	3	25	-	-
+ förändr	7	37	3	23	3	25	4	33	8	50
- negativ	-	-	1	7.7	1	8.3	1	8	5	31
- förändr	1	5	-	-	1	8.3	-	-	2	12.5

Tabell 5 visar att explicit positiva attityder är mer frekventa i grupp 1 och 4 än i de övriga. Positiv förändring är också vanligare där än i grupp 2 och 3. Vidare har grupp 1 inget explicit negativt svar och grupp 4 bara ett. Grupp 2 3 och 5 har bara ett exempel var på explicit + och 2 och 3 har en lägre andel positiv förändring. Grupp 5 har högsta siffran för explicit negativ attityd, ingen explicit positiv och högsta för positiv förändring.

Här finns alltså en viss korrelation mellan språkfärdighet i form av språkriktighet och attityd till grammatik. De som är bra på språkriktighet är mer positiva till grammatik än de svagare studenterna. Ganska många av dem som är duktiga på att skriva uppsats men svaga i översättning är också mer skeptiska mot grammatik än de andra från början, men hälften av dem modifierar sin negativa inställning under kursens gång.

Studenterna i grupp 2 och 3, som förblir ganska svaga, visar upp ett gemensamt mönster. De är varken uttalat positiva eller negativa och de förändrar inte heller sin attityd särskilt mycket. Det är möjligt, om man får spekulera, att medvetandet om deras egen svaghet gör att de accepterar tanken att de behöver grammatik för att bli bättre, medan däremot en del av studenterna i grupp 5 som är duktiga i uppsatsskrivning har mer självförtroende och vågar ifrågasätta en inlärningsstrategi som inte tilltalar dem.

Varför är studenterna positiva, tveksamma eller negativa till grammatik?

Det är också intressant att titta närmare på svaren på den öppna frågan i förenkäten, bortsett från hur de förhåller sig till den enskilde studentens provresultat. Dessa formuleringar – mer eller mindre positiva eller negativa – av attityder till grammatik ger samtidigt en inblick i

studenternas syn på den egna språkinlärningsprocessen. Några av de svar som presenteras här kommer från enkäter gjorda senare än den ursprungliga undersökningen (37 A1-studenter), och då vid slutet av en motsvarande grammatikkurs.

Ett allmänt positivt omdöme låter så här: "Grammatiken är grunden i ett språk. Och har man ingen bra grund så ramlar ju huset ihop, enligt Bibeln!" En återkommande formulering bland dem som är positiva är att grammatik är nödvändigt för att kunna använda språket **korrekt** och för att utveckla sin färdighet utöver enkelt vardagsspråk. Många skriver att grammatiken gör att man känner sig säkrare, får mer självförtroende. Det är viktigt att använda språket korrekt "om man vill göra ett gott intryck", "för att bli respekterad". "Talar man ej grammatiskt blir man ej tagen på allvar." Det är intressant att jämföra dessa synpunkter med Krashen (1987:112), "'Advanced' second language acquirers... Their chief need may be conscious rules to use as a supplement to their acquired competence, to enable them to appear as educated in their second language as they are in their first."

Flera refererar till sin utlandsvistelse och en skriver att "även om man har varit utomlands har man vissa brister" eller "Det man lär sig här på grammatikundervisningen lär man sig inte utomlands" och "I en engelskspråkig miljö finns inte alltid facit." Detta senare bör väl tolkas så att man sällan blir rättad i en engelskspråkig miljö så länge kommunikationen fungerar. Några anser att nyttan med grammatikundervisning ökar efter utlandsvistelsen: "Man kan tillgodogöra sig grammatikundervisningen bättre när man varit ute och har egna upplevelser av språket att jämföra med."

Någon skriver "Känslan är inte nog" och andra hoppas att deras känsla skall förstärkas av grammatikstudiet – ett slags spontan 'interface position', d.v.s. den som intas av dem som argumenterar emot Krashen's non-interface teori att medveten inläring aldrig kan bli automatisk. "Jag tycker att grammatikens funktion ska vara att hjälpa den studerande att spontant använda språket säkrare, mer korrekt" och "Jag hoppas att grammatikstudierna kommer att ge min eventuella språkkänsla en fastare grund."

Av studenter som är både positiva och negativa används ofta frasen "ett nödvändigt ont". Andra skriver att grammatik är "tråkigt" eller "svårt" samtidigt som det är "viktigt" och "nödvändigt". Bland dem som utvecklar svaren utöver en uppräknning av värderande adjektiv eller substantiv uttrycker en del en negativ syn på inläring av **regler**.

Exempel på detta kan låta så här: "...regler som skall pluggas in är inte bra. Man kommer inte ihåg dem och vet inte hur de skall användas

i samtal" eller "Tänker oftast inte på regler när jag skriver. Det brukar gå av bara farten. Erfarenheten visar att det brukar bli fel om jag ändrar när jag tänkt efter."

Flera talar om att man kan **höra** eller **känna** vad som är rätt:

"I think it's possible to learn correct English just by listening to a lot of native English and reading books, it makes you hear what is correct." "Grammatik är viktigt, men man bör nog inte koncentrera sig alltför mycket på regler etc. För många gånger kanske man känner på sig vad som är rätt."

Några formulerar sina tvivel på en analytisk metod. En av dem skriver att det är onödigt att analysera, "Vanligtvis flyter det bara." och en annan uttrycker en stark motvilja mot analys: ". . . att dissekera språket helt och sätta små namnlappar på allt är att gå lite långt tycker jag. Då blir ju språket något dött och nästan matematiskt stelt."

De som betonar **andra strategier** formulerar det så här: "Grammatik är alltid viktigt och grunden till en flytande engelska, men man får därmed inte glömma bort att praktisera den mycket. Alltför ofta händer det att man lär sig paragraf efter paragraf men att det stannar i teorin." "Bra som ett komplement, men tyngdpunkten bör ändå ligga på aktivt användande av själva språket, att man talar, skriver och lyssnar. Grammatiken verkar ha fått ganska lagom utrymme i kursen."

En student som är både för och emot låter, som jag tolkar det, det positiva väga över: "Grammatiken är ett nödvändigt ont. Inte speciellt upphetsande, men ändå ett bra sätt att komma språket i fråga närmare."

De som är helt negativa formulerar sin syn så här: "Personligen tycker jag bara om att lära mig ett språk genom att tala och skriva uppsatser och jag tycker kanske att när man nått en nivå som vi universitetsstudenter har så vore det möjligt att bara ägna sig åt det." "Det bästa sättet för mig att lära mig ett språk är att 'leva det', dvs ha det omkring mig, höra, läsa, skriva."

Summering och slutsatser

För att summera svaren på frågan om grammatikens roll för språkinläringen kan man först notera att alla som uttryckte negativa synpunkter, utom 5 av 72 i den stora undersökningen, och 1 av 37 i den senare enkäten, kombinerade dem med något positivt omdöme som att grammatik är nödvändigt, viktigt, ett komplement till andra inlärningsätt etc. Det man var rädd för var för mycket regler, för mycket

analys och uppmärksamhet på grammatik som kan hämma den spontana produktionen. Många betonade att grammatik måste tillämpas och övas. I många av de svar som var enbart positiva betonades vikten av att uppnå god språkriktighet och man ansåg att det målet endast uppnås genom grammatikstudier.

Vad kan man dra för slutsatser av detta material?

1) En rimlig tolkning är, förefaller det mig, att de positiva attityder som kommer fram i materialet speglar ett genuint behov hos studenterna av kunskap om språket. Det ger stöd för att systematiska grammatikstudier och traditionellt övningsmaterial i form av översättning är en effektiv strategi för att förbättra den praktiska språkfärdigheten som inte bör förkastas till förmån för **enbart** kommunikativa övningar.

2) Svaren visar också att många studenter uppfattar grammatik som tråkigt och svårt och att en liten grupp helt avvisar traditionell grammatik som inlärningsstrategi. Det finns alltså anledning för oss som undervisar i grammatik att pröva nya bättre metoder för vår undervisning och för studenternas inläring.

I ett enkätformulär som vi använder för kursutvärdering på engelska institutionen i Uppsala finns påståendet "Kursen uppmuntrar till självständigt tänkande och analys". Studenterna skall ange om de instämmer helt eller delvis på en femgradig skala. Många svarar att de är tveksamma, vilket jag tolkar som att de delar en mycket vanlig föreställning om att en grammatikbok inte kan ifrågasättas. Till en viss del är det naturligtvis sant, men grammatikundervisningen/studierna blir ju mycket mer spännande om studenterna förstår att det finns anledning att testa det som står i grammatiken mot den språkliga verklighet de möter i texter, filmer och samtal med infödda. Kunskap om språkbeskrivningens begränsningar och om språkets förändring och variation är en viktig del av det som grammatikundervisningen, bör förmedla. En av auktoriteterna inom forskningen om andraspråksinläring, Rod Ellis, som särskilt ägnat sig åt "instructed" eller "classroom second language acquisition" skriver i en artikel i *TESOL Quarterly* (1993:106):

There are educational as well as psycholinguistic arguments in favour of teaching grammatical facts....A syllabus that isolates various formal and functional features with a view to making these the topics of learning activities might accord with the expectations of many learners. Grammar constitutes a serious and intellectually challenging content.

Att få grammatikundervisning och inläring att framstå som en intellektuell utmaning förefaller mig vara en pedagogisk utmaning så god som någon för en universitetslärare. Och att grammatikstudier är något som ingår i de flesta studenters föreställning om hur det går till att lära sig ett främmande språk bekräftas av enkätsvaren i min undersökning.

Litteraturförteckning

- Battail, Jean-François, 1990. *Svensk språkutbildning inför 1990-talet*. Ett försök till utvärdering av projektet "Förnyelse av högskolans utbildning i moderna språk". UHÄ-rapport 1990:4, Stockholm.
- Ellis, Rod. 1993. The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- Enkvist, Inger. 1991. *Kvalitet i språkutbildning vid universitet*. UHÄ FoU Projektrapport 1991:3, Stockholm.
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York etc: Prentice-Hall.

Forelesninger på fremmedspråk i fremmedspråk-undervisning

Problemer, strategier og spørsmål

"Det som høres, er ikke det samme som det som sies." (Hinrichs 89, 1)

Joachim Schlabach, Svenska handelshögskolan Helsingfors

Anmerkninger

Mitt innlegg er en rapport fra språklærerens verksted. Her skal søke-lyset rettes mot praktiske problemer i høgskolens fremmedspråk-undervisning. Sentralt står undervisningsformene forelesning og dessuten slike former som foredrag, innlegg eller referat.

Disposisjon:

1. Forelesning på fremmedspråk ved høgskolen
2. Trening av høreforståelse og studieteknikk notatskrivning
3. Strategier for foreleseren

Forelesning på fremmedspråk ved høgskolen

Hvor finnes det forelesninger på fremmedspråk innenfor fremmedspråksundervisningen? Selv om forelesning som undervisningsform innenfor høgskoledidaktikken anses som litt gammeldags (det er bare en kognitiv læremåte), så inntar denne undervisningsformen og kommunikasjonsmåten en sikker plass i høgskolenes hverdag. Jeg skal gi to eksempler:

Som morsmåls-lector skulle jeg forelese innenfor grunnfag tysk (årsstudium tysk) ved Østfold distriktshøgskole i Halden i Norge. Innholdet var tysk Landeskunde, nærmere bestemt: *Deutsche Kulturgeschichte von der Aufklärung bis 1945*. På tysk skulle jeg gi en inn-

føring i nokså sammensatte områder som historie, musikk, kunst, hverdagskultur osv.

Foreleserens problem var: hva og hvordan; med andre ord tema-utvalg og formidlingsmåte. Det er et spørsmål både om didaktikk og metodikk. Studentenes problem var: En stor og mangfoldig mengde av kunnskap skal forstås og læres.

Eksempel to: Innenfor økonomi-utdanning ved finske høgskoler er to fremmedspråk (ved siden av de to nasjonale språkene) obligatoriske. Tysk spiller her en fremtredende rolle. Innenfor Landeskunde-undervisningen reiser vi regelmessig til Tyskland. Ved siden av et omfattende kulturprogram står tyske foredrag sentralt. Tyske fagfolk foreleser om økonomi, politikk eller historie. Spesielt interessant er f. eks. 'Treuhand-Anstalt'. Studentenes problem er her det samme: en stor og mangfoldig mengde av kunnskap skal forstås og læres.

Foran en slik forelesningen informerte jeg alltid den tyske foreleseren om studentenes fagkunnskap og deres språklig nivå. Siden alle er økonomi-studenter i 2. eller 3. år, har de en bred og dyp fagkunnskap, men når det gjelder språk, kan de mye mindre; de befinner seg omkring Mittelstufe I etter Goethe-Instituts inndeling. Denne informasjon (til foreleseren) hadde likevel ingen positive resultater: De fleste foreleserne orket eller klarte ikke å tilpasse seg til studentenes språknivå.

Da vi var tilbake i Norden spurte jeg meg: Er det vanskelig for foreleseren å forstå, hva i hans foredrag på fremmedspråk som er tungt for studentene? For å få svar på dette beskrives nå først forelesningsformen.

En forelesningssituasjon er en ganske vanlig undervisningsform ved høgskolene; vi har enten forelesning, forelesning kombinert med gruppearbeid, referater eller seminarer (mer differensert se f. eks. Trier 89: 15–17). I forskningssammenheng og undervisning eller i yrkeslivet er det også vanlig med en slik form. F. eks. innenfor økonomi er det vanlig med bedrifts-, produkt- eller prosjektpresentasjon. Problemstillingen er den samme:

Det skal formidles informasjon på fremmedspråket. Innenfor høgskolenes fremmedspråkundervisning har undervisningsformen forelesning forskjellige kjennetegn:

- Kunnskapsformidling står sentralt.
- Innholdet dreier seg enten om selve språk (lingvistikk, språkhistorie mm.), Landeskunde og litteratur eller om et emne fra studentenes egentlige studiefag (i mitt tilfelle økonomi).

- Foreleseren er sterk. De taler ofte sitt morsmål og gjerne om sitt eget forskningsfelt. Kanskje er det en morsmåls-ektor (-amanuensis, -dosen) eller gjesteforeleser.
- De formidler kunnskap ut fra sitt eget perspektiv.
- Det er en bra forutsetning for foreleseren å kjenne til studentenes nivå både språklig og kunnskapsmessig.
- Studentene på den andre siden er svake: i selve faget - de skal jo lære seg noe - og (det er hovedpoenget) de hører alt på fremmedspråket.
- Vanligvis er studentene ikke lenger nybegynnere i språket, men de har heller ikke oppnådd en tilstrekkelig fremmedspråklig kompetanse.
- For lytterne er det viktig at de forstår mest mulig og at de tilegner seg den nye informasjonen på en enkel måte. Vanlig teknikk både i studie- og arbeids-/ yrkesliv er å skrive notater.

I fagplanet for fremmedspråksundervisning har forelesning på fremmedspråket to funksjoner: Det skal formidles fagkunnskap og høreforståelsen skal øves. Selve veien er målet. (Goethe: "Der Weg ist das Ziel".)

Trening av høreforståelse og studieteknikk notatskrivning

Hvordan øver man på høreforståelse og notatskrivning? Hva er vanskelig ved høreforståelse og notatskrivning?

Å høre og å forstå er nokså komplekse prosesser, som fysiologisk sett foregår i begrensede rammer, fordi vi ikke kan ta inn en ubegrenset mengde av informasjon innenfor kort tid. Moderne fremmedspråksdidaktikk tar hensyn til denne begrensningen (se Vester 84) bl. a. ved å øve på å høre, å forstå og skrive notater.

Vanlig treningsdidaktikk følger høreprosessen: Første treningstrinn er å høre, deretter å gjenkjenne, interpretere og forstå. Veien går fra øre til hjernen, fra lyd til mening eller fra lyd, lydkombinasjon og ord til hele teksten og meningen. Det er mulig å ta notater på hvert trinn. Men vanligvis skal det først være oppnådd et visst forståelsesnivå. I den didaktiske diskusjonen omkring trening av høreforståelse og notatskrivning finnes det to modeller, som skiller seg fra hverandre når det gjelder progresjon.

Den første modellen (Wilde-Stockmeyer 88, Eggers und Neuf-Münkel 80) satser på systematisk innlæring av forståelsesprosessen og

notatskrivning. Alle trinn øves først gjennom leseforståelse. Man forsøker dermed å unngå vanskelighetene i høreprosessen. Den andre modellen (Stumhöfer 90) satser kun på høretekster.

I den første modellen øves hvert enkelt trinn av forståelse og notatskrivning via lesetekster. De enkelte trinn er: å oppfatte tekstens struktur og oppbygging, å skille det vesentlige fra det uvesentlige, å forstå utviklingen i argumentasjonen og se logiske sammenhenger. Fordelen er at studentene selv kan velge resepsjonstempoet og at de kan lese teksten igjen og igjen: Her er det mulig å innøve systematisk, hvordan man oppdager og eliminerer det uvesentlige i teksten; f. eks. redundans (grammatisk, leksikalsk redundans eller tilleggsinformasjon). Her rettes det søkelyset på nøkkelord i teksten; disse ordnes etter sammenheng og her innøves det videre å omformulere og å forkorte ord som bærer den vesentlige informasjonen (på tysk ofte nominalkonstruksjoner) (se Wilde-Stockmeyer 88).

I den andre øvelsesdelen, hvor begge modeller møtes, trenes det med høretekster i flere trinn. Når det gjelder høreforståelsen, mener man at å høre og forstå ikke er en passiv resepsjonsprosess. Den anses som en absolutt aktiv, ja interaktiv prosess: Ny informasjon bearbeides og samtidig dannes en forventning. Riktig forventning gjør det lettere å ta opp i seg informasjonen (se Zimmer 89: 14).

Progresjonen i høreforståelsen går fra enkle tekster (refererende og fortellende med høy andel av redundans) til tekster med mer informasjon og mer kompleks struktur.

Viktige prinsipper er:

- Å aktivisere bakgrunnskunnskapen før man hører. Man skaper en forventning gjennom spørsmål, assosiasjoner til nøkkelord eller overskriften.
- Å legge merke til disposisjon og struktur i teksten: bl a. konjunksjoner og preposisjoner, adverbier, viktige språklige kohesjonsmidler f. eks. logiske (årsak - virkning) eller melodi og rytme i forelesning og pauser.
- Å skille mellom relevant og irrelevant informasjon:
 - å stryke all redundant informasjon (grammatisk og leksikalsk redundans og tilleggsinformasjon),
 - å sammenfatte det vesentlige ved bruk av stikkord / nøkkelord og omforming til nominalkonstruksjoner.
- Å skrive ned notatene
 - ved bruk av forkortelser og symboler (pil, utropstegn, prosent, plus, minus, er lik osv. -, !, #, %, +, -, = ...),

- i et visst system.
- Å gjenta innholdet seinere.

Strategier for foreleseren

Tilbake til første eksemplet mitt: En tysk foreleser, fagmann på sitt område, foreleser på sitt morsmål, men på studentenes fremmedspråk. Emnet er 'Treuhand-Anstalt'. Studentene har en solid bakgrunn og stor forventning knyttet til det å få informasjon fra førstehånds kilde. Men dessverre klarte de ikke å følge forelesningen hans. Årsaken til den dårlige informasjonsformidlingen var ikke innholdet – studentene gjennomgikk emnet allerede i Finland – årsaken var språket og presentasjonsmåten. Etter forelesningen skulle temaet diskuteres. Og det burde være en masse spørsmål til selve 'Treuhand'. Men det oppstod en litt pinlig situasjon. Det kom ingen spørsmål til forelesningen.

I slike situasjoner føler jeg meg utfordret som utdannings-manager; her må jeg gjøre foreleseren oppmerksom på studentenes språklige resepsjonsevne.

Tese: Foreleseren skal tenke gjennom på forhånd studentenes bakgrunn når det gjelder fagkunnskap, deres forventning til forelesningen og deres språklige resepsjonsevne. Foreleseren skal vise empati overfor studentenes høreprosess, forståelsesprosess og overfor notatskrivingen deres.

Hvordan kan foreleseren på forhånd ta hensyn til studentenes språklige resepsjonsevne? Hva er vanskelig ved høreforståelse og notatskriving på fremmedspråk? Eller sagt positivt: Hvordan kan foreleseren fremme høreforståelsen og hjelpe studentene til bedre notatskriving? For å svare på dette går jeg tilbake til studentenes innlæring av høreforståelse og notatskriving.

Tese: Ut fra innlæringsprosessen av høreforståelse er det mulig å utvikle strategier for foreleseren. Studentenes problemer og fremmedspråklærerens progresjon kan gi svar på:

- Hva er vanskelig? og
- Hvordan kan foreleseren fremme høreforståelsen?

Jeg nevner to områder hvor foreleseren kan benytte spesielle strategier – det finnes flere –: disposisjon og presentasjon.

Disposisjon: Det krever innsats og tid for å forstå de enkelte ord og innholdet. Enda mer konsentrasjon er nødvendig for å sette sammen de

enkelte setninger og se alt i sammenheng. Foreleseren kan hjelpe studentene ved:

- Å gi en tydelig og klar disposisjon og struktur:
- ved oppregning: eksempler på tysk: *erstens, zweitens, als erstes, im übrigen, zudem, schließlich, als letztes*,
- ved å gjøre logiske forbindelser eksplisitte:
 - motsetning: *einerseits - andererseits, trotz, obwohl, dagegen*,
 - årsak - virkning: *da, weil, deshalb; damit*,
- å hen vise til nye momenter,
- nye avsnitt: *ich gehe nun weiter, im nächsten Abschnitt*, (flere eksempler i Kühn 91).
- Å stille spørsmål: Eksplisitte spørsmål kan rette oppmerksomheten mot noe:
- i begynnelsen: for å skape forventninger og for å aktivisere bakgrunnskunnskap,
- i midten: for å fremheve hovedpoenget,
- på slutten: for å gi en sammenfatning (se også Teuchert 92: 667f).

Presentasjon: Gjennom valg av presentasjonsmåte kan foreleseren styre resepsjonen. Men ikke bare det. Foreleseren kan også gi hjelp til å forstå og skrive notater. Hvilke måter som anvendes er avhengig av forelesningens emne og innhold. Med utgangspunkt i innlæringsdidaktikken skal det nevnes forskjellige presentasjonsmåter:

1. Forelesning er først og fremst auditiv; foreleseren taler enten fritt eller han leser opp; eller blanding.
2. Foreleseren bruker bare ett språk, sitt morsmål eller han tilføyer noe ord oversatt til studentenes morsmål hhv. et annet fremmedspråk.
3. Hjelpemidler, for det meste visuelle: a) overhead, tavle, handout / kopier til hver. b) Hjelpemidlene kan være ferdig skrevet eller de skrives/tegnes under forelesning. c) Visuelle hjelpemidler kan være: tabeller, skisser, tegninger; spesielle teser, en- eller tospråklige; en oversettelse; en slags glossar. d) Visuelle hjelpemidler kan angi forelesningens disposisjon, overskrifter, nøkkelord (lytteren sparer omformulering; se også Hoche 92: 144ff).

I steden for et avsluttende resymé vil jeg nå stille tre spørsmål: Hva er vanskelig for studentene ved forelesning på fremmedspråk? Hvordan

kan foreleseren bidra til å bedre høreforståelsen og notatskrivningen? Hvilke strategier brukte jeg i mitt innlegg på mitt fremmedspråk?

Litteratur

- Burgschmidt, Ernst 1989. Hochschulgerechte Sprech- und Höranlässe. *Gesprochene Fremdsprache: Beschreibung – Vermittlung – Bewertung*. Anthony Addison und Klaus Vogel (Hrsg.) Bochum: AKS. S. 111–118. ISBN 3-925453-06-7.
- Eggers, Dietrich & Neuf-Münkel, Gabriele 1980. *Hören und Verstehen: Mitschrift und Wiedergabe gesprochener wissenschaftlicher Texte*. Dortmund: Lensing. ISBN 3-559-13102-2.
- Hinrichs, Uwe 1991. *Linguistik des Hörens*. Wiesbaden: Harrassowitz. ISBN 3-447-03038-0.
- Hoche, Karlheinz 1992. Die Herstellung von Arbeitsfolien für den Overheadprojektor. *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. Udo Jung (Hrsg.) Frankfurt M: Lang. (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 2) S. 143–154. ISSN 0721-409-X. ISBN 3-631-45080-X.
- Löschmann, Martin & Petzschler, Hermann 1979. *Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. (uten ISBN).
- Piepho, Hans-Eberhard 1988. Sozialformen *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2. Aufl. 1991. S. 165–169. ISBN 3-7720-1788-6.
- Sprengel, Konrad 1986. Hochschulveranstaltungen in der Fremdsprache? *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bernd Voss (Hrsg.) Bochum: AKS. S. 83–98. ISBN 3-925453-01-6.
- Stummhöfer, Hans-Joachim 1990. Zum Entwurf eines didaktisch-methodischen Modells für das verstehende Hören im studienbegleitenden Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 1. S. 31–40.
- Teuchert, Brigitte 1992. Kriterien mündlicher Kommunikation und Hörverstehen. *Info DaF* 6. S. 664–669.
- Trier, Matthias 1989. Geistige Aktivität förderndes Lehrverhalten in Vorlesungen und Seminaren. *Geistige Aktivität förderndes Lehrverhalten in Vorlesungen und Seminaren*. o. Hrsg. (Beiträge zur Hochschulpädagogik 3), Jena: Friedrich-Schiller-Universität. uten år. S. 3–29. (uten ISBN / ISSN).
- Vester, Frederic 1984. Biologisch sinnvolle Didaktik. *Westermanns pädagogische Beiträge* 36. S. 302–304.

- Walter, Gertrud 1988. Frontalunterricht *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2. Aufl. 1991. S. 169–171. ISBN 3-7720-1788-6.
- Wilde-Stockmeyer, Marlis 1988. Sprachgebundene Studiertechniken: Mitschrift. *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. Maria Lieber & Jürgen Posset (Hrsg.) München: iudicium. S. 237–250. ISBN 3-89129-107-8.
- Zimmer, Hubert D. 1989. Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Bearbeitens von Fremdsprache. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Dietrich Eggers (Hrsg.). Regensburg: FaDaF. S. 1–20.

Svenska som andraspråk – ett nytt språkämne

Gunnar Tingbjörn, Göteborgs universitet

Svenska som andraspråk (sv2) är ett relativt nytt ämne på universitetsnivå. De första kurserna för lärare tillkom 1973 och rubricerades **Svenska för invandrarundervisning**. De startades därför att lärare som då undervisade vuxna invandrare vid bildningsförbund hade givit tydliga uttryck för sin åsikt att deras utbildning inte alls gjorde dem lämpade för denna undervisning. Många av dem hade högskolestudier i språk som engelska, tyska och franska, några i spanska eller ryska och en del hade också läst nordiska språk. De flesta saknade lärarexamen. Bland "invandrarlärarna", som de ofta kallades, fanns också en mängd personer med högskolestudier i enstaka ämnen eller helt utan såväl ämnesteoretisk som praktisk-pedagogisk utbildning. Oavsett utbildningsbakgrund hade de emellertid ett gemensamt. De hade inte fått någon utbildning i att undervisa i svenska språket för sådana elever som inte har detta språk som sitt förstaspråk/modersmål.

På grund av den i början av 1970-talet aktuella diskussionen om det angelägna i att universitet och högskolor anknöt sitt undervisningsutbud till yrkeslivets behov införde man vid denna tid åtskilliga s.k. yrkesanknutna kurser. Svenska för invandrarundervisning blev en av dessa YRK-kurser och kallades därför under hela 70-talet i invandrarundervisningskretsar genomgående för "YRK-en".

"Yrk-en" – sv2:s föregångare

Ämnet Svenska för invandrarundervisning utformades som ett blockämne med inslag av invandringskunskap i ett för övrigt lingvistiskt ämne med stark betoning på fonetik och grammatik. En utförlig beskrivning över 1970-talets lärarutbildning och dess framväxt har givits av Björn Hammarberg i volymen Språkmöte (1981).

Alltifrån den första kursstarten har kursen tilldragit sig stort intresse. Så gott som varje termin under de gångna 20 åren har den haft betydligt fler ansökningar än platser. Det har inte sällan rört sig om 3–4 gånger så många ansökningar som tillgängliga platser. Grundkursen har vanligtvis anordnats som halvfartskurs med kvällsundervisning men i varje fall i Stockholm och Göteborg har helfartskurser förekommit. Eftersom det absoluta flertalet kursdeltagare har bedrivit sina studier samtidigt med heltidstjänst som lärare i svenska för invandrarelever har kvällskurser vanligen varit den enda tänkbara möjligheten. Blott ett fåtal lärare har av sina arbetsgivare kunnat komma i åtnjutande av tjänstenedsättning (helt eller partiellt) för att kunna genomgå utbildning i det ämne i vilket de undervisar. Detta är ett av de många tecknen på det bristande ansvar som det svenska samhället har visat ifråga om kvaliteten på den svenskundervisning som anordnas för dem som inte har svenska språket som sitt modersmål.

Läroutbildningen – det har inte varit fortbildning utan reguljär utbildning i ett nytt ämne! – i svenska som andraspråk har kunnat bedrivas tack vare yrkesverksamma lärares ansvar för sin egen undervisning och för sina elevers behov av och rätt till fullgod undervisning. Att så många lärare, i allmänhet utan någon ekonomisk ersättning eller tidskompensation, frivilligt och utan anmodan från eller uppskattning av sina arbetsgivare har genomgått en så krävande utbildning är ett sällsynt tydligt bevis på lärares yrkesansvar. I många fall har det rört sig om avsevärda tidsmässiga och ekonomiska uppoffringar i form av långa resor om 10–20 mil för varje kurskväll.

Många av dem som följde de första årens 20-poängskurs framförde efter genomgången kurs klara önskemål om att få en fortsättning. De ansåg att de behövde lära sig mera än vad som kan inrymmas i en grundkurs om 20 poäng. En fortsättningskurs omfattande poänglatituden 21–40 tillkom därför 1975 men också den ledde till deltagarönskemål om ytterligare fördjupning. Från och med 1979 har ämnet varit etablerat på C-kursnivå, dvs. omfattande poängen 41–60.

Två överordnade ämneskrav

Redan från kursstarten 1973 har man – tidigast från Göteborgshåll – hävdade det angelägna i att också ungdomsskolans lärare måste beredas tillfälle att få adekvat utbildning i svenska som andraspråk. Strävan har därför varit att åstadkomma en sammanhållen utbildning som tillvaratar både de behov som vuxenlärare har och dem som ungdomsskolans

lärare har. Det har visat sig att det går mycket bra att förena dessa lärarkategoriernas önskemål. För undervisningen i kursen har det varit en klar tillgång att kursdeltagarnas erfarenheter är hämtade från olika stadier och elevgrupper. I många invandrar- och flyktingfamiljer lär sig både föräldrarna och deras barn svenska under samma period. Det är då viktigt att sv2-lärare har viss kännedom om inlärningsvillkor och undervisningsförhållanden för andra stadier och andra ålderskategorier än dem som gäller den egna verksamheten.

Från början av 1970-talet har två mål inom sektorn framstått som överordnade:

1. Svenska som andraspråk skall vara ett eget självständigt undervisningsämne inom hela utbildningsväsendet
2. Svenska som andraspråk skall vara ett eget ämne i lärarutbildningen.

Det senare blev en realitet 1985 när ämnet infördes som reguljärt ämne på språkvetenskaplig lärarutbildningslinje i kombination med svenska och något av de moderna språken engelska, franska och tyska. Det har även funnits en möjlighet att kombinera svenska som andraspråk med hemspråksämnet. Den kombinationen har av flera skäl inte visat sig vara lycklig. Tyvärr har mycket få studerande varit tvåspråkiga på den mycket höga nivå som krävs för att vara lärare i både hemspråk och svenska (som andraspråk). För ungdomsskolans undervisningsbehov är det mycket viktigt att hemspråkslärarna kombinerar sina språk med samhälls- och naturorienterande ämnen. Kombinationen hemspråk – orienteringsämnen kan inte svenska lärare klara av. Däremot kan de svara för minoritetselevernans andraspråksundervisning om de får adekvat utbildning.

Införandet av svenska som andraspråk på lärarutbildningslinje innebar ett accepterande av att de anslagna 40 poängen skulle betraktas som kompetensgivande utbildning i ämnet. Därmed blev sv2 jämställt med övriga språkämnen som t.ex. engelska, franska och tyska. Förutom som en komponent i trämmesutbildningen för 4–9-lärare har svenska som andraspråk kunnat ingå i 1–7-lärarutbildningen. Eftersom denna utbildning omfattar 100 poäng har de 40 sv2-poängen alltså utgjort inte mindre än 40 % av hela detta examensalternativ.

Unik tillkomsthistoria

I ett avseende skiljer sig svenska som andraspråk markant från övriga lärarutbildningsämnen, nämligen när det gäller tillkomsthistoria och utformning av ämnesinnehållet. Det normala har varit att en etablerad universitetsdisciplin som historia eller två/flera discipliner (t.ex. som nordiska språk och litteraturvetenskap = svenska) har bestämt innehållet i ett skolämnets lärarutbildning utifrån forskningsimmanenta och akademiska bedömningar om vad som kan anses vara det mest oundgängliga vetandet inom vederbörande disciplin(er). Det är en följd av att utbildningen på universitetens grundutbildningsnivå inte blott har tjänat som utbildning för lärarverksamhet inom skolväsendet utan också som underlag för forskarutbildning och en vetenskaplig karriär vid universiteten.

Med någon förenkling kan man säga att samhället, dvs. statsmakterna, har fastlagt ramarna men överlåtit åt universitetsinstitutionerna att bestämma innehållet. Från arbetsgivarhåll, dvs. från skolan, har märkligt nog knappast några krav eller ens önskemål om lärarnas kunskaper framställts. Även om man säkerligen haft åsikter och synpunkter om detta har tydligen respekten för universiteten och presten i vad universiteten har definierat som vetenskapligt försvarbar utbildning varit mycket stor. Detta har bland annat tagit sig uttryck i att till exempel lärarutbildningen i det språkliga momentet i svensk lärarutbildningen länge hade en mycket markant slagsida åt språkhistoria och läsning av fornspråkliga texter medan svenskämnets litterära sida likaledes länge var strikt inriktad på klassisk litteraturhistorisk bildning. Det var först omkring 1970 som krav framfördes från skolmyndigheterna att en svensklärare skulle ha åtminstone elementära kunskaper om t.ex. språksociologi och barnlitteratur, något som ledde till förändringar av svensklärarutbildningens innehåll.

I svenska som andraspråk däremot har kraven på utbildningsinnehållet inte kommit uppifrån, vare sig från arbetsgivare eller från forskningshåll. Det var alltså ursprungligen de yrkesverksamma lärarna som vände sig till universiteten med önskemål om relevant utbildning. Sedan kurserna kommit till stånd har dessa lärare i sin egenkap av kursdeltagare på mångfaldiga sätt påverkat utformning och innehåll. De har i kraft av sin ofta mycket betydande yrkeserfarenhet kunnat relatera den bedrivna undervisningen och den lästa kurslitteraturen till sin egen undervisning och till sina elevers inlärningssituation. Detta har givit sv2-ämnets lärarutbildning en mycket verklighetsnära anknytning med många praktiska inslag. Strävan har varit att förmedla

"en praktiskt tillämpad teori", dels genom att teorilärare sökt ge riktiga exempel ur invandrarproducerat material och dels genom att erfarna yrkesverksamma praktiker haft lektionspass med innehåll som "praktisk uttalsundervisning", "sv2 i gymnasieskolan" och "undervisning av vuxna alfabeter". Till följd av kursdeltagarnas många konkreta detaljfrågor, kommentarer och påpekanden har undervisning, läromedel och forskning i stor utsträckning kommit att styras in på sådana områden som särskilt har visat sig innebära problem och svårigheter ifråga om invandrares svenskinläring. I en del fall har sv2-lärarnas erfarenheter lett till att förut obeaktade egenheter i svenska språket kommit att uppmärksammas genom deras iakttagelser av andraspråksinlärares bekymmer med vårt språks uttal, grammatiska strukturer och ordförråd.

Omvänt har det förhållandet att nästan alla studerande i de fristående kurserna utgörs av yrkesverksamma lärare inneburit att spridningen av forskningsresultat kunnat ske oerhört mycket snabbare i sv2 än i andra ämnen. Det har inte varit ovanligt att kursdeltagare tagit upp sina egna funderingar och undervisningsproblem i kursen, kunnat diskutera dem med lärarutbildare och kurskamrater och därefter omedelbart försökt tillämpa de nyvunna kunskaperna och idéerna i den egna undervisningsgruppen. De dubbla rollerna för forskare/läro-utbildare och för yrkesverksamma lärare/kursdeltagare samt de nära kontaktytorna mellan forskning – läro-utbildning – spridning av forskningsresultat – läromedelsutveckling – undervisning har i sv2-ämnet skapat en unik situation ifråga om teoriutveckling och teori-tillämpning i en läro-utbildning.

Didaktisk koppling

Men det är inte bara genom sin tillkomsthistoria som den ämne-teoretiska undervisningen i svenska som andraspråk fått en nära koppling till praktisk lärargärning och till ämnesdidaktik. Förutom av kombinationen av invandrarkunskapliga och lingvistiska moment kännetecknas läro-utbildningen i svenska som andraspråk av en markant inriktning mot språkinlärnings- och språkundervisningsteori. Detta gör det naturligt att i sv2-ämnet söka sammanhålla och samordna lingvistisk och didaktisk teoribildning.

För ämnesdidaktik har man använt det mnemotekniska ordet ILSK i vilket I står för **Identitet**, L för **Legitimitet**, S för **Selektion** och K för **Kommunikation**. I knappast något ämne – det skulle i så fall vara

hemspråksämnet – har behovet av att belysa ämnets *identitet* och *legitimitet* varit så starkt som i svenska som andraspråk. Ämnet har ifrågasatts från alla håll, från politiska och administrativa instanser, skolledare, lärarkolleger i andra skolämnen samt inte sällan av de berörda eleverna själva och deras föräldrar. Att de sistnämnda har visat misstro mot särarrangemang för invandrareleverna har varit förståeligt mot bakgrund av den karaktär av stödtänkande som präglat skolmyndigheternas attityd till deras skolgång. Lärarna i svenska som andraspråk har därför ständigt tvingats att motivera och försvara sitt ämne och elevernas behov av en riktad undervisning på deras egna villkor i det svenska språket. Särskilt angeläget har det känts att förklara och motivera skillnaden mellan **modersmålssvenska** och **svenska som andraspråk** och därmed ge skäl till varför invandrarleverna i ungdomsskolan behöver en annan svenskundervisning än den som ges i ämnet svenska och som utformats med hänsyn till svenska elevers behov av fortsatt kunskap i och utveckling av sitt modersmål.

Avgränsningen mellan **andraspråksinläring** och **främmandespråksinläring** har varit betydelsefull att göra. Även inom skolväsendet har det funnits många som inte varit medvetna om skillnaden mellan dessa båda inläringstyper och de konsekvenser som den bör medföra för språkundervisningens innehåll och utformning. Liksom i modersmålsinläring men till skillnad ifrån främmandespråksinläring försiggår en betydande del av andraspråksinläringen i form av miljöinläring, dvs. inläring i det svenska samhället utanför undervisningslokalerna. Miljöinläringen är dock knappast någonsin så omfattande, varierad och intensiv för andraspråksinlärarna som den är för modersmålsinlärarna. I främmande språk blir miljöinläringen begränsad till individuella möjligheter för dem som kan förlägga en period av sin studietid till målspråkslandet eller som kan få en djupare kontakt med målspråkstalare och deras miljöer i vårt land. Men generellt gäller förstås att miljöinläringen i främmande språk är mycket begränsad. De tre svenskämnen, dvs. **svenska som modersmål**, **svenska som andraspråk** och **svenska som främmande språk**, det senare svenskundervisning utanför Sverige, behandlas utförligt i relation till respektive inlärnings- och undervisningskategori i Svenska som andraspråk I, s. 77–96.

På grund av att det engelska språket förekommer i så stor och varierad utsträckning i Sverige har inläring och undervisning i detta språk kommit att inta ett slags mellanställning mellan vad som karakteriserar ett andraspråk och ett främmande språk. Det finns i engelska

andra möjligheter än i övriga främmande språk att kunna få stimulans och inlärn timer av målspråket i det egna landet. Kanske kan engelskämnet lära något av sv2 om hur man kan tillvarata möjligheter till miljöinlärn timer?

Det interna utbytet av kunskaper och erfarenheter mellan främmande språk, särskilt engelska och svenska som andraspråk, borde vara betydligt större än vad det nu är. Alla skolpliktiga i det svenska samhället måste läsa engelska från årskurs 4 och uppåt. Avsaknad av kunskaper i engelska är rejält hämmande i Sverige och även de som inte är tvingade av skolplikt torde ha all tänkbar yttre och inre press på sig att delta i engelskundervisning. Många invandrarelever väljer B- och C-språk och får på så vis studera tyska och/eller franska via sitt andraspråk svenska. Här är ett område inom vilket lärare och forskare i främmande språk och svenska som andraspråk borde kunna samarbeta för att vinna ökad kunskap om hur sådan "tredjespråksinlärn timer" fungerar och om den kan underlättas och effektiveras.

Selektionen innebär urval och prioritering av stoffet och detta är förstas en utomordentligt viktig didaktisk komponent, både i lärarutbildning och i undervisning i skolväsendet. Selektionen i ett ämne är direkt avhängig av hur man uppfattar ämnets identitet. *Kommunikationen* mellan lärare och elever är i sin tur beroende av selektionen. Stoffprioriteringen måste få direkta konsekvenser i lärarnas sätt att metodiskt förmedla och behandla innehållet, så att det på bästa sätt kan förstås av eleverna och väcka deras intresse.

Det är inte orimligt att en lärarutbildning som siktar till att ge nuvarande och blivande lärare kunskap om språkinlärn timer och språkundervisning strävar efter att vara förebildlig och i varje fall inte upplevs som avvikande eller rentav kontraproduktiv i förhållande till den teoribildning som utbildningen omfattar och som man förväntar att deltagarna efter kursens slut själva skall tillämpa. Lärarutbildningens funktion som mönster för lärarkandidaternas/kursdeltagarnas egen undervisning har alltför sällan observerats och diskuterats utanför metodiklärarnas undervisning. I svenska som andraspråk torde det vara omöjligt att bortse från denna aspekt eftersom ämnesinnehållet till så stor del berör språkinlärn timer- och språkundervisningsförhållanden.

Sv2-ämnets särart

Sv2-eleverna utgör en i alla avseenden ytterst heterogen population med hänsyn till sina bakgrundsfaktorer. De har ca 150 olika moders-

mål och till det kommer alla regionala och dialektala variationer samt kombinationer av två- och flerspråkighet. Deras sociala, politiska, etniska och religiösa bakgrund är oerhört skiftande liksom deras ålder, utbildning och förkunskaper. Svenska som andraspråk förekommer som undervisningsämne för illitterata pensionärer lika väl som för mångspråkiga akademiker. En del ungdomar har fått nästan hela sin skolgång i hemlandet och/eller annat land medan andra har fötts och sedan dess hela tiden levt i Sverige. Deras språksituation i Sverige kan växla mellan att växa upp i flerspråkiga familjer – i vilka kanske den ena föräldern är svensk – till att utanför skoltimmarna tillbringa all sin tid inom hemmets väggar på ett språk som knappast någon svensk behärskar.

Eftersom elevpopulationen är så heterogen och undervisningsbetingelserna så oerhört skiftande kan ingen lärarutbildning ge tillnärmelsevis all den kunskap som de blivande lärarna behöver. Man kan på sin höjd ge dem valda exempel på faktakunskap men framför allt sikta till att ge dem vissa förhållningssätt och tekniker med vilkas hjälp de själva i framtida konkreta undervisningssituationer kan bedöma, tolka och förvärva relevant kunskap.

Kontrastivitet

Grundkursen har från början haft en tydlig inriktning på **kontrastiv teori**. För de yrkesverksamma sv2-undervisare som sökt kursen har det framstått som det mest centrala kunskapsbehovet att få lära sig elementära fakta om invandrarelevernas språk och kultur och att i samband därmed få göra jämförelser med motsvarande fakta om det svenska språket och den svenska kulturen. Det har gjort att momenten svensk fonetik och grammatik har utvidgats till att innehålla långtgående jämförelser med andra språks ljudsystem och grammatiska kategorier. Detta har nästan utan undantag mottagits mycket positivt av kursdeltagarna som både under och efter kursen spontant har vitsordat att dessa kontrastiva studier har varit intressanta, roliga och nyttiga. Att studera ett enskilt språks fonetik och grammatik upplevs lätt av de flesta som tämligen abstrakt. Det är först när ett språkssystem och dess enheter jämförs med ett eller flera andras som det blir riktigt intressant och det är då som aha-upplevelserna brukar komma. Vid åtskilliga tillfällen har representanter för andra lärarutbildningsdiscipliner kommenterat redogörelser för de kontrastiva inslagen i sv2-läroverksamheten med reflexioner kring de didaktiska vinsterna med en kon-

trastiv metodik i undervisning överhuvudtaget. Ty det är säkerligen intressantare och lättare att få en relevant förståelse av fakta och strukturer även ifråga om t.ex. samhällssystem, filosofiska skolbildningar och ekonomiska teorier om de jämförs med varandra än att studera en företeelse i taget inom samma övergripande system.

I det svenska utbildningsväsendet är som nämnts ungefär 150 olika språk representerade. Naturligtvis kan bara en bråkdel av dessa språk bli behandlade även om inriktningen är medvetet multikontrastiv. I första hand har exemplifieringen gjorts med språk som sv2-lärare säkert möter hos sina elever, t.ex. finska, spanska, turkiska, persiska, arabiska, serbo-kroatiska och polska. Självklart aktualiserar man kursdeltagarnas egna tidigare språkkunskaper i skolspråken engelska, franska och tyska men förstås också i andra språk där sådana kunskaper finns. Enstaka exempel ges på företeelser i språk som kinesiska och japanska vilka – i likhet med finska, arabiska och turkiska – inte är indoeuropeiska men som inte förekommer så ofta bland sv2-eleverna som dessa. Den naturliga inriktningen på sådana kunskaper som säkerligen kommer till användning i kursdeltagarnas vardagsgärning måste kompletteras med viss lingvistisk allmänorientering om vilka mönster som förekommer i världens språk. Strävan har varit att ge deltagarna en **kontrastiv beredskap** inför både väntade och mindre väntade kontakter med språk från all världens olika språkfamiljer. Speciellt har undervisningen inriktat sig på *Kontrastiv fonologi* och *Kontrastiv grammatik*. I framtiden bör både forskning och undervisning ägna mer uppmärksamhet än hittills åt att anlägga kontrastiva betraktelsesätt också på områden som lexikologi, stilistik och textlingvistik. I fördjupningskursens delmoment *Språktypologi* tar man upp de övergripande globala aspekterna på förekommande språkstrukturer.

Grundkursen

Ett problem utgörs av momentet *Svensk grammatik* som i Göteborg har varit ett av grundkursens fyra fempoängsmoment. Regelmässigt har två – tre studerande i varje kurs utgjorts av personer som tidigare är lärare i svenska och moderna språk och som redan vid kursstarten kan det allra mesta av momentet *Svensk grammatik*. De övriga kursdeltagarna uppvisar varierande grader av hyggliga eller fragmentariska kunskaper men kännetecknas framförallt av en övertygelse om att grammatik är någonting svårt som de aldrig har kunnat eller fått tillfälle att lära sig. Detta är något som de är lätt skamsna över. De tycker

att de borde behärska svensk grammatik eftersom de är lärare i svenska för invandrarelever. Det gör att det vanligtvis uppstår stor frustration hos gruppmajoriteten när den iakttar de två – tre grammatikkunnigas aktiviteter i undervisningen. Givetvis tar 5 poäng svensk grammatik – 25 % av grundkursen – en stor, kanske orimligt stor, plats på bekostnad av andra viktiga saker som sv2-lärare borde få möta tidigt i sin lärarutbildning. Den undervisnings- och kursvolym som nu ägnas svensk grammatik känns för stor, i synnerhet som det gäller ett område som till väsentlig del borde behärskas redan före kursstart om grammatik hade givits ett acceptabelt utrymme i kursdeltagarnas gymnasieundervisning och klasslärarutbildning. I diskussionerna kring kursen har förslag framförts om att den svenska grammatiken till stor del borde inhämtas i en propedeutisk kurs. Momentet Svensk grammatik skulle då kunna ersättas av ett språkligt *introduktionsmoment* som vid sidan av en grammatikdel även skulle ge grundläggande kunskaper i språksociologi och språkinläring.

De *invandrarkunskapliga momenten* har fått viss färgning av lokala forskningsinriktningar och enstaka forskares engagemang. I Stockholm har sålunda den statsvetenskapliga tonvikten varit tydlig medan ekonomisk historia har haft ett märkbart inflytande i Lund. I Göteborg är det sedan början av 1980-talet Socialantropologiska institutionen som – på grund av sin forsknings- och undervisningsinriktning – haft hand om de beteende- och samhällsvetenskapliga inslagen. Dessa moment, dvs. grundkursens inledningsmoment *Invandringskunskap*, fortsättningskursens *Kontrastiv kultur- och samhällskunskap* och *Tillämpad kulturkunskap* i fördjupningskursen har alla kontrastiv utformning. Från att i början ha haft en nästan total fokusering på invandrarna och deras hemlandskulturer har undervisningen även kommit att belysa det typiska för svenskar och svensk kultur. Därmed har den kontrastiva aspekten stärkts och blivit mer balanserad och inriktad på invandrarnas situation i det svenska samhället.

Fortsättningskursen

I fortsättningskursen har sedan tillkomsten 1977 språksociologiska, språkpsykologiska och språkdidaktiska inslag bildat en stomme även om rubrikerna och poängfördelningen har skiftat en del genom åren. En sv2-lärare bör ha god lingvistisk allmänbildning om hur språklig variation ter sig geografiskt, socialt, köns- och åldersmässigt med speciell koncentration kring två- och flerspråkighetsförhållanden i

Sverige, Norden och världen. *Tvåspråkighetsmomentet* tillförs hela tiden aktuella exempel genom vad som händer i t.ex. Baltikum, det forna Jugoslavien och andra områden där nationella, regionala och etniska motsättningar orsakar problem och utlöser konflikter med språkliga förtecken.

Ifråga om *språkinläring* har forskningsfronten framflyttats mycket på senare år eftersom det såväl internationellt som inom landet har blivit ett så uppmärksammat och livligt undersökt område. Det är givet att det för språklärare i allmänhet är viktigt att få goda kunskaper om hur språkinläring går till och om vilka faktorer som är verksamma. Speciellt angeläget är det för sv2-lärare eftersom kunskaperna och erfarenheterna av justandraspråksinläring har varit mycket begränsade i Sverige. Studiet av och intresset för språkinläring har varit centralt för forskare, lärarutbildare och kursdeltagare i svenska som andraspråk. Det har visat sig bland annat genom att lärarutbildare och lärare i andra språkämnen upprepade gånger har vitsordat att studerande som har läst svenska som andraspråk har helt andra kunskaper ifråga om språkinläringsteori än andra språkstuderande. Svenska som andraspråk har onekligen en klar fördel framför andra språkämnen eftersom utbildningen i sv2 inte behöver anslå omfattande tid och energi åt färdighetsträning i målspråket. I stället kan alltså i sv2-kurserna en betydande teorimedvetenhet ifråga om språkliga företeelser, bland annat om språkinläring, inrymmas även på tämligen låg nivå.

Fördjupningskursen

Fördjupningskursen, dvs. kursen på C-nivån, tillkom 1979 och utformades nästan helt efter önskemål från de kursdeltagare som då hade genomgått 40-poängskurs. Liksom andra C-kurser innehåller den ett självständigt arbete om 10 poäng som i allmänhet redovisas i form av en "C-uppsats". Den kan behandla vilket som helst delmoment inom ämnets ram. Vid en konferens våren 1993 med institutionerna för nordiska språk och svenska i landet redovisade alla universitetsorter att det på C/D-nivå fanns en dominans för studerande med sv2-inriktning. En klart bidragande orsak torde vara att sv2 ger deltagarna rika möjligheter till meningsfyllda konkreta teoriuppgifter i nära anslutning till deras egen yrkesutövning. Alltför ofta görs C/D-uppsatser vid universitet och högskolor som rena examinationsuppgifter utan att de studerande får någon upplevelse av att själva ha bidragit till att framta ny kunskap eller att presentera nytt material. Dessa uppgifter förefaller

för sina författare sällan ha någon egentlig tillämpning eller relevans för deras nuvarande eller framtida yrkesutövning. Detta omdöme kan verka orättvist och är det förmodligen också därför att många C-uppgifter säkert har en klart medvetandehöjande effekt även om deras innehåll inte omedelbart är iakttagbart och möjligt att använda i den egna undervisningen. Men en bestående realitet är att många sv2-lärare vill genomföra en C-uppgift som av dem upplevs ha ett påtagligt nyttovärde för dem själva och deras kolleger. Mot bakgrund av detta är det för många attraktivt att för sina studier på fördjupningsnivå välja sv2-ämnet.

Självklart gäller det också att kunna erbjuda intressanta och varierande läskurser för att kunna få deltagare till kurser utanför kompetensgivande utbildning. Glädjande många kursdeltagare vill fördjupa och bredda sina kunskaper genom att läsa ytterligare språkteoretiska eller kulturvetenskapliga moment som *Barns och ungdoms språkutveckling*, *En invandrargrups språk och kultur* (med t.ex. finsk, turkisk, kinesisk, persisk eller arabisk variant), *Alfabetisering*, *Språktypologi* och *Tillämpad kulturkunskap*. En sedan länge upplevd brist i ämnets lärarutbildning är frånvaron av kontrastiv litteraturkunskap. Det skulle med all sannolikhet vara ett mycket populärt tillskott till de valfria kurserna om man införde *Utomeuropeisk litteraturkunskap*. Det skulle för sv2-lärarna och deras elever vara en klar tillgång om lärarna hade läst ett antal betydande litterära verk från andra världsdelar och hade viss genre- och namnkunskap. Då skulle de kunna associera och anknyta till författare och verk som är kända av invandrareleverna från deras hemländer och kanske från undervisningen i hemspråksämnet.

De olika momenten i lärarutbildningen och deras undervisning behandlas mera utförligt i kapitlet Lärarutbildning i svenska som andraspråk (Svenska som andraspråk I, s. 290–300). Den framställningen utgår liksom denna primärt från momentindelningen vid Göteborgs universitet. Oliigheterna mellan kursorterna är inte speciellt stora och består mest i vissa förskjutningar mellan A-, B- och C-nivåerna.

Forskarutbildning i sv2

Bland de ovannämnda C-kursarna finns åtskilliga som tycker att det skulle vara intressant att fortsätta sv2-studierna efter fördjupningskursen. Det har därför diskuterats om man skulle låta införa ett nytt

forskarutbildningsämne, **Svenska som andraspråk**, eller om man skall hänvisa dem som vill sikta mot en lic- eller doktorsexamen att fortsätta sina studier enligt de kursplaner som finns i ämnen som **Nordiska språk** och **Allmän språkvetenskap**. Det finns skäl som talar för att man skall iaktta en viss försiktighet med att inrätta nya ämnen i forskarutbildningen, t.ex. argumentet att alltför snäva examina skulle begränsa möjligheterna för de examinerade att få tjänst vid universiteten inom en redan mycket smal arbetsmarknad.

Men rekryteringsskäl gör det nödvändigt att de intresserade presumtiva doktoranderna verkligen erbjuds en utbildning som stämmer överens med deras förväntningar. Dessutom finns i gymnasieskolan ännu inte en enda lektor i sv2. Utbildningsbehovet och arbetsmarknaden för forskarutbildade i sv2-ämnet är faktiskt mycket stora. De flesta inom sv2-sektorn har en tids yrkesverksamhet i skolväsendet bakom sig och är därmed äldre än genomsnittsdoktorander men har i gengäld större livs- och yrkeserfarenhet. De har valt att återvända till universiteten för att kunna förvärva en adekvat utbildning för det sv2-ämne som de redan undervisar i. Om intresset och engagemanget för detta ämne är så stort att de funderar på att genomgå en forskarutbildning vill de nästan alltid få en studiegång och ett kursinnehåll som nära svarar till deras specialintresse och specialinriktning. De är i en livs- och yrkessituation som gör att de naturligt måste ta ställning till om det ekonomiskt, tids- och intressemessigt är rimligt att ägna flera år åt en examen och en verksamhet som knappast ger dem väsentligt förbättrade arbetsförhållanden. Att tillbringa lång tid med studier i nordisk språkhistoria eller lingvistisk teori ter sig för många som en alltför lång omväg för att få göra en egen undersökning om invandrades språkinläring.

De etablerade ämnena måste visa stor flexibilitet och tillåta betydande valfrihet i sina forskarutbildningskurser för att det för flertalet sv2-lärare skall framstå som lockande att fortsätta sina studier för högre examina. På grundkursnivå har de berörda språkinstitutionerna visat en avsevärd anpassning till didaktiska inslag men frågan är om de är benägna att göra detsamma inom forskarutbildningen.

Eftersom det finns ett stort intresse för sådana frågeställningar som anknyter till lärarnas egen undervisningssituation skulle säkert många vara intresserade av att välja en **forskarutbildning i ämnesdidaktik** om och när en sådan står till buds.

Livaktig forskning

Många forskare som etablerat sig inom framförallt universitetsdisciplinerna Nordiska språk och Allmän språkvetenskap har kommit att göra uppmärksammade insatser inom ämnesområdet Svenska som andraspråk. I Stockholm har en imponerande aktivitet utvecklats inom Centrum för tvåspråkighetsforskning med Nordens förste tvåspråkighetsprofessor Kenneth Hyltenstam som ledare. Forskare som Hyltenstam, Björn Hammarberg, Ulla-Britt Kotsinas och Åke Viberg har betytt mycket för teoribildningen och därmed för lärarutbildningen inte bara i Stockholm utan även vid övriga universitet. I Uppsala finns Elsie Wijk-Andersson och i Lund Gisela Håkansson medan Anders-Börje Andersson och Roger Källström är exempel på forskare och lärarutbildare i Göteborg som gjort större undersökningar på senare år. Bland avhandlingsförfattare med sv2-inriktning som kan förväntas bli klara under den närmaste tiden är Monica Axelsson och Inger Lindberg i Stockholm samt Ingegerd Enström i Göteborg.

Under ett drygt decennium genomfördes vid Göteborgs universitet i den s.k. SPRINS-gruppen (Språkutvecklingen hos invandrarelever i Sverige) många projekt främst kring svenska som andraspråk i skola och förskola. Även om forskning kring invandrarelevs språkinläring och tvåspråkighet inte längre är ett högprioriterat forskningsområde för medelstilldelare och avnämarnas intresse mest är inriktat på utvärderingar kommer det förhoppningsvis även i fortsättningen att finnas goda möjligheter till forskningsinsatser inom sv2-sektorn. Angelägna forskningsuppgifter och lockande ämnesförslag finns i rikliga mängder. Inte minst bör det vara viktigt att bedriva forsknings- och utvecklingsarbete ifråga om sådana teman som berör såväl andra- som främmandespråksundervisning. Det har varit stimulerande att man från främmandespråkshåll på senare år börjat att ta intryck av de rön och erfarenheter som gjorts inom sv2-ämnet. Säkert skulle det vara befrämjande för både andra- och främmandespråksforskare om man fick till stånd ett närmare samarbete i gemensamma forsknings- och utvecklingsprojekt.

Lärarutbildningslinjen

Sedan nära ett decennium har sv2 funnits som reguljärt ämne på lärarutbildningslinje. I stort sett har det utformats efter förebild från

de fristående kurserna. Det är ingen tillfällighet. I direktiven för hur den blivande lärarutbildningen borde utformas framhöll dåvarande Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) svenska som andraspråk som ett mönsterämne, främst med hänsyn till införandet av ämnesdidaktiska inslag i utbildningen.

Den [dvs. lärarutbildningen i svenska som andraspråk] skall vidare kunna ges som en påbyggnadsutbildning eller som fortbildning för redan utbildade lärare och tjäna som exempel på hur en flexibel organisation för lärarutbildningen kan byggas upp---

Svenska som andraspråk har inom lärarutbildningen fungerat som ett tvärvetenskapligt ämne med starkt didaktisk prägel---

De lärare som fått utbildning i detta blockämne har förmodligen bättre än andra haft förutsättningar att kunna arbeta i överensstämmelse med kraven på att ett interkulturellt synsätt skall prägla skolans undervisning. (UHÄ1986, s. 74-75).

Vissa skillnader mellan sv2 i de fristående kurserna och på lärarutbildningslinjen finns dock. De beror främst på att linjeutbildningen utgörs av en kombination med två andra skolämnena. Eftersom sv2 på den språkvetenskapliga linjen har kombinerats med svenska har de studerande redan i svenskämnet läst grundläggande svensk fonetik och grammatik. Därigenom har drygt 5 poäng frigjorts för andra ändamål.

De har använts för ett mycket viktigt moment, nämligen *Läs- och skrivinlärning på ett andraspråk*. Även om det principiellt och teoretiskt skulle vara önskvärt att alla minoritets elever finge lära sig att läsa och skriva på sitt förstaspråk har detta inte varit och kan säkerligen aldrig bli möjligt annat för ett begränsat antal. Därför måste blivande sv2-lärare vara beredda på att behöva lära många av sina elever att läsa och skriva på andraspråket svenska. En väsentlig och växande kategori är därvid de vuxna illiterata invandrarna. Sv2-ämnet skiljer sig ifrån andra ämnen i lärarutbildningen även därigenom att de 40 poängen också kvalificerar till vuxenundervisning ("sfi-undervisning", dvs. elementär svenskundervisning för vuxna). Den i jämförelse med andra ämnen mycket stora spridningen på utbildningsstadiet, elevkategorier och undervisningsformer medför att behovet av fältarbete och auskultationer samt alla möjligheter till ökad elevkännedom blir större i sv2 än i andra lärarutbildningsämnen. På grund av ungdomsskolans märkligt svala intresse för invandrarelevernas skolgång söker sig merparten av nyutbildade sv2-lärare till svenskundervisningen för vuxna invandrare. Där finner de meningsfulla och uppskattade undervisningsuppgifter. Det har flerfaldiga gånger omvittnats att dessa nya lärare på grund av sin aktuella metodikutbildning tillför vuxenundervisningen ett inspirerande nytänkande.

I den nya lärarutbildningen vars första intagning ägde rum inför höstterminen 1993 kommer sv2 i Göteborg att läsas först under sjätte-åttonde terminerna i den tvåämneskombination med svenska som nu blir den reguljära utbildningen. Först våren 1996 kan man alltså veta hur många av de som antagits med svenska som ingångsämne som väljer sv2 som sitt andra ämne. För de blivande 1-7-lärarna kommer emellertid svenska som andraspråk redan den tredje terminen och där har endast 1 av 50 studerande valt sv2. Det är en studerande som tjänstgjort i ett utpräglat invandrarområde och som absolut vill ägna sig åt sv2-undervisning. Mot bakgrund av tidigare valtendens skulle man ha väntat sig att 12-15 studerande av 50 hade valt sv2-alternativet. Det är fullt förståeligt att unga människor i nuvarande arbetsmarknadssituation inte vågar satsa på att genomgå en lärarutbildning i ett ämne som inte officiellt (och kanske inte heller inofficiellt) existerar. Farhågorna för kraftigt vikande tillströmning till lärarutbildningen i sv2 har från universitetshåll framförts till regering och riksdag som ett led i analysen av vilka de förmodade konsekvenserna skulle bli av ett borttagande av grundskolans kursplan i svenska som andraspråk.

Sv2 utan kursplan i grundskolan

Det verkar inte vara för djärvt att tolka den drastiskt förändrade tillströmningen till ämnet som ett resultat av regeringens och riksdagsmajoritetens åtgärd i december 1993 att ta bort sv2-ämnets kursplan ur den nya läroplanen för grundskolan. För behållandet av kursplan uttalade sig bland andra Läroplanskommittén, Skolverket, Statens invandrarverk, Kommunförbundet, Lärarnas Riksförbund, Sveriges Lärarförbund, Svenskläraryöreningen, Riksförbundet Lärare i svenska som andraspråk, professorerna och lektorerna vid landets alla universitetsinstitutioner för nordiska språk/svenska och dessutom samtliga forskare, lärarutbildare och lärare i sv2-ämnet.

Denna massiva opinionsyttring från alla institutioner, organisationer och enskilda med sakkunskap och erfarenhet av svenskundervisning för minoritetslever påverkade dock inte riksdagens majoritet. Beslutet var inte enigt. Vid riksdagens omröstning röstade socialdemokraterna och vänsterpartisterna samt några enstaka borgerliga ledamöter emot regeringens förslag att ta bort kursplanen.

De officiella skälen till borttagandet av kursplanen ter sig synnerligen ansträngda och dåligt underbyggda. Man har bland annat anfört att

det inte skulle gå att konstruera en sv2-kursplan därför att den skulle strida mot den anbefallda och i övrigt tillämpade kursplanestrukturen (Prop 1992/93:220, s. 56). Men det är ju faktiskt just därför att invandrarelevernas skolgång och språkinlärning strider emot den för enspråkiga majoritetselever konstruerade kursplanen i svenska som sv2-ämnet behövs. Om minoritetsbarnens språkinlärning och språkmiljö från början var enspråkig, svenska deras modersmål och om de alla hade haft hela sin skolgång i Sverige skulle de naturligtvis, precis som alla svenska barn, ha undervisning i modersmålssvenska. Nu är svenska inte deras modersmål utan deras andraspråk och då skall de ha rätt att få lära sig svenska på sina egna villkor – som ett andraspråk. Elevernas undervisnings- och språkinlärningssituation måste vara viktigare än hänsyn till uniformitet i kursplanestrukturen.

I ämnet svenska konstruerades kursplanen för elever som har svenska som modersmål. Någon hänsyn till de elever som har svenska som andraspråk togs inte eftersom läroplanskommittén samtidigt utarbetade en kursplan i svenska som andraspråk, en plan som man då tog för givet att den – på samma sätt som övriga kursplaner – skulle ingå i den kommande läroplanen. Sedan kursplanen i svenska som andraspråk förkastats av regering och riksdag borde naturligtvis kursplanen i svenska ha omarbetats. Så har inte skett. Det enda som gjorts är att man infört fem rader som anger invandrarelevernas rätt till stöd- undervisning.

Regeringens grundskoleproposition anför ytterligare ett skäl till varför sv2 inte skall ha någon kursplan, nämligen att syftet med invandrarelevers svenskundervisning är att "ge elever med annat modersmål än svenska sådana kunskaper att de så snart som möjligt kan övergå till den reguljära undervisningen i svenska" (Prop 1992/93:220, s. 55–56). Detta är inget acceptabelt syfte. Målet för all annan utbildning i skolväsendet är **inte** att eleverna **så snart som möjligt** skall kunna delta i annan undervisning eller ens att de skall lära sig så snart som möjligt **utan** att de skall lära sig **så bra och säkert som möjligt**. Det målet bör också gälla invandrarelevernas svenskinlärning. Utifrån ett stöd-tänkande har det temporära snabbforceringsmålet alltför länge och i skrämmande stor utsträckning tillämpats ifråga om minoritetselevernas svenskundervisning och visat sig förödande inte bara för deras andraspråkinlärning utan även för hela deras skolgång. Det fattade politiska beslutet, som försätter elever och lärare i en allvarligt försvårad inlärnings- och undervisningssituation strider mot all erfarenhet och all aktuell språkinlärningsteori.

Vad händer nu med sv2?

Framtiden ter sig mycket oviss för sv2-ämnets del. Från aktiva lärare har nästan dagligen, med början redan före det officiella riksdagsbeslutet, kommit vittnesbörd om att man runtom i landet i olika kommuner skurit ned på sv2-undervisningen därför att man anser sig ha fått klara signaler från beslutande myndigheter om att sv2 inte är något eget ämne. Ledande socialdemokratiska utbildningspolitiker har underhand uttalat att deras parti avser att låta riva upp beslutet om man kommer i regeringsställning. Enstaka politiker ur de nuvarande regeringspartierna har även uttryckt sin skepsis gentemot behandlingen av sv2-ämnet. Alltsedan tiden för enhetsskolans genomförande har man från politikerhåll inom skol- och utbildningssektorn eftersträvat breda samförståndslösningar och kompromisser för att elever, föräldrar och lärare skall känna trygghet och kunna få kontinuitet i pågående och planerad utbildning. Det ter sig oroande att dessa tendenser inte längre tycks stå sig.

I gymnasieskolan gäller närmast något slags regellöst tillstånd men allt tyder på att sv2 inte heller inom denna skolform längre kommer att existera som eget ämne. Sv2 tillhör nämligen inte de ämnen som klassificerats som s. k. kärnämnen. Detta är ett mycket klart steg tillbaka, inte minst för vuxengymnasiet, vars elever därmed fått allvarligt försvårade och för många rentav omöjliga studiebetingelser.

Genom antagande av propositionen om svenskundervisning för invandrare (sfi) (Prop 1993/94:126) har riksdagen ifråga om sfi-undervisningen gått motsatt väg mot vad den gjort när det gäller övrig undervisning i svenska som andraspråk. Genom införande av kursplan och andra styrmekanismer såsom graderade betyg, centralt utarbetade och administrerade tester och ett riktvärde för utbildningens tidsomfattning etableras den elementära undervisningen i svenska för vuxna invandrare. Att ändra föreskrifterna för sfi "skulle vara att ge en felaktig signal för en så viktig verksamhet som sfi" (Prop 1993/94:126, s. 11). Är inte barns och ungdoms svenskinläring i grundskola och gymnasieskola och vuxna invandrades i grundläggande vuxenundervisning också viktiga? Finns det någon logik i statsmakternas agerande är den i så fall väl dold.

Sakkunskap och beslutsunderlag

Vilket teoretiskt och praktiskt beslutsunderlag för de framlagda propositionerna finns inom Utbildningsdepartementet och hur har det utnyttjats? Vilka faktorer är avgörande och vilka hänsyn tillmäts värde ifråga om utformningen av språkundervisningspolitiken?

Hur beaktas sakkunskap, aktuell teoribildning, forsknings- och utvecklingsarbete samt beprövad lärarerfarenhet vid departementets handläggning av språkutbildningsfrågor? I grundskolepropositionen kan man läsa att "det är viktigt att ett stort intresse i framtiden ägnas åt kursplanerna och att en kursplanekultur utvecklas, där såväl lärare som akademiska institutioner och andra deltar i ett kontinuerligt arbete med att dels omsätta skolans kursplaner till en god undervisning, dels ge förslag till förbättringar." (Prop 1992/93:220, s. 49)

Ifråga om kursplan i svenska som andraspråk har som nämnts i stort sett alla initierade och berörda tagit vara på den utlovade möjligheten att ge sin bedömning av hur svenskundervisningen för invandrarelever bör utformas utifrån språkvetenskapliga, pedagogiska, sociala och organisatoriska utgångspunkter. Alla försök som hittills gjorts från forskare, lärarutbildare och aktiva lärare inom sv2-ämnet att få till stånd en diskussion med representanter för Utbildningsdepartementet har tyvärr misslyckats eftersom de mötts med en klart avvisande och mästrande attityd. Vid en konferens i Uppsala med landets lärarutbildare i sv2 gavs från departementets ansvariga handläggare för grundskolepropositionen, respektive sfi-propositionen, totalt olika besked och bedömningar ifråga om en rad grundläggande företeelser, t.ex. om kriteriet för ett ämne i skolväsendet är att det finns kursplan eller inte. En framställning från de församlade lärarutbildarna till skolministern om ett klarläggande uttalande har endast besvarats med irrelevanta hänvisningar till allmänna propositionsformuleringar utan anknytning till de framförda frågeställningarna, vilka alltså aktualiserats genom berörda handläggares förvirring och osäkerhet inför vidtagna åtgärder och fattade beslut.

Det som kanske är mest betänkligt ur allmändemokratisk synpunkt är att det förefaller som om endast ett fåtal personer inom Utbildningsdepartementet har genomdrivit att kursplanen i sv2 skall tas bort. Några hållbara argument för åtgärden har inte presenterats. Ur allmän utbildningspolitisk aspekt ter det sig inträffade vara av så viktig principiell natur att det förtjänar uppmärksamhet från alla som bedriver språkundervisning vid universitet och i skolväsendet.

Få om ens några forskare, lärarutbildare och aktiva lärare har tvingats ägna så mycket tid och energi åt att hävda sitt ämnes berättigande gentemot politiska och administrativa beslutsfattare som företrädare för sv2-ämnet. Det har de gjort av engagemang för sitt ämne och i medvetandet om dess avgörande betydelse för invandrarelevnas svenskinläring och totala skolgång. Grundläggande för dem har varit de kunskaper och erfarenheter som gjorts och förvärvats inom forskning, lärarutbildning och praktisk undervisning i svenska som andraspråk inom olika stadier och utbildningsformer. Det har i vårt land under de senaste decennierna uppstått en explosivt ökande teoretisk och praktisk kunskap om invandrarelevs språkinläring och undervisning. Samtidigt har en välfungerande lärarutbildning i svenska som andraspråk etablerats. När samhällsdebatten inom invandrasektorn plötsligt förts 25 år tillbaka i tiden finns det en helt annan beredskap och kunskap ifråga om tvåspråkighet, språkinläring och andraspråksundervisning än för ett kvartsekel sedan. Det är därför ytterst angeläget att uppnådd sakkunskap, forskning och utbildning samt förvärvade erfarenheter tas till vara så att de kan ligga till grund för politiska och administrativa beslut.

Det bör vara naturligt att språkvetare och språklärare tar sin del av samhällsansvaret, inte blott för teoribildning och undervisning i sina ämnen, utan också för att politiska och administrativa beslut rörande språkundervisning skall kunna grundas på aktuella och vedertagna språkteorier samt på beprövad erfarenhet av språkundervisningen för berörda elever. Men det krävs att de bereds rimliga möjligheter att framföra sina argument och ståndpunkter och att man i fortsättningen får tydliga bevis på att myndigheterna är beredd att lyssna till och ta del av de framförda synpunkterna, åsikterna och bedömningarna. Det är det elementära och grundläggande villkoret för att en fruktbar och konstruktiv diskussion skall uppstå.

Även om framtiden ter sig mycket oviss och det senaste året har ineburit en rad misräkningar och motgångar för sv2-ämnet finns det dock positiva inslag. Det har känts verkligt upplyftande för dem som representerar svenska som andraspråk att så många skolpolitiker och skolsakkunniga organisationer, instanser och enskilda har tagit kontakt med ämnet och spontant har uttalat dels sin bestörtning över behandlingen av sv2 och dels sitt moraliska stöd för de ansträngningar som måste göras för att svenska som andraspråk skall kunna återta sin tidigare position och därmed bli ett naturligt och viktigt språkundervisningsämne såväl i högskolans lärarutbildning som i skolväsendets undervisning för vuxna och barn.

Litteratur

- Hammarberg, Björn 1992. Forskning om svenska som andraspråk i Sverige. I: *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*, utg. av Monica Axelsson och Åke Viberg. Stockholm: Stockholms universitet. S. 49–81.
- Hammarberg, Björn 1981. Utbildning av lärare i svenska som främmande språk. I: *Språkmöte Svenska som främmande språk Hemspråk Tolkning*, utg. av Kenneth Hyltenstam. Lund: Liber Läromedel. S. 96–117.
- Lindholm, Jörgen 1988. Svenska som andraspråk för vuxna ur utbildningspolitiskt perspektiv. I: *Första symposiet om Svenska som andraspråk* Volym II: Föredrag om utbildning, undervisning och testning, utg. av Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg. Stockholm: Stockholms universitet. S. 54–65.
- Regeringens proposition 1992/93:220. *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska skolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1993/94:126 *om svenskundervisningen för invandrare (sfi)*. Stockholm: Riksdagen.
- Svenska som andraspråk Lärarbok 1–3* 1993–94, red. av Eva Cerú. Stockholm: Utbildningsradion och Natur och Kultur.
- Tingbjörn, Gunnar 1990. Svenska som andraspråk inför 1990-talet. I: *Andra symposiet om Svenska som andraspråk i Göteborg 1989*, utg. av Gunnar Tingbjörn. Stockholm: Skriptor Förlag 1990. S. 405–439.
- Tingbjörn, Gunnar 1988. Utbildningspolitiska aspekter på svenska som andraspråk i ungdomsskolan. I: *Första symposiet om Svenska som andraspråk* Volym II: Föredrag om utbildning, undervisning och testning, utg. av Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg. Stockholm: Stockholms universitet. S. 19–53.
- Tingbjörn, Gunnar 1992. Ämnesdidaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete i svenska som andraspråk. I: *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*, utg. av Monica Axelsson och Åke Viberg. Stockholm: Stockholms universitet. S. 221–235.
- UHÄ 1986. Ny utbildning för lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. UHÄ:s preliminära överväganden och förslag med anledning av regeringens proposition 1984/85: 122 om en ny grundskolläroplan mm *UHÄ-rapport* 1986:32.

Bilaga 1

Göteborgs universitet
Svenska som andraspråk**Läraryrkesutbildningslinjen**

Poäng	Moment
5	Introduktionskurs
10	Svenskans språkstruktur i tvärspråklig belysning
5	Läs- och skrivinlärning på ett andraspråk
5	Andraspråksutveckling
5	Flerspråkighet
5	Kulturkunskap
5	(ingår i vetenskaplig specialuppgift)

Svenska som andraspråk skall i fortsättningen, liksom andra ämnen, utformas som ett 60-poängsämne. Bland de moment som utöver de ovanstående kommer att ingå finns sannolikt några av de följande: *Alfabetisering, En invandrargrups språk och kultur, Kontrastiv religionskunskap, Kontrastiv kultur- och samhällskunskap, Utom-europeisk litteraturkunskap och Vuxenpedagogik.*

Bilaga 2

Göteborgs universitet

Fristående kurser i svenska som andraspråk**Grundkursen**

Poäng	Moment
5	Invandringskunskap
5	Fonetik och uttal
5	Svensk grammatik
5	Kontrastiv grammatik

Fortsättningskursen

Poäng	Moment
5	Tvåspråkighet och språkvariation
5	Kontrastiv kultur- och samhällskunskap
5	Andraspråksinläring
5	Andraspråksundervisning

Fördjupningskursen

Poäng	Moment
10	Specialarbete
10	Två av följande 5-poängsmoment
	Språktypologi
	En invandrargrupps språk och kultur
	Samhällsorienteringsmomentet i Sfi-undervisningen
	Barns och ungdoms språkutveckling
	Tillämpad kulturkunskap
	Alfabetisering

Är kvalitet i språkundervisningen något mätbart och jämförbart?

Ingela Valfridsson, Umeå universitet

På jakt efter en definition

Under den senaste tiden har begreppet kvalitet diskuterats i alla sammanhang. Universitet och högskolor skall premieras efter sin kvalitet, studenterna förmodas välja den utbildningsort som erbjuder den kvalitativt bästa utbildningen, utbildningar av undermålig kvalitet förväntas gå under i konkurrensen osv. Vad betyder egentligen förleden i alla nybildade sammansättningar som *kvalitetspremie*, *kvalitetssäkring*, *kvalitetsvård*? En förutsättning för att kunna utföra dessa verbhandlingar är väl att man vet vad som ska premieras, säkras och vårdas, dvs. att man har en definition att utgå ifrån.

Alltsedan jag anmälde mitt föredrag till denna konferens har jag sökt efter en definition. Jag kom då att tänka på *Zen och konsten att sköta en motorcykel*, en kultroman från 1970-talet av Robert M. Pirsig om en desillusionerad universitetslärare, i vilken finns en lång diskussion om vad kvalitet egentligen är. Huvudpersonen tycker sig ha upplevt Kvalitet i sin undervisning, men lyckas inte beskriva detta fenomen. I diskussioner med kollegor framkommer rätt snart att alla vet vad kvalitet är men att de inte är ense om vad det är. Att försöka svara på studenternas fråga "Men om nu alla vet vad som menas med kvalitet, varför finner man då så mycken oenighet på den punkten?" upplevs alltmer som ett hot (Pirsig 1987:219). Denna oenighet tycks också gälla för svenskt universitetsväsende.

Huvudpersonen börjar nu söka efter en definition av Kvalitet. En första station är distinktionen subjektiv och objektiv, men han kommer snart fram till att Kvalitet är något som finns utanför detta motsatspar. En preliminär definition lyder därför:

Kvalitet är inte ett *ting*.
Kvalitet är en *händelse*. (Pirsig 1987:223)

Ju mer han letar efter en definition desto omöjligare blir det att hitta en – Kvalitet är något alltför stort för att fasthållas av våra torftiga ord:

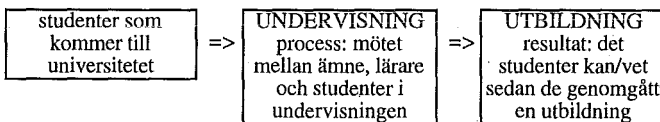
Det är därför begreppet Kvalitet inte låter sig definieras. Om man försöker definiera det, definierar man därmed något som är mindre än Kvaliteten som sådan. (Pirsig 1987: 234)

För min del gav alltså läsningen av denna roman inte mycket hjälp – frågetecknet var efteråt snarare större än innan. Jag vände mig då till de ansvariga politiker som försakat denna kvalitetshets. Inför införandet av den nya högskolelagen 1 juli 1993 gav VHS ut en skrift där nyheterna presenterades. I denna fanns också en intervju med utbildningsminister Per Unckel. Han borde väl veta vad han vill åstadkomma och premiera, tänkte jag. Besvikelsen var så mycket större när jag där, svart på vitt, läste hans svar på frågan om vad han menar med kvalitet: "Det kan en utbildningsminister aldrig definiera." (VHS 1993:16) Om detta berodde på att han liksom den zenbuddhistiskt influerade Pirsig insett storheten och det gudomliga i begreppet kvalitet eller om han tyckte att någon annan borde stå för definitionen framgick inte.

Mitt sista hopp stod till universitetskansler Stig Hagström, den tjänsteman som är satt att bedöma kvaliteten vid våra lärosäten. I ovan nämnda skrift ansåg han att "Standarden på lärarna är A och O" (VHS 1993:19). Hur man mäter denna sades det emellertid inget om.

Lärares och studenter synpunkter

Eftersom jag inte hittat någon definition sammanställde jag en enkät och distribuerade den till några lärare vid institutionerna för engelska och tyska – män och kvinnor, med eller utan doktorsexamen, med erfarenhet av universitetsundervisning varierande mellan tre och över trettio år. Jag bad även ett antal tyskstudierande på olika nivåer besvara frågorna. Jag utgick här ifrån att det är viktigt att skilja undervisning, som jag ser som en process, från utbildning, som är det bestående resultatet av undervisning och självstudier:



De svarande ombads först definiera begreppet kvalitet i undervisningen, sedan på en femgradig skala (inte alls viktigt – mycket viktigt) bestämma hur viktiga sexton angivna faktorer var för undervisningens kvalitet samt till sist nämna de två allra viktigaste faktorerna. Eftersom antalet besvarade enkäter är litet (9 lärare och 14 studenter) kan man inte dra några långtgående slutsatser utan bara peka på ett antal tendenser.

När det gäller definitionen av kvalitet i undervisningen framträder en tydlig skillnad mellan lärare och studenter – nästan hälften av de studerande anser sig inte ha någon del i/något ansvar för denna, medan lärarna betonar samspelet och det tillåtande klimatet. Båda grupperna är dock ense om att läraren är den viktigaste faktorn i sammanhanget. Tittar man på bedömningen av olika faktorerers viktighet ser det lite annorlunda ut. Rangordningen av de olika faktorerna framgår av följande tabell:

Tabell 1. *Faktorerers betydelse för kvalitet i undervisningen*

	Studenter	Lärare
Arbetsklimatet (psykiskt)	5	2
Arbetsmiljön (fysisk)	7	15
Studenternas förkunskaper	13	13
Studenternas arbetsinsats	2	5
Gruppstorlek	6	9
Antalet undervisningstimmar	11	10
Kursens innehåll	3	7
Kursens organisation	9	6
Kurslitteraturen	10	11
Höga krav från lärarens sida	12	8
Självständiga uppgifter (uppsatser etc)	8	3
Lärarens ämneskunskaper	4	1
Lärarens pedagogiska skicklighet	1	4
Forskningsanknytning	16	12
Internationella kontakter	14	14
Kontakt med framtida arbetsgivare	15	16

De båda grupperna är i stort sett ense om vilka faktorer som ska vara i övre resp. undre halvan, utom i ett fall – studenterna lägger större vikt vid den *fysiska arbetsmiljön* (plats 7 jämfört med 15 hos lärarna). Samstämmighet råder om att *studenternas förkunskaper*, *antalet undervisningstimmar*, *kurslitteraturen*, *internationella kontakter* och

kontakt med framtida arbetsgivare är av mindre betydelse för undervisningens kvalitet. I den övre halvan av listan finns en del intressanta parallelliteter. *Lärarens ämneskunskaper* och *lärarens pedagogiska skicklighet* återfinns i båda listorna högt upp, men med omvända platssiffror (1 och 4). Andra fall av sådana omkastningar utgör *arbetsklimatet – studenternas arbetsinsats* (plats 2 och 5); *gruppstorlek – kursens organisation* (plats 6 och 9) samt *kursens innehåll – självständiga uppgifter* (plats 3 och 7/8). I någon mån kan detta kanske bero på att begreppen har olika innebörd för de olika grupperna.

En titt på spridningen av svaren visar att lärarna är en mer homogen grupp än studenterna. Lärarsvaren ligger för alla faktorer inom tre skalstreck. Helt överens är de om *arbetsklimatet* och *lärarens ämneskunskaper* vilka båda anses mycket viktiga. Studenterna utnyttjar hela skalan för faktorerna *studenternas förkunskaper*, *kursens organisation* och *hög krav från lärarens sida*. Fyra skalstreck behövs för *arbetsklimatet*, *studenternas arbetsinsats*, *antalet undervisningstimmar*, *kurslitteraturen* och *självständiga uppgifter*. Mest överensstämmande uppvisar *lärarens pedagogiska skicklighet*. Detta har alla utom en ansett vara mycket viktigt. Med tanke på studenternas olika prioriteter är det nog riktigt att lärarens pedagogiska skicklighet är av största betydelse; åtminstone om pedagogisk skicklighet innebär att erbjuda var och en något.

På frågan vilka två faktorer som var allra viktigast nämnde studenterna oftast *lärarens pedagogiska skicklighet*, *studenternas arbetsinsats* och *arbetsklimatet* (i den ordningen). Lärarna angav på samma fråga *lärarens ämneskunskaper*, *lärarens pedagogiska skicklighet* och *arbetsklimatet*. Här är det alltså snarare lärarna som fränkänner studenterna ansvar för kvaliteten (jfr. den inledande definitionen).

Del 2 i enkäten gällde kvalitet i utbildningen och var uppbyggd på samma sätt. Studenterna definierar kvalitet i utbildningen som att man minns det man lärt sig och kan omsätta det i praktiken, inte minst att tala och skriva språket. Det senare förekommer inte hos någon av lärarna. De betonar i stället viljan att fortsätta lära sig, att tillägna sig metoder och förmåga att se sammanhang. De här 18 faktorerna rangordnas som följer:

Tabell 2. *Faktorerens betydelse för kvalitet i utbildningen*

	Studenter	Lärare
Arbetsklimatet (psykiskt)	10	2
Arbetsmiljön (fysisk)	11	16
Studenternas förkunskaper	17	17
Studenternas arbetsinsats	2	3
Gruppstorlek	8	10
Antalet undervisningstimmar	14	9
Kursens innehåll	3	6
Kursens organisation	7	8
Kurslitteraturen	9	7
Självständiga uppgifter (uppsatser etc)	6	5
Examination	12	10
Lärarens ämneskunskaper	4	1
Lärarens pedagogiska skicklighet	1	4
Forskningsanknytning	18	12
Internationella kontakter	16	15
Kontakt med framtida arbetsgivare	15	18
Bredd i utbildningen	5	14
Fördjupning	13	12

Även här råder en rätt stor samstämmighet mellan grupperna om vad som skall vara i övre resp. undre halvan. Det finns emellertid ett par undantag – tydligast när det gäller *arbetsklimatet* (plats 10 resp. 2) och *bredd i utbildningen* (plats 5 resp. 14). Något förvånande är kanske att båda grupper tillmäter *examination* och *fördjupning* så liten betydelse.

Helt eniga är de båda grupperna om att *studenternas arbetsinsats* (plats 2 resp. 3) är av största betydelse. Det är inte så viktigt att de kan mycket när de påbörjar en utbildning, huvudsaken är att de arbetar hårt. Även *lärarens ämneskunskaper* och *lärarens pedagogiska skicklighet* hamnar högt på listan med samma omvända plats-siffror som ovan (plats 1 och 4). På det hela taget är de båda grupperna mer överens om vad som är kvalitet i utbildningen än i undervisningen.

Även när det gäller kvalitet i utbildningen uppvisar studentsvaren en större spridning än lärarsvaren. Studenterna har utnyttjat hela skalan för *arbetsmiljö*, *studenternas förkunskaper*, *antalet undervisningstimmar*, *kursinnehåll*, *kurslitteraturen*, *självständiga uppgifter*, *examination*, *lärarens ämneskunskaper*, *forskningsanknytning* och *fördjupning*. Mest eniga är de även här om *lärarens pedagogiska skicklighet* liksom om *studenternas arbetsinsats*, båda med värdena 4 eller 5. Bara

i ett fall – *examination* – används hela skalan av lärarna. Rätt stort spridning återfinns också vad gäller *antalet undervisningstimmar* och *kursens innehåll*. Stor enighet råder om den betydelse *arbetsklimatet* och *lärarens ämneskunskaper* har. Sammantaget kan man alltså se att spridningen inom grupperna här är större men att grupperna ligger närmare varandra.

De viktigaste faktorerna anser studenterna vara *studenternas arbetsinsats*, *lärarens pedagogiska skicklighet*, *kursens innehåll* och *självständiga uppgifter*. Lärarna nämner i tur och ordning *studenternas arbetsinsats*, *lärarens ämneskunskaper* och *lärarens pedagogiska skicklighet*.

Utifrån denna stickprovsundersökning är det svårt att finna några kriterier för en bedömning av kvaliteten. Till en del kan det bero på att materialet är mycket litet eller att fel faktorer valts ut. Det är emellertid också möjligt att kvalitet överhuvudtaget inte låter sig sönderdelas och bedömas i faktorer utan är något mer än summan av delarna.

Med tanke på hur heterogena studenternas svar (i den mån de är representativa) varit är det också svårt att finna stöd åt Per Unckels tanke att det ytterst är studenterna som kontrollerar kvaliteten (VHS 1993:16) genom att rösta med fötterna. Någon massvandring i en riktning torde det i alla fall inte bli tal om.

Bedömning utifrån ett avnämarperspektiv

I ett längre perspektiv är det nog tänkbart att vissa utbildningar eller utbildningsorter kommer att få bra rykte bland blivande arbetsgivare och därigenom indirekt locka studenter. För dagen är nog emellertid tanken om utbildningars likvärdighet vid olika lärosäten den förhärskande – har man 40 poäng i ett ämne så har man det. Är denna uppfattning riktig eller har vi redan nu drivit ifrån varandra både vad gäller krav och innehåll?

För att få svar på den frågan begärde jag inför ämneskonferensen i tyska våren 1993 in kursplaner och litteraturlistor för helfartskurser i tyska på 20-, 40- och 60-poängsnivå utan speciell inriktning liksom uppgifter om antalet undervisningstimmar och gruppstorlek i varje kursmoment.

Av de insändande institutionerna erbjöd nio stycken utbildning i tyska på helfart på 40-poängsnivå. Om man nu leker med tanken att en studerande från var och en av de nio universiteterna och högskolorna

söker samma arbete, vem bör då få jobbet? Vem av de nio har bäst kunskaper i tyska och bäst kunskaper om det tyska språket och om kultur och litteratur och de tyskspråkiga länderna? Kan man utläsa det ur kursbeviset? Jag delade in de olika kursmomenten i tre grupper – kunskap om språket, kunskap om litteratur och kultur samt språkfärdighet och fick då följande tabell:

Tabell 3. Tyska 40 poäng

	1	2	3*	4	5	6	7	8	9	Spridning
Språket	12	12	9	9	10	12	15	9	10	9-15
språkvet.	1				1	1	3		1	0-3
språkhist.	4	3	3	2	1	3	3	2	2	1-4
grammatik	5	6	5	5	6	5	7	4	5	4-7
ordbildning	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
fonetik	1	2		1	1	2	1	2	1	0-2
Litt, kultur	11	12	12	16	15	12	13	16	15	11-16
realia	4	4	3	4	6	3	3	5	3	3-6
text, litt	4	6	7**	10	7	7	7	9	11**	4-11
litt hist	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2-3
Färdighet	17	16	19	15	15	16	12	15	15	12-19
uttal	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1-3
muntlig	6	5	8	6	4	7	3	6	4	3-8
översättning	7	8	6	6	7	8	8	5	5	5-8
fri skriftlig	3	2	2	2	2			3	4	0-4
hörförståelse									1	0-1

* Nummer 3 har en kursplan som tillåter vissa val. Här är språkhistoria + grammatik samt litteratur + litteraturhistoria inräknat. Om realia väljs i stället för språkhistoria och grammatik är även kombinationen Språket 4 poäng och Litt, kultur 17 poäng möjlig.

**Inkl. sakprosa.

Redan vid en hastig blick ser man att skillnaderna är rätt stora vad gäller poängfördelningen mellan de tre huvudgrupperna. Vem den presumtive arbetsgivaren ska välja beror då naturligtvis på vad som är viktigt för att kunna utföra arbetet på bästa sätt. Ett arbete där för-

mågan att tala tyska är viktig talar för kandidat 3 som genomgått en utbildning där 8 poäng (20%) av utbildningen anslagits till träning av den muntliga färdigheten. Kandidat 7 med bara 3 poäng (7,5%) ligger då sämst till. Om däremot kunskaper om språkvetenskap och grammatik bör prioriteras är väl nummer 7 en given vinnare. Sökande nummer 5 tycks ha mest i bagaget vad gäller realiakunskaper. Den som behöver en arbetstagare med goda kunskaper om tyskspråkig text och litteratur bör av allt att döma välja nummer 9 och snabbt lägga nummer 1 åt sidan. Om det nu vore så enkelt! Tar man med kraven för de olika poängen blir valen genast mindre självklara. Ganska tydligt är detta i momentet text och litteratur där antalet sidor läst text ger ett visst mått på kraven.

Tabell 4. Antal sidor läst text

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Spridning
läst text	3000	2800	4800 *	1850	3300	3500 **	2800	2900	2800 *	1850– 4800
sidor/poäng ***	750	470	600	185	470	500	400	320	280	185– 750

* Inkl. sakprosa.

** Inkl. litt.hist.

*** Ev. litt.hist. på A-nivå antas motsvara 1 p och på B-nivå 2 p om inte annat anges i kursplan

Det försteg som vi nyss var villiga att ge kandidat 9 framför kandidat 1 är nu helt uttraderat och har kanske t.o.m. vänts till 1:s fördel. När det gäller beläsenhet tycks nu snarare nummer 3 ligga bäst till och nummer 4 ligga långt efter alla andra. Hur många sidor man måste läsa för att få en poäng i text och litteratur varierar från 185 till nästan tre gånger så mycket 750.

En slutsats man kan dra av dessa siffror är väl att 1 poäng inte betyder samma sak på alla ställen och därför inte kan användas som något absolut mått. Detta är också tydligt när man jämför det poängvärde som de vid 8 av de 9 universiteten och högskolorna gemensamma översättningsproven anses vara värda. För de två proven på A- och B-nivå får de studerande mellan 5 och 8 poäng.

Ytterligare ett mått på de krav som ställs kan antalet poäng som utdelas i examinatorier utan avslutande examination vara. Här är variationen ännu större:

Tabell 5. Poäng i examinatorier

poäng i exam.	3	7	12	12	0	?	0	18	0
---------------	---	---	----	----	---	---	---	----	---

Utan avslutande examination utdelas allt mellan 0 och 18 poäng. På en ort får man alltså nästan hälften av de 40 poängen genom att vara närvarande och delta i diskussionerna. Hur examinationen vid lärosäte 6 går till framgår inte av kursplanen.

Ett tredje mått på kraven torde andelen självständiga skriftliga uppgifter som del av examinationen av kunskapskurser vara. Även här finns stora skillnader.

Tabell 6. Självständiga skriftliga uppgifter som del av examination av kunskapskurser

2x litt. 2x realia 1x språk- hist	-	1x realia 1x språk- hist	3/6?x litt 1x realia	1x tema- uppsats	?	-	-	-
--	---	--------------------------------	-------------------------	---------------------	---	---	---	---

Som vi sett är det inte någon lätt uppgift att enbart utifrån ett kursbevis med poängtal för olika kursmoment säga något om kursernas innehåll. När vi också beaktade hur mycket text de studerande måste läsa och hur många självständiga skriftliga uppgifter de måste producera blev det helt klart att man vid vissa lärosäten och i vissa kursmoment måste anstränga sig mer för att få de viktiga poängen. Dessa siffror måste emellertid också tas med en nypa salt – de är rent kvantitativa mått och säger inget om vad som krävs av förståelse och insikt. Ytterligare en osäkerhetsfaktor är att verkligheten kanske inte alltid överensstämmer med kursplanen.

Att skillnaderna med alla förbehåll dock tycks vara ganska stora mellan dessa nio universitet och högskolor tycker jag är oroande. Man kan fråga sig om alla dessa kurser med sina till synes olika tyngdpunkter och olika krav bör benämnas likadant.

Slutsatser

Dessa olika försök att definiera, mäta och jämföra kvalitet i språkundervisningen har inte varit särskilt givande. Någon definition som alla kan enas om tycks inte finnas och därmed faller väl grunden för en

jämförelse. Det enda jag kommit fram till är egentligen att det finns stora skillnader både vad gäller våra uppfattningar om vad som kännetecknar hög kvalitet och inte minst vad gäller innehåll i våra språkutbildningar. Hur man utifrån det skall avgöra vem som har rätt definition och alltså vad som är bra och dåligt och därför skall premieras från statsmakterna är en helt annan sak.

Jag skulle i stället vilja propagera för en ständig intern diskussion – inom och mellan institutioner, fakulteter och universitet – omkring kvalitet där vi aktar oss för att reducera den till bedömning av ett antal fastställda faktorer utan betraktar den som något mycket större än summan av dessa delar. Det skadar inte att vi har olika uppfattningar om vad begreppet innebär. Det viktiga är en kontinuerlig strävan att förbättra vår undervisning och utbildning liksom diskussionen och tankemödan i sig. Stig Hagström får här sista ordet:

Kvalitet är inget absolut, det är ett förhållningssätt.
(ATF information 3/1993:3)

Litteraturförteckning

ATF information 3/1993.

Pirsig, Robert M. 1987: *Zen och konsten att sköta en motorcykel*.
Stockholm: MånPocket.

Verket för högskoleservice 1993: *1 juli 1993. Nya möjligheter vid universitet och högskolor.*

Hur mycket svenska behövs för att klara universitetsstudier i Sverige?

Elsie Wijk-Andersson, Uppsala universitet

Varje år kommer ca 100 utomnordiska gäststudenter till Sverige för att utbilda sig vid svenska universitet och högskolor. De kommer från alla delar av världen. Av de drygt 700 studenter som antagits under perioden 1985–1992 kommer i ungefärliga tal.

0,5%	från Australien/Nya Zeeland
3,0%	från Latinamerika
9,0%	från USA/Kanada
12,0%	från Afrika
25,5%	från Europa
50,0%	från Asien

För att få uppehållstillstånd som gäststudent i Sverige måste studenten visa att han/hon har ekonomiska möjligheter att försörja sig under studietiden. I allmänhet är det familjen, släkten eller någon organisation som finansierar studentens vistelse här. Upphållstillståndet gäller ett år och förnyas så länge studenten kan visa tillfredsställande studieresultat och finansiering. Efter avslutad utbildning skall studenten återvända till sitt hemland.

Studenterna har de förkunskaper motsvarande svensk gymnasieutbildning som krävs för antagning till önskade kurser, med undantag för svenska språket. De antas därför till kurserna med villkoret att de tillägnar sig erforderliga svenskkunskaper under ett s.k. preparandår och får alltså börja sina egentliga akademiska studier läsåret efter ankomsten till Sverige.

Preparandåret innebär undervisning i svenska och samhällskunskap, kompletterat med ämnesorientering inför de fortsatta studierna. Det omfattar totalt drygt 500 timmars undervisning, 15–20 timmar per vecka, och räknas som heltidsstudier med mycket hemarbete för stu-

denterna. Preparandåret avslutas i månadsskiftet maj-juni med ett för alla gemensamt språkprov, det s.k. rikstestet. Preparandkurserna ges vid alla sex universiteten, och ett nära samarbete mellan anordnarna, både administrativt och pedagogiskt, pågår sedan den nuvarande kurs- och provorganisationen infördes 1985. Detta samarbete skall garantera likvärdig kvalitet på språkutbildningen och samma bedömningskriterier för resultatet på slutprovet.

Rikstestet består av fem delprov under två dagar. Hörförståelse, läsförståelse och ordkunskap mäts i prov av flervalstyp under den första dagen, och godkänt resultat – 72% rätta svar – är en förutsättning för deltagande i andra dagens prov, som testar tentandens skriftliga och muntliga egenproduktion. Provet anses vara svårt, och det är i hela Sverige bara en dryg tredjedel av preparandårsstudenterna som uppnår godkänt resultat på normalstudietid. Den som misslyckas på ett prov kan delta i omprov vid följande provtillfälle(n), och totalt är det ca 60% av de antagna som överhuvudtaget blir godkända på svenskprovet (se nedan, tabell 1). Många av dem har då gått om preparandårets termin 2, d.v.s. i praktiken läst svenska tre terminer.

Ett godkänt resultat på rikstestet garanterar emellertid inte framgång i de vidare studierna. Studietakten och studieframgången varierar stort bland dem som registrerats på kurs eller linje efter preparandår och rikstest. Ett mycket litet antal blir klara med en hel utbildning inom den tid de räknat med vid ankomsten till Sverige. Man har därför frågat sig bl.a. om det beror på att språkkunskaperna är otillräckliga.

Att utländska studenter vid högskolorna har svårigheter har omvittnats bl.a. av Gun Hägerfelth, som undersökt inställningen hos lärare och utländska studerande, vari ingår gäststudenter, vid högskolorna i Lund och Malmö. Hon är huvudsakligen koncentrerad på språkproblemen men noterar också att dessa inte kan förklara alla misslyckanden (Hägerfelth 1991:28). UHÄ rapporterar från en enkät med högskolelärare att som anledningar till misslyckade studier ses bl.a. "kunskaperna i svenska hos utländska studenter", "dålig studievana" och "Att de kommer från kulturer som starkt avviker från den svenska" (UHÄ-rapport 1991:22, s. 53–56). I Mehdi Sedigh Zadehs undersökning av iranska och chilenska högskolestudenter i Sverige uppger majoriteten av lärare och svenska studenter att "språkproblemet är det mest förnimbara problemet de utländska studenterna har" medan de flesta utländska studenterna själva anser sig ha tillräckliga språkfärdigheter (Sedigh Zadeh 1994:135–137).

Ingen av de nämnda undersökningarna särskiljer utomnordiska gäststudenter som en grupp. Själv arbetar jag med en undersökning av just gäststudenterna och deras studieresultat, och jag följer upp enbart sådana gäststudenter i Sverige som inte redan kan svenska vid ankomsten utan börjar preparandårets språkundervisning på nybörjarnivå. Därigenom vet vi hur mycket svenskundervisning de har fått före ämnesstudierna. Undersökningen bygger på uppgifter om studieresultat från alla preparandkursanordnare och från studiedokumentationsavdelningarna vid universiteten. Avsikten är att genom ökad kunskap få möjlighet att förbättra situationen för gäststudenter och andra utländska studerande vid universiteten (Wijk-Andersson 1993).

Man kan anta att gäststudenterna till största delen är en högt motive-rad studentgrupp som med ekonomiskt stöd hemifrån reser utomlands för att skaffa sig en utbildning som kan ge dem ett högstatusyrke när de återvänder hem. Att misslyckas med studierna innebär för många inte bara en personlig utan också en social katastrof, som gör att de inte anser sig kunna återvända till hemlandet. Varför är det ändå så många som inte lyckas fullfölja studierna i Sverige? Är det inläringen av det svenska språket som är stötstenen? Hur mycket betyder studentens kultur- och språkbakgrund för studieframgången? Hur mycket betyder den valda utbildningen?

Gäststudenterna, rikstestet och vidare registrering

Jag har undersökt samtliga gäststudenter som påbörjade preparandut-bildning i Sverige under perioden H85–H91. Tabell 1 visar antalet antagna studenter fördelade efter geografisk härkomst/kulturbakgrund, andelen

Tabell 1. *Gäststudenter antagna H85–H91. Hela riket.*

Bakgrund	Antal	Godkänt RT	Omprov	Summa	Registrerade
Europa	173	112 65%	37	149 86%	108
USA/Samväl.	78	38 49%	9	47 60%	27
Latinamerika	21	5 24%	7	12 57%	10
Afrika	83	20 24%	17	37 45%	28
Asien	306	59 19%	86	145 47%	115
Utan uppgift	16	6	2	8	6
TOTALT	677	240 35%	158	398 59%	295

godkända rikstest dels vid ordinarie tillfälle dels vid senare omprovstillfällena, och antalet registrerade på kurs eller linje efter preparandåret. Uppgifterna om prov och registrering gäller t.o.m. V93.

Av tabell 1 framgår att européerna inte oväntat har lättast att gå igenom preparandutbildningen. 65% går rakt igenom, och totalt inklusive omprov fullföljer 86% av européerna utbildningen. Av de 149 godkända finns 108 registrerade på annan utbildning.¹ 57–60% av amerikaner och samväldesmedborgare fullföljer preparandutbildningen, medan afrikaner och asiater stannar på 45–47%. Asiaterna tycks ha svårast att hålla normalstudietiden med godkänt slutprov direkt efter två terminer. Totalt ligger genomströmningen på knappt 60%. Siffrorna kan emellertid inte tolkas så att så mycket som 40% av alla gäststudenter har underkänts på rikstestet; några av dem kan ha avbrutit utbildningen tidigare av olika skäl och aldrig ens försökt klara provet. Det förekommer naturligtvis att studenter väljer att åka hem p.g.a. sjukdom, hemlängtan eller andra bekymmer, liksom det händer att somliga misslyckas i språkstudierna redan under första terminen och avråds från att fortsätta. Det totala (kända) antalet registrerade på utbildning efter preparandåret är 295, vilket innebär 44% av alla som påbörjade svenskundervisningen och 74% av dem som klarat rikstestet.

Det ser alltså ut som om svenska språket är en hög tröskel och det språkliga och kulturella avståndet mellan svenskan och studentens ursprungsförhållanden spelar stor roll för utsikterna att gå igenom preparandutbildningen med godkänt resultat. Européer, USA- och samväldesmedborgare klarar sig också väsentligt snabbare igenom preparandåret än övriga, som tycks behöva längre tid på sig. Detta resultat står i samklang med Bjørg Svanes undersökning av utländska studenter inläring av norska, där betyget i norsk språkfärdighet blev lägre med större kulturellt avstånd (Svanes 1987:352–353; 358).

Hur går det då sedan för dem som blir registrerade på andra utbildningar?

Studieresultat efter provet i svenska

För att se om det finns /tendenser till/ skillnader mellan studentgrupper med olika kulturbakgrund har jag till att börja med närstu-

¹ Antalet registrerade bygger på uppgifter från de stora högskolorna och från andra utbildningar i den mån de framgått av studentens planering vid ankomsten till Sverige. Det kan finnas ytterligare registrerade vid små och medelstora högskolor, om studenter bytt studieinriktning och studieort. Detta gäller alla grupper.

derat de största nationalitetsgrupperna. Bland de europeiska gäststudenterna utgör grekerna den största gruppen, med 69 studenter antagna till preparandutbildningen H85–H91. Bland de asiatiska studenterna är kineserna flest, 91 antagna, därefter kommer bangladeshare, 46 antagna, och iranier, 44 antagna. Den största nationalitetsgruppen bland afrikanerna är ghananer med 24 antagna. Antalet registrerade är betydligt lägre, totalt 126 för dessa grupper. Då är tre pakistanska studenter inräknade i bangladeshgruppen som annars omfattar bara sju registrerade. Tabell 2 visar studieresultat i genomsnittligt antal poäng per termin för dessa nationaliteter.

Tabell 2. Poäng per termin och nationalitet bland registrerade gäststudenter

poäng/termin	Grekiska	Kinesiska	Iranska	Ghanansk	Bangl/Pak
	antal %	antal %	antal %	antal %	antal %
≥20 p	6 13,0	11 26,8	2 10,5	0 0,0	0 0,0
15–20 p	16 34,8	11 26,8	4 21,1	4 40,0	1 10,0
10–15 p	8 17,4	5 12,2	2 10,5	2 20,0	5 50,0
5–10 p	11 23,9	9 22,0	2 10,5	2 20,0	1 10,0
<5 p	5 10,9	5 12,2	9 47,4	2 20,0	3 30,0
S:A	46 100	41 100	19 100	10 100	10 100

Man ser att närmare hälften av de grekiska och mer än hälften av de kinesiska registrerade studenterna klarar minst 15 poäng per termin. Ingen student från Ghana och Bangladesh/Pakistan har tagit 20 poäng eller mer per termin, men över fjärdedelen av de kinesiska studenterna gör det. Det är den iranska studentgruppen som ligger sämst till i studietakt med 57,9% under 10-poängsnivån i genomsnitt.

Av de totalt 91 antagna kinesiska studenterna har 49 godkänts på preparandutbildningen, varav 10 direkt efter två terminer och 39 senare. De har alltså i allmänhet svårt att tillägna sig svenska språket i samma takt som européerna, men att döma av studieresultaten för de 41 kinesiska studenter som återfinns registrerade på efterföljande utbildningar hänger de mycket bra med i takten där. De iranska studenterna klarar svenskan snabbare – 11 av de 19 registrerade har godkänts direkt på preparandutbildningens slutprov – men håller sedan en lägre studietakt än de övriga i det aktuella jämförelsematerialet. Man kan misstänka att detta hänger samman mindre med språkfärdighet än t.ex. med studievanor, studieteknik och motiven bakom valet av studieinriktning. Iranska studenter väljer i mycket hög grad studieinriktning efter utbildningens sociala anseende i hemlandet enligt Sedigh

Zadeh (1994:119). Detta kanske inte alltid överensstämmer med individens begåvningsinriktning.

De populäraste ämnena för vidare studier bland gäststudenterna är ekonomi med 73 registrerade studenter, olika tekniska utbildningar med 49 registrerade, medicin med 48 registrerade och data/ADB med 23 registrerade studenter. Tabell 3 visar genomströmningshastigheten inom dessa ämnen.

Enligt tabell 3 har medicinarna särskilt lätt att följa normalstudietakten med minst 15 poäng per termin. Bara knappt 15% släpar efter och får mindre än 10 poäng per termin, medan det i de övriga ämnena är över 40% som ligger under 10 poäng i genomsnitt. För de data-studerande tycks det mycket svårt att klara en takt på 15 poäng och mer, och över hälften av teknikerna tar mindre än 10 poäng per termin. När det gäller data kan man anta att de utländska studenterna är mindre vana vid datoranvändning vid studiestarten än de svenska studenterna, som ofta är bekanta med datorer sedan skoltiden. De utländska studenterna kommer kanske därför efter redan från början i studierna. Det goda resultatet för medicinare kan förklaras med höga antagningspoäng, d.v.s. studenter som antas till medicinsk utbildning kan förmodas ha god studiebegåvning och/eller studieteknik. Detta framskymtar också i svenskstudierna: 33 av de 48 medicinarna har klarat rikstestet direkt. En viss betydelse kan det ha att medicinstudierna nästan uteslutande är linjestudier med hårt reglerad studiegång, medan de andra ämnena kanske också kan studeras som enstaka kurser, där det är lättare att frestas ta det lugnt i studietakten emellanåt. Alla världsdelar finns representerade bland studenterna inom medicin liksom inom de andra ämnena i tabell 3, och den geografiska härkomsten varierar stort bland de högrepresterande inom alla ämnena. Det krävs alltså inte västerländsk bakgrund för att prestera bra här.

Tabell 3. *Poäng per termin och ämne bland registrerade gäststudenter*

poäng/termin	Ekonomi antal %	Medicin antal %	Teknik antal %	Data antal %	Totalt antal %
≥ 20 p	14 19,2	14 29,2	3 6,2	0 0,0	31 16,1
15-20 p	9 12,3	19 39,6	10 20,4	3 13,0	41 21,2
10-15 p	17 23,3	8 16,7	11 22,4	9 39,1	45 23,3
5-10 p	16 21,9	3 6,2	10 20,4	1 4,4	30 15,6
<5 p	17 23,3	4 8,3	15 30,6	10 43,5	46 23,8
S:A	73 100	48 100	49 100	23 100	193 100

Diskussion

Hur mycket svenska behövs för att studera framgångsrikt vid universitet i Sverige? Är preparandåret och den språkliga nivå som godkänns med rikstestet tillräckligt? Ja, så kan man tolka mina siffror. Många redovisar en studietakt om 15 poäng eller mer per termin efter avklarad rikstest.

Att det går dåligt för många utländska studerande vid högskolorna har kommenterats av högskolelärare i flera undersökningar (se ovan och litteraturförteckningen), och man hänvisar ofta till bristfälliga språkkunskaper. Nu är det långt ifrån alla utländska högskolestuderande som är gäststudenter med genomgången preparandår; andra stora grupper är flykting- och invandrarestuderande samt stipendiater och utbytesstudenter som fått sin språkutbildning på annat håll. Språkkunskaperna har bedömts som "särskilt dåliga hos de invandrare som kommer från komvux" (Hägerfelth 1991:23).

Av min undersökning att döma är det inte omöjligt för preparandårsstudenterna att klara sig bra i de egentliga universitetsstudierna med den svenska de tillägnat sig för ett godkänt resultat på slutprovet (rikstestet). Det kan ta längre tid för somliga att uppnå den nivån, men därefter kan man ta minst 15 poäng per termin oavsett kulturbakgrund och valt ämne. Förklaring till sämre studieresultat måste sökas på andra områden än språkliga. De medicinstuderandes jämförelsevis goda studietakt både i svenskan och i ämnesstudierna antyder att allmän studiebegåvning och förkunskaper (höga gymnasiebetyg) hör till det viktigaste för lyckade studier. Man kan jämföra undersökningen av tvåspråkiga skolelever i Finland: "I vår undersökning korrelerade språkfärdigheten (= testresultaten) klart med skolbetygen, såväl med medelbetyget för alla ämnen som med t.ex. betyget i matematik!" (Sundman 1993:154). De kinesiska studenternas studieframgångar i ämnesstudierna visar att även om det tar lång tid att överbrygga det språkliga avståndet till svenska, där det framför allt gäller att tillägna sig färdigheter, kan man med ambition och studiedisciplin hänga med i en normal studietakt när det gäller att tillägna sig ämneskunskaper. Resultaten för de iranska studenterna, som lär sig svenska relativt fort men sedan studerar långsammare än andra, kan tyda på att det är viktigt att välja studieinriktning efter sin begåvning hellre än efter den status man hoppas få efter genomgången utbildning. Iranska studenter uppger ofta "social status" och "social press" som ett skäl för högskolestudier (Sedigh Zadeh 1994:95). I Sedigh Zadehs undersökning uppgav 74% av iranierna att den valda utbildningen skulle ge

dem status (1994:117). Detta är frågor som kanske studievägledarna vid universiteten borde sätta sig in i.

Ett språkligt problem som behöver lösas är hur man kan förbättra den dåliga genomströmningen på preparandutbildningen. Knappt 60% av de antagna går ut med godkänt resultat, och det är framför allt icke-européer som "försvinner". Hur många som försvinner p.g.a. språk- och kulturchock vet vi inte, men det torde vara en inte oväsentlig del. Är våra språkkurser alltför europeiskt tänkta? Kan vi underlätta de långväga gäststudenternas språkinläring och kulturanpassning på något sätt? För att få veta mer om det behöver vi flera undersökningar, som kartlägger exakt var de stora stöttestenarna finns.

Litteraturförteckning

- Hägerfelth, Gun 1991. *Invandrarna, språket och högskolan. Ett bakgrundsmaterial för konstruktion av prov i svenska som andraspråk för etapp 2 inom den kommunala vuxenutbildningen.* (Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan, Malmö, Nr 718.)
- Sedigh Zadeh, Mehdi 1994. *Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor.* Uppsala Studies in Education 52. Uppsala.
- Sundman, Marketta 1993. Relationen mellan svensk och finsk språkfärdighet hos tvåspråkiga barn i Finland. I: Björn Hammarberg (ed.), *Problem, Process, Product in Language Learning. Papers from the Stockholm-Åbo Conference, 21-22 October 1992.* S. 146-156.
- Svanes, Bjørg 1987. Motivation and Cultural Distance in Second Language Acquisition. *Language Learning* 37. S. 341-349.
- UHÄ, 1991:22. *Högskolans lärare kommer till tals.* Resultat från en enkätundersökning. Stockholm.
- Wijk-Andersson, Elsie 1993. Hur klarar gäststudenter sina studier? Projektet Gäststudenter och deras studieresultat vid svenska universitet. *Lisetten nr 4 1993.* S. 18-19.

Om att undervisa i språkfunktioner

Thora Vinther, Københavns Universitet

I denna artikel redogör jag för hur min kollega Eva Dam Jensen och jag undervisar i muntlig spanska på Romansk Institut, Köpenhamns Universitet, med vikten på interaktionellt språk och språkfunktioner.

När man tänker på, att Austins bok *How to do things with words*, som införde begreppet *speech functions*, är från 1962, och att Wilkins' *Notional Syllabuses*, som uppgjorde vilka funktioner som skulle ingå i de första nivåerna i undervisningen av främmande språk, är från 1976, skulle man tro, att det nu skulle vara onödigt att agitera för att språklärare skall skilja mellan referentiellt och interaktionellt språk. Men tyvärr är det fortfarande så, när man talar om att undervisa i tal-språk, att de flesta lärare menar, att det bästa man kan göra är att finna fram tidningsartiklar om aktuella ämnen och diskutera deras innehåll, om t.ex. abort, indiansamhällets utveckling, el. dyl.

Vi menar inte, att det referentiella språket inte har något berättigande: studenter bör kunna hantera ett stort ordförråd och kunna tala om olika ämnen på akademisk nivå. Men det lär man sig också på andra lektioner, medan det interaktiva språket, som är viktigt när studenter skall interagera med spansktalande, och inte bara utväxla synpunkter utan också påverka andra genom sitt tal, det lär man sig systematiskt endast på lektionerna i muntlig språkfärdighet.

För att kunna basera undervisningen på ett produktivt input har Eva Dam Jensen och jag i många år framställt videoprogram efter ett bestämt mönster, som jag i korthet skall beskriva här.

Våra program är utan manus. Vi gör en beskrivning av en situation och utarbetar ett skelett av språkfunktioner, som vi ber skådespelarna om att bekläda med ord. Vi kommer på så sätt ganska nära spontana språkprestationer, samtidigt som vi bevarar en viss kontroll över videoproduktionen, dess längd och svårighetsgrad.

Bland alla våra produktioner är de tre, vi använder mest: *El Camello*, 1985, nybörjarsystem med bok och häfte, *¿Quién yo?* 1980,

på mellannivå, och *Encuentros*, 1987, på mera avancerad nivå, med en tillhörande bok under framställning.

Pedagogisk progression

Man kan fråga sig om det inte är överdrivet, och om det inte är för mycket begärt, att studenter också skall kunna hantera språkfunktioner, när de kämpar med lexikon och grammatik. Vi menar, att de två sidorna skall följas åt, studenterna skall vara medvetna om både orden, konstruktionerna och deras användning i det sociala sammanhanget.

Och naturligtvis skall det vara en progression inte bara i valet av grammatiska strukturer, utan också i valet av språkfunktioner. Det enda ställe jag har sett en teoretisk uppställning av en sådan progression är hos Arndt och Ryan (1987), vilka mycket övertygande uppställer fyra punkter, där kriteriet för progression ligger i den växande kontakten mellan deltagarna:

Stage One: Brief Encounters

Dessa möten är tillfälliga och korta, de äger rum mellan personer som inte känner varann, och samtalen leder ofta fram till att man ber om information, ber om tillåtelse, ber om eller erbjuder tillfällig hjälp .

Stage Two: Getting Acquainted

Dessa möten är också tillfälliga, men med möjlighet för att personerna skall kunna lära känna varann närmare. De försiggår mellan personer som tillfälligt befinner sig i samma situation: på tåget, i en kö, i en väntsal. Samtalsämnet är likgiltigt, meningen är bara att etablera kontakt: man talar (positivt) om den andra eller sig själv eller om neutrala saker som vädret, eller de barn man har med sig. Man använder därför enkla referentiella språkfunktioner, med den indirekta funktionen att bekanta sig.

Stage Three: Sustaining a Conversation

Det rör sig här om mindre tillfälliga möten mellan människor som känner varandra. Samtalen handlar oftast om att utväxla information, tankar och meningar, och täcker språkfunktioner som t.ex. att övertyga, att argumentera, att insistera, att medge, att erkänna, etc.

Stage Four: Controlling the Interaction

Denna fjärde grupp omfattar formella möten som affärsförhandlingar, intervjuer och tal eller föreläsningar. Speciellt för denna typ är användningen av diskursregulerande uttryck: att bestämma vem som skall ha ordet, att planera diskursen, att sammanfatta, etc.

Det intressanta med denna progression är att nivåerna både motsvarar vad eleverna kan tänkas behärska på de första stadierna, och vad utlänningar har användning för när de reser till målspråkslandet utan att känna någon där.

Med detta system kan man börja med detsamma att undervisa i interaktionellt språk utan att det blir för svårt. Och det kan göras både enkelt och logiskt: I stället för att träna grammatik med isolerade meningar som "brevet ligger i brevlådan" eller "brevlådan finns på hörnet" kan man placera in dem i en pragmatisk situation, till exempel som del i en utväxling af typen *brief encounters*: "Du kan lägga brevet i brevlådan på hörnet".

Även om Arndt och Ryans uppställning är mycket övertygande, är det förvånande att de inte inkluderar en diskussion av placeringen av de olika språkfunktioner som *commissives* och *directives*.

Jag menar att de hör hemma både i *stage 3* och *stage 4*, men särskilt i *stage 3*, som hos Arnt och Ryan täcker oformell nivå.

Vår produktion *Encuentros*, som ligger till grund för nedanstående, motsvarar de två högsta nivåerna. Seriens 16 episoder innehåller mest oformella förhandlingar.

Vilka språkfunktioner?

Att uppställa en **typologi av språkfunktioner** är mycket svårt när man vill arbeta praktiskt.

Edmondson har i sin bok *Spoken Discourse. A model for analysis*, 1981, en grundlig diskussion av Austins och Searles system. Hans poäng är, att Austin och Searle är språkfilosofer, som arbetar med abstrakta modeller. Dels opererar de med ett "common sense" system, som säger mera om vad man kan föreställa sig att man gör med språk, än vad språk rent faktiskt uttrycker, dels opererar de med ett system av "performative forces" vilka beror på ett antal ord i det engelska språket, som anger performativ språkfunktion.

Edmondsons eget system blir till sist mycket invecklat och alltför svårt att använda, men det är logiskt och konsekvent, och det bygger på äkta talspråk.

Han anser att man skall skilja noggrannare mellan lokution och illokution, och att man skall operera med lokution som ett språkligt fenomen och beakta språkets modus: frågor; framställning i indikativ; och order i imperativ. Att han inte nämner önskesatser (konjunktiv) i detta sammanhang beror kanske på konjunktivens föga framträdande roll i engelskan.

Allt annat är enligt Edmondson illokution, med så kallad *hearer support* som ett karakteristiskt drag. Funktionellt skiljer han mellan rituella handlingar såsom att säga goddag och adjö, och substantiva handlingar, härunder sådana som syftar på tidigare eller framtida skeenden, såsom att be om ursäkt eller att föreslå. Man får då ett system med 25 olika illokutioner, och vid deras tillämpning skall hänsyn också tas till deras plats i diskursen: om de inleder ett samtal, om de är en reaktion på någon annans initiativ, om de är med eller emot detta initiativ, eller om de avslutar en utväxling.

Edmondsons system ger klarhet över språkets system, men det är svårt att använda i undervisningen.

I det pedagogiska arbetet är problemet inte fullt så stort. Ett bra exempel är Watcyn-Jones bok *First/Second Impact*, som innehåller diverse övningar i pararbete.

Wadcyn-Jones systematik bygger på språkfunktioner utvalda efter situationer, och det är just också vår lösning: Hela handlingen i serien, som är en sammanhängande historia på 15 episoder, är baserad på förhandlingssituationer. Vi har tänkt ut en handling och en serie möten mellan personerna, och har givit skådespelarna ett s.k. skelett av språkfunktioner, som vi anser bör finnas i den aktuella förhandlingen, och så har skådespelarna själva givit ord till situationen. Exempelvis består de första 6 episoderna av följande språkfunktioner:

- Ep 1: redogöra för problem – föreslå lösningar – avvisa dessa
- Ep 2: föreslå aktivitet – avvisa förslag – försöka övertyga – argumentera – gräla
- Ep 3: redogöra för problem – kommentera – be om – neka – insistera – gräla
- Ep 4: be om – avvisa – insistera – argumentera – ge sig – komma överens
- Ep 5: be om information – ge information
- Ep 6: redogöra för problem – föreslå lösning – acceptera den

Realisation av språkfunktioner

När man skall realisera en språkfunktion, måste man först bestämma sig för vilken **strategi** man vill följa, och sedan **formulera** den.

Dessa två aspekter av språkfunktionernas realisationer har studerats mycket grundligt av bl.a. Shoshana Blum-Kulka, Nessa Wolfson, Andrew Cohen och Elite Olshtain. De arbetar med hebreiska och engelska. Särskilt språkfunktionerna *ursäkt* och *komplimang* är grundligt studerade områden.

Strategier

Jag skall här ge ett tänkt exempel på språkfunktionen *anmodan*. Jag föreslår att de möjliga strategierna i en oformell anmodan är följande, som tillsammans utgör det, Olshtain och Cohen (1989) kallar "speech act set":

Om man tänker sig att man vill låna sin systers dansklänning kan man:

- minimera prestationen: *det kan du lätt göra*
- överdimensionera prestationen: *jag vet att det är ett enormt offer för dig*
- minimera behovet för prestationen: *det gör ingenting om du inte vill, du behöver inte*
- överdimensionera behovet: *det är vansinnigt viktigt för mig*
- överdimensionera de positiva följderna: *jag skulle bli hemskt lycklig*
- överdimensionera de negativa följderna: *om du inte lånar mig den så dör jag*

Är strategierna språkspecifika?

Efter att ha instruerat skådespelarna med den särskilda tekniken att få dem till att formulera sig spontant, har jag alltid varit rädd att vi skulle göra våld på det spanska systemet och dra en dansk kommunikationsstrategi ned över situationen genom att säga "Nu skall skådespelare X utföra språkfunktion Y".

När vi inte har en vetenskaplig analys att utgå från, kan vi egentligen inte veta om en spanjor verkligen skulle använda den språkfunktionen just på det stället. Vi har därför givit skådespelarna ganska

fria händer, och sagt t.ex.: "Här någonstans skall du finna ett sätt att be om pengar på".

Exemplet är från episod 3, där den regelbundet återkommande personen, Ignacio, besöker sin moster för att be henne om 500.000 pesetas för att resa till Mexico (ifrån fru och barn och arbete, en månad, säger han, fastän han tydligen har planer på längre tids frånvaro). Han vill finna spår efter sin avlidne far, som han aldrig har träffat, men vars dödsannons han av en tillfällighet har sett i tidningen.

Man kan i stora drag säga, att han i stycket insisterar och argumenterar, medan mostern avvisar. En närmare analys visar följande användning av strategier:

- 86 –**Mira tía, yo venía a pedirte dinero ¿sabes? por que quiero** ir a México. (hör du, moster, jag kommer för att be om pengar, för jag vill resa till Mexico)
erkänna att han vill be om pengar och till vad
- 88 –**Mira, va a ser un mes nada más ¿sabes?** (jag skall bara vara borta en månad)
minimera det han ber om
- 90 –Un... un mes **que quiero** enterarme de lo que ha sido de mi padre... (en månad, för jag vill ta reda på hur det har gått min far)
förklara motivet
- 96 –**eh, de verdad, es que mira yo quiero, necesito** saber qué ha sido de mi padre... (jag måste veta hur det har gått min far)
upprepa sitt motiv
- 100 –**Mira, tía, yo no te he pedido a ti nunca nada, es la primera vez que te pido** y (jag har aldrig bett dig om något, det är första gången jag ber dig)
argumentera med hänvisning till rättvisa
- 100 –**pienso que bien me podías ayudar** (jag anser att du lätt skulle kunna hjälpa mig)
minimera hennes offer

- 106 –**Pero ¿no te parece normal que** quiera saber qué ha pasado con mi padre durante 40 años? (tycker du inte att det är normalt att jag vill veta hur det har gått min far i 40 år)
argumentera med hänvisning till normalitet

Detta kan man väl tänka sig utspelat både på svenska och spanska och engelska. Det är närliggande att tänka, att det kanske inte är någon stor skillnad mellan dessa olika språks användning av strategier.

Frågan om huruvida strategier är språkspecifika diskuteras alltjämt, och svaret hänger nog ihop med hur åtskilda kulturerna är. Man kan visserligen strax komma på enstaka skillnader också mellan nära besläktade språk som engelska och danska och spanska. Det är intressant att iakttaga dessa skillnader, och det är nyttigt för utlänningar att känna till dem. Men på något sätt kan de kanske sägas tillhöra det folkloristiska området.

En kulturellt betingad språklig skillnad möter vi i följande situation vid ett middagsbord. För att be om potatisen skulle engelsmannen säga: "Is that the potatoes over there?", och dansken: "Har du fået kartofler?" eller "Vil du have flere kartofler?", medan spanjoren skulle säga "¿Me pasas las patatas, por favor?".

Beträffande komplimanger kan man i Spanien råka illa ut om man t.ex. uttrycker beundran för någons vackra halsduk, och får den i present, utan att förstå, att komplimangen har uppfattats som en bön.

I väntan på flera forskningsresultat får vi arbeta efter en försiktig premiss om att strategierna är de samma, och lägga märke till skillnader på vägen. Cohen och Olshtain föreslår i den nämnda artikeln, att ett *speech act set* betraktas som universellt, medan skillnader mellan språken kan anses vara justeringar: "we would encourage research aimed at describing the universal speech act set. This speech act set would consist of universal strategies for the performance of the particular speech act, and could then be adapted and adjusted to the specific language(s) being studied." (p. 54).

För att undvika fallgropar är det viktigt att arbeta med naturliga data. En helt konsekvent hållning till detta vore att använda samma material som antropologer, men detta är förknippat med många andra svårigheter. Det är t.ex. inte lätt att inspela äkta situationer på video, och det är svårt att skaffa en tillfredsställande ljud- och bildkvalité på denna typ videoinspelningar. Dessutom har äkta situationer sällan en längd, som lämpar sig för språklektioner. Vår lösning är inte perfekt, men våra data liknar naturliga, eftersom formuleringarna är spontana

och vi som sagt låter de infödda skådespelarna bestämma sina egna strategier.

De verbala formuleringarna

Den andra viktiga frågan är hur språkfunktionerna realiseras verbalt. Det egentliga målet i undervisningen är ju att lära studenterna att använda språkets funktioner. Hur gör man det?

I undervisningen med *Encuentros* opererar vi med fyra faser: presentation, analys, imitation och fri produktion.

Presentationen äger rum på video. Efter en global och en detaljerad förståelsesfas bearbetas videon på många sätt, som det inte är nödvändigt att gå in på här.

När vi kommer fram till språkfunktionerna utför studenterna en analys av episoden för att konstatera och bli medvetna om vilka funktioner som kommer till användning i stycket och med vilka strategier.

Analys av själva formuleringarna

När man skall analysera hur språkfunktionerna är formulerade är problemet, att det inte alltid går att skilja **funktionsindikatorer** från det propositionella innehållet.

Detta löser vi genom att understryka, mycket tentativt, de delar, som efter vår uppfattning bär funktionsbetydelsen i de analyserade replikerna. I de tidigare omtalade strategierna i lektion 3 är den delen av replikerna, som kan anses för att vara funktionsindikatorer, markerad med fet stil.

Även om de markerade uttrycken inte helt entydigt kan sägas vara funktionsindikatorer, så bibringar de studenterna en förståelse för hur meningar och repliker får pragmatisk funktion. I det pedagogiska arbetet är det av stor vikt att studenterna blir medvetna om dessa mekanismer, och **lär sig att använda dem**.

Användning av språkfunktioner

Av erfarenhet vet vi, att språkfunktionernas användning är den allra svåraste fasen i undervisningen. Studenterna kan följa med och tycker dessutom att det är roligt och givande att genomföra analysen. När de

sedan skall tala själva, säger de emellertid bara invanda fraser. De har alltså svårt att integrera de nya talsätten i sitt eget språk.

Därför har vi infört olika grader av närhet i imitationen i form av övningar som först är mycket nära förebilden och i stigande grad distanserar sig och kräver självständighet av deltagarna:

- Ett: Strax efter analysen ber vi studenterna imitera den simplificerade dialogen. De blir då medvetna om att varje replik har en bestämd funktion.
- Två: Därefter skall de genomföra en dialog mellan styckets personer om nästan samma ämne, i detta fall mellan Ignacio och mostern om att Ignacio skall låna hennes bil. Det främjar studenternas medvetande om skillnaden mellan det propositionella innehållet och funktionsindikatorerna.
- Tre: Här följer en simpel dialog om ett annat ämne, men med samma skelett av språkfunktioner. I dessa övningar är det viktigt att studenterna anstränger sig för att använda uttryck från stycket.
- Fyra: Till slut skall deltagarna uppföra ett improvisationsspel om ett helt annat ämne, där de spelar sig själva och använder egna strategier, men med användning av det nya språket de har lärt sig.

I faserna 3 och 4 har det visat sig givande att utpeka en person i gruppen som sekreterare med uppgift att notera varje gång deltagarna har använt de inlärdade funktionsindikatorerna, och varje gång de har försuttit en chans att göra det. Det ger anledning till en givande diskussion efter improvisationsspelet.

Litteraturförteckning

- Arndt, H. & Ryan, A. 1987. An Ordered Inventory of Communicative Functions of General FLT. I: Kasper, G. (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Århus. S. 145-161.

- Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford.
- Cohen, A. & Olshtain, E. 1981. Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology. I: *Language Learning*, 31,1. S. 113-134.
- Cohen, A. & Olshtain, E. 1983. Apology: A Speech Act Set. I: Wolfson, N. & Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. London. S. 18-36.
- Cohen, A. and Olshtain, E. 1989. Speech Act Behavior Across Languages. I: Dechert, H. W. & Raupach, M. (eds.) *Transfer in Language Production*. Norwood. S. 53-67.
- Edmondson, W. 1981. *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. London.
- Edmondson, W. & House, J. 1981. *Let's Talk and Talk about it*. München.
- Jensen, E. D. & Vinther, T. (in prep): *Encuentros*.
- Searle, J. R. 1975. A Taxonomy of Illocutionary Acts. I: Gunderson, K. (ed.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Languages*, Minneapolis. S. 344-369.
- Walcyn-Jones, P. *First/Second Impact*.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford.

ASLA:s skriftserie

1. Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6-7 november 1987. B.-L. Gunnarsson, C. Liberg, & A. Nesser (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1988, 3:e upplagan 1990.
2. Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 10-12 november 1988. B.-L. Gunnarsson, C. Liberg, & S. Wahlén (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1989.
3. På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 9-10 november 1989. V. Adelswärd & N.F. Davies (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1990.
4. Barns läsutveckling och läsning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 15-16 november 1990. B. Hene & S. Wahlén (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1991, 2:a upplagan 1993.
5. Språk, språkbruk och kön. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 7-9 november 1991. B.-L. Gunnarsson & C. Liberg (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1992.
6. Text and Talk in Professional Contexts. Selected Papers from the International Conference "Discourse and the Professions", Uppsala, 26-29 August, 1992. B.-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (eds), ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Uppsala 1994.
7. Språkundervisning på universitet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg, 11-13 november 1993. L.-G. Andersson & F. Börjesson (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.

Beställning av böckerna sänds till följande adress: ASLA, c/o FUMS, Box 1834,
751 48 Uppsala

ISBN 91-87884-07-0
ISSN 1100-5629

Reprocentralen HSC, 1995