LUND UNIVERSITY

Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 8-9 november 2007

Granfeldt, Jonas; Håkansson, Gisela; Källkvist, Marie; Schlyter, Suzanne

2008

Link to publication

Citation for published version (APA):
Granfeldt, J., Håkansson, G., Källkvist, M., & Schlyter, S. (Red.) (2008). *Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 8-9 november 2007*. ASLA, Association suédoise de linguistique appliquée.

Total number of authors:
4

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 17. May. 2025

ASSOCIATION SUÉDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ASLA)
Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi

Language Learning, Language Teaching and Technology

Rapport från ASLA:s höstsymposium Lund, 8-9 november 2007
Papers from the ASLA Symposium in Lund, 8-9 November, 2007

Redaktörer – Editors

Jonas Granfeldt
Gisela Håkansson
Marie Källkvist
Suzanne Schlyter

ASLA

ASLA:s skriftserie
21

ASSOCIATION SUÉDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ASLA)
Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi

Langague Learning, Language Teaching and Technology

Rapport från ASLA:s höstsymposium Lund, 8-9 november 2007
Papers from the ASLA Symposium in Lund, 8-9 November, 2007

Redaktörer – Editors

Jonas Granfeldt
Gisela Håkansson
Marie Källkvist
Suzanne Schlyter

ASSOCIATION SUÉDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ASLA)
Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

ASLA ingår i den internationella huvudorganisationen AILA som har medlemmar i knappt fyrtio länder världen over. 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 en medlemsbulletin
– ge ut symposierapporter och andra skrifter
– distribuera meddelanden och skrifter från AILA
– delta i AILA:s vetenskapliga nätverk, arbetsgrupper och kongresser.

Medlemsbulletinen ASLA-Information utkommer två gånger per år. Den finns tillgänglig för alla via ASLA:s hemsida www.nordiska.su.se/asla.

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 (200 kr för medlemsåret 08/09. för utlandsbetalningar 260 kr) till Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, postgiro 40 32 86-8. För mer information se hemsidan. Medlemmar kan också köpa tidigare nummer i ASLA:s skriftserie till rabatterat pris. Beställning av ASLA:s skrifter görs enklast via hemsidan.

Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 8-9 november 2007. Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA Symposium in Lund, 8-9 November, 2007. J. Granfeldt, G. Håkansson, M. Källkvist & S. Schlyter (red./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Lund 2008.

© ASLA och författarna, 2008
Layout: Kai Kangassalo
Tryckeri: MediaTryck, Lund
ISBN 978-91-87884-21-4
ISSN 1100-5629

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. Börjeson (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
8. Språk — utvärdering — test. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 10–12 november 1994. Moira Linnarud (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
9. Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 9–11 november 1995. Gisela Håkansson & Ulrika Nettelbladt (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1996.

10. Tvärkulturell kommunikation i tid och rum. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Umeå, 7–9 november 1996. Nils Granberg (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1997.

11. Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping, 6–7 november 1997. Per Linell, Lars Ahrenberg & Linda Jönsson (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1999.

12. Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 5–6 november 1998. Birgitta Englund Dimitrova (utg). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.

13. Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Växjö, 11–12 november 1999. Corpora in Research and Teaching. Papers from
the ASLA symposium Corpora in Research and Teaching, Växjö, 11–12 November 1999. Gunilla Byrman, Hans Lindquist & Magnus Levin (utg/eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.

14. Språkpolitik. Rapport från ASLA:s höstsymposium Göteborg, 9–10 november 2000. Sally Boyd, Beatriz Dorriots, Monica Haglund-Dragic & Roger Källström (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.

15. Samtal i livet och i litteraturen. Rapport från ASLA:s höstsymposium Uppsala, 8–9 november 2001. Conversation in life and in literature. Papers from the ASLA symposium Conversation in life and in literature, Uppsala, 8–9 November 2001. Ulla Melander Marttala, Carin Östman & Merja Kytö (utg./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.

16. Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 7–8 november 2002. Language and learning. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 7–8 November 2002. Moira Linnarud & Erica Sandlund (utg./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2003.

17. Language, culture, rhetoric: Cultural and rhetorical perspectives on communication. Papers from the ASLA symposium in Örebro, 6–7 November 2003. Cornelia Ilie (utg./ed.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2004.

18. Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Södertörn, 11–12 november 2004. Boel De Geer & Anna Malmbjer (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2005.

19. Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Växjö, 10–11 november 2005. Approaches to teaching and learning in linguistic research. Papers from the ASLA symposium in Växjö, 10–11 November 2005. Jan Einarsson, Eva Larsson Ringqvist & Maria Lindgren (utg./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2006.

20. Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Eskilstuna, 9-10 november 2006. Linguistic diversity and sustainable development. Papers from the ASLA symposium in Eskilstuna, 9-10 November, 2006. Jarmo Lainio & Annaliina Leppänen (red./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Eskilstuna 2007.

21. Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 8-9 november 2007. Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA Symposium in Lund, 8-9 November, 2007. J. Granfeldt, G. Håkansson, M. Källkvist & S. Schlyter (red./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Lund 2008.

Beställning av böckerna sänds till följande adress:

Swedish Science Press
Box 118
751 04 Uppsala
Fax: 018-36 52 77
E-post: info@ssp.nu

Innehållsförteckning

Förord xi

Fred E. Anderson
Videoconferencing for Intercultural Education:
Experiments between Japan and Sweden 1

Petra Bodén
Svensk fonologi hos tvåspråkiga skolbarn i Rosengård 19

Beatrice Ciolek-Ciastek
Lärares bedömning av elevers berättande skrivande i åk 9 31

Maria Eklund Heinonen
Bedömning av muntlig språkfärdighet och processbarhet.
Grammatisk språkförmåga i ett muntligt språktest. 49

Inger Enkvist
Kvalitet i högre språkundervisning i Sverige 2005 63

Jonas Granfeldt & Malin Ågren
Grammatisk profilanalys och lärarbedömning:
en korrelationsstudie 79

Anna-Malin Karlsson
Forskare, pedagog eller konsult? Reflektioner kring
tillämpad och praxisorienterad språkforskning 101

Iwona Kowal
De första stegen att bilda en sammanhållen text 115

Anita Malmqvist
Vem bestämmer? Makt och identitet som påverkansfaktorer
i responsgruppsamtal 125

Marianne Molander Beyer
Alternativa bedömningsformer i språk 143

Marie Nelson
”Jag kopierar andras mejl”
Om andraspråkstalares skrivstrategier i yrkeslivet 163

Bengt Sigurd & Gisela Håkansson
Mathematical (sigmoid) and grammatical modelling
of language learners’ progress 183

Sylvana Sofkova Hashemi
Barn och ungas skriftspråkande i skolan och nya medier
- urholkning eller utveckling? 197

Sylvana Sofkova Hashemi
Skrivstödets roll för skolbarnens textskapande 211

Sven Strömqvist
Analyser av språkligt beteende i realtid
- ett underlag för studier av språkinlärning 225

Pia Sundqvist
“In school, you’re here for talking”
– Assessment of oral proficiency in the EFL classroom 251

Gudrun Svensson & Ulla-Britt Petersson & Margareta Ryding
Språkdidaktiskt arbete utifrån genreperspektiv 271

Förord

Det sägs ofta att datorer och IT har påverkat oss i grunden och i tillvarons alla delar. Det är också lätt att konstatera att företeelser och verktyg som bara för ett femtontal år sedan var obekanta eller i sin linda nu har en så självklar plats i våra liv att vi inte reflekterar över deras användning och tillgänglighet. Minns vi egentligen vad vi gjorde innan e-posten kom? Hur fungerade informationsspridning före Internet? Att det informationsteknologiska har trängt in i vår vardag framstår som uppenbart. Men frågan är hur teknologin påverkat vår verksamhet som forskare och lärare. Att belysa det var ett av syftena med ASLA:s höstsymposium 8-9 november 2007 som hölls vid Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet.

Men det var med viss osäkerhet som vi inför konferensen formulerade temat *Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi* och särskilt uppmuntrade bidrag som sammanförde någon av de två första komponenterna med den tredje. Skulle vi få några sådana bidrag? Pågår det forskning eller utvecklingsarbeten inom språkinlärning eller språkdidaktik som tar stöd av ny teknologi? Finns det arbeten som t ex beforskar hur främmande språk används av elever i olika datormiljöer? Även om vi kände till exempel var den större bilden ganska oklar.

Resultatet blev över förväntan. När sista datumet för abstracts passerats stod det klart att vi fått in inte mindre än 46 bidrag där ungefär två tredjedelar också gjorde den koppling som vårt tema uppmuntrade till. Det ska dock omedelbart sägas att de resterande bidragen, som berörde antingen språkinlärning eller språkdidaktik utan någon direkt koppling till teknologi, förstås var lika välkomna.

Symposiet innehöll också tre plenarföreläsningar varav särskilt två på olika sätt kom att diskutera språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. **Sylviane Granger** från Université catholique de Louvain, talade om arbetet med att etablera maskinläsbara inlärarkorpusar

som the *International Corpus of Learner English* (ICLE) och hur detta möjliggjort en omfattande prövning av teorier och hypoteser om språkinlärning. I Grangers och ICLEs fall har man fokuserat på skriftspråk och på att samla stora mängder texter skrivna av språkinlärare med olika modersmålsbakgrund. Man har också arbetat med att automatiskt ordklasstagga texter för att göra lingvistiskt intressanta analyser möjliga på dessa stora datamängder. För forskningen har projekt som ICLE inneburit att vårt studieobjekt, själva språktillägnandeprocessen, framstår som mer diversifierat än någonsin tidigare. Denna diversifiering utmanar förstås våra nuvarande teorier och ställer allt högre krav inte minst på vår förmåga att förstå och hantera den variation som uppträder.

Utvecklingen inom området har så långt särskilt handlat om ökade datamängder, snabbare och mer förfinade analyser av färdigprocessat språk, dvs ord, meningar, texter som redan är producerade. Nästa steg kan innebära att vi också skaffar oss en allt bättre bild av själva den språkskapandeprocessen. En annan plenarföreläsare, **Sven Strömqvist** från Humanistlaboratoriet vid Språk-och Litteraturcentrum i Lund, visade i sitt plenarföredrag och i sitt bidrag till denna volym hur realtidsdata från läs- och skrivprocesserna kan fördjupa vår kunskap om språkinlärning och dess villkor. Med ögonrörelsekamera eller tangentbordsloggningsprogram kan vi studera läsning och skrivande medan aktiviteterna pågår och med oerhört hög tidsupplösning. Många av de involverade processerna som nu är möjliga att observera sker under medvetandets nivå. Med ERP-utrustning (*Event-Related Potential*) kan vi studera neurologiska korrelat till den språkliga bearbetningen. Var och hur reagerar hjärnan när vi möter ord på ett främmande språk för första gången? Framtiden kommer att utvisa hur sådana fördjupade inblickar i språkinlärarens beteende kommer att påverka vår förståelse av språktillägnandeprocessen.

Den tredje plenarföreläsaren, riksdagsman **Ulf Nilsson** (fp), kom från ett helt annat håll, nämligen det politiska och höll en mycket välbesökt plenarföreläsning om språken i den svenska skolan. Han redogjorde för regeringens planer kring den nya gymnasiereformen

som ska träda i kraft 2010 och diskuterade särskilt vad det kommer att innebära för språkens del. Många språklärare i publiken ställde ingående frågor och uppmärksammade problem med den nuvarande ordningen kring språkundervisningen i grund- och gymnasieskolan, inte minst vad gäller meritvärdering av språk. Effekterna av den förändrade språkundervisningen diskuteras också av **Inger Enkvist** i sitt bidrag till den här konferensvolymen.

Även om ingen av plenarföreläsarna direkt behandlade språkdidaktik kunde man via andra bidrag konstatera att även för dess del har datorer och IT också inneburit vissa förändringar. Kommunikationsteknologin har t ex medfört att det geografiska avståndet inte längre är ett hinder för möten mellan människor vilket har utnyttjats i många pedagogiska sammanhang (se t ex **Fred Anderssons** bidrag om videokonferens). Vad gäller den rent språkliga bearbetningen har olika typer av korpusar använts framförallt i språkundervisning på högre nivåer för att illustrera autentisk språkanvändning och berika grammatikundervisningen. Men av bidragen till symposiet och litteraturen på området framstår emellertid korpusanvändningen som ett undantag i sammanhanget. Inom andra aktiviteter som t ex läsning och skrivande på främmande språk har teknologin däremot inte kommit att tillämpas i någon större utsträckning. En orsak kan vara att inlärningseffekterna av datorstödet och beteendet hos användarna inte är tillräckligt utredda. Vad kan man vinna på datorstöd i samband med språkundervisningen? Hur använder sig eleverna av de verktyg som finns? Mer forskning likt den som **Sylvana Sofkova Hashemi** presenterar i denna volym vore önskvärd för att vi bättre ska förstå vilka verktyg som behövs och hur de ska utformas.

Presentation av bidragen i konferensvolymen

Två bidrag ger översikter inom områden som är centrala inom tillämpad språkforskning. I den ena sätter **Anna-Malin Karlsson** just termerna *tillämpad* och *praxisorienterad språkforskning* i fokus – alltså den

vetenskapsgren som förenar ASLA:s medlemmar. Karlsson diskuterar och belyser vad dessa termer betyder samt föreslår modeller som kan användas för att avgöra graden av praxisorientering hos en studie. Hon tar också upp vilka vetenskapliga konsekvenser praxisorienterade studier i framtiden kan få för etablerade discipliner såsom lingvistik, engelska och nordiska språk. Hon avslutar kapitlet med att även belysa betydelsen av termen *aktionsforskning* i jämförelse med praxisorienterad forskning.

Kvalitén i högre språkundervisning i Sverige är ämnet för den andra översiktsartikeln. Här presenterar **Inger Enkvist** resultaten av en studie baserad på intervjuer med universitetslärare och doktorander i främmande språk vid olika lärosäten i Sverige. Intervjuresultaten visar på två brister som påverkar kvalitén negativt: avsaknad av stabil finansiering av språkinstitutionerna samt sämre förkunskaper och studieteknik hos många studenter. I slutet av kapitlet ger Enkvist förslag till förbättringar i den högre språkutbildningen: a) skolelever behöver tillägna sig bättre baskunskaper i svenska, främmande språk och andra ämnen samt bättre studievanor innan de kommer till universitet och högskolor, b) finansieringen behöver göras stabilare så att långsiktig planering möjliggörs och de administrativa uppgifter som läggs på universitetslärare behöver lyftas bort, och c) svensk lärarutbildning och dess regelverk behöver förändras.

Ett antal artiklar i volymen behandlar bedömning ur olika vinklar. Ett par artiklar har ett jämförande perspektiv på bedömning och syftar till att söka eventuella samband mellan olika metoder för att bedöma eller mäta språkutveckling eller språkfärdighet.

Maria Eklund Heinonen presenterar i sitt bidrag en jämförande studie där material från den muntliga delen av Tisus-testet analyserats utifrån Pienemanns processbarhetsteori (PT) (Pienemann, 1998) som är en teori om stegvis grammatisk utveckling i andraspråk. Resultatet från Tisus-testet jämförs med den grammatiska processbarhetsnivån. Utfallet av jämförelsen visar att de som får godkänt på Tisus-testet har uppnått en viss PT-nivå. Eklund Heinonens studie visar alltså på ett samband mellan den grammatiska språkutvecklingen, den kommunikativa förmågan och den generella språkfärdigheten såsom den kommer till uttryck hos bedömarna av testet.

I bidraget från **Bengt Sigurd** och **Gisela Håkansson** diskuteras processbarhetsteorin ur ett annat perspektiv. Här gäller det modeller för att beskriva och simulera språkinlärning. Datorprogrammet SEGRAM simulerar de olika grammatiska nivåerna utifrån PT. Detta kan komma till användning i kurser om språkinlärning ur ett teoretiskt perspektiv, då det hjälper studenterna att visualisera de olika stegen i språkutvecklingen. Lexikal utveckling beskrivs utifrån en matematisk modell med en så kallad sigmoid funktion.

Jonas Granfeldt och **Malin Ågrens** bidrag är en jämförande studie av olika metoder att bedöma språklig nivå. Granfeldt och Ågren utgår ifrån en modell för grammatisk utveckling av franska som andraspråk och analyserar ett antal elevtexter i förhållande till denna modell. Metoden kallas för profilanalys och innebär en ganska omfattande inventering och kvantifiering av de använda grammatiska strukturerna. Ett datorprogram, *Direkt Profil*, har utvecklats som med språkteknologiska medel utför analysen automatiskt. I studien jämförs sedan resultatet från datorprogrammet med den samlade bedömning av både form, innehåll och kommunikativ nivå som erfarna språklärare gjort av samma texter. Liksom **Eklund Heinonens** studie visar även denna studie på ett samband mellan den grammatiska utvecklingsnivån och den mer generella språkfärdighetsbedömningen. Eftersom den grammatiska profilanalysen kan utföras automatiskt diskuterar författarna också kring möjligheterna till praktisk tillämpning.

En betydande svårighet i samband med bedömning av språkliga färdigheter är hur man ska få bedömare att bedöma samma sak. I samband med viktiga och kanske betygsgrundande prov som t ex det nationella provet i engelska, tar man därför fram både bedömningsmallar och exempelproduktioner som bedömande lärare kan utgå ifrån. Två bidrag i volymen, **Ciolek Ciasteks** och **Sundqvists**, beskriver och utvärderar hur lärare eller tränade bedömare använder olika bedömningsmallar.

Beatrice Ciolek Ciastek studerar hur elevers skrivförmåga i svenska bedöms av lärare och av externa bedömare, och hur detta hänger samman med faktorer som texternas längd, styckeindelning och stavfel. Det tycks finnas en tendens till att långa texter utan stavfel bedöms positivt. Författaren

undersöker hur mycket bedömningarna avviker från varandra och kan dela in texterna enligt detta i fyra grupper, från god samstämmighet till extrem bedömarvariation. Resultaten av detta pågående projekt är ännu inte helt entydiga, men det visar sig att den undervisande läraren, trots kunskap om eleven utanför denna textproduktion, ofta har samma bedömning som externa bedömare.

Pia Sundqvists artikel handlar också om bedömning och tar delvis utgångspunkt i insikten att den muntliga språkfärdigheten är central för eleverna i skolan. Att bedöma muntlig språkfärdighet är behäftat med många svårigheter och det är viktigt att utvärdera befintliga bedömningsinstruments tillförlitlighet. Sundqvist låter därför några externa bedömare granska den muntliga språkfärdigheten hos ett antal högstadieelever med hjälp av ett särskilt framtaget bedömningsunderlag för engelska. Resultaten visar på en relativt hög grad av samstämmighet mellan bedömarna vilket tolkas som att instrumentet är tillförlitligt. Hon jämför också de externa bedömarnas bedömning med den som elevernas lärare gör i samband med de nationella proven i engelska. Även här visar utvärderingen på starka korrelationer vilket kan tolkas som att de två bedömningsinstrumenten i princip mäter samma sak.

En annan men relaterad fråga är vilka former som bedömning av språkfärdigheten bör ha. En distinktion som diskuteras i **Marianne Molander Beyers** bidrag är den mellan *formativ* och *summativ* bedömning. Författaren redovisar en studie där ett antal språklärare provat alternativa formativa bedömningsformer, t ex självbedömning och portfolio. Molander Beyer menar att dessa och andra alternativa bedömningsformer kan öka medvetenheten om och ansvaret för den egna inlärningen. På så sätt ligger dessa bedömningsformer i linje med de mål som framförs i kursplanerna för moderna språk.

Många av bidragen handlade om skrivande, och bland annat diskuterades tekniska hjälpmedel för detta. **Sylvana Sofkova Hashemi** berättar om resultaten av sitt forskningsprojekt om hur barn och ungdomar skriver i skolan och på fritiden. I skolan använder de datorn mest för renskrivning av texter, och på fritiden chattar de och skickar sms. Oron att de speciella

ungdomliga sätten att skriva på fritiden skulle påverka skriften i skolan visar sig vara obefogad. Ungdomarna använder ett mycket kreativt skrivsätt i sina fritidstexter - de använder egna stavningsvarianter, förkortningar, smileys mm. Men de kan ganska väl skilja på olika stilar och detta förekommer inte i skoltexterna. Ett problem i detta sammanhang är att skrivstöd i mobiltelefoner i nuläget inte är anpassat för ungdomars fritidsskrivande utan bygger på mer formella texter.

I andraspråksinlärningen har man alltmer börjat se även på skriftspråket och den skrivna diskursens utveckling. **Iwona Kowal** undersöker polska studenters diskursiva färdigheter i svenska. Genom programmet *ScriptLog* kunde hon följa deras rättelser och studera deras diskursiva medvetenhet. De visar sig vara skickliga, redan efter ett års svenskstudier, i att använda sina diskursiva förkunskaper till sitt skapande i det tredje språket och i att ändra bland annat diskursiva markörer till mer passande uttryck.

Marie Nelsons artikel presenterar resultat från en studie om andraspråksanvändares strategier för att klara de skrivuppgifter som de möter i sitt dagliga yrkesutövande i Sverige. Nelsons studie omfattar fem individer och den visar att samtliga har hittat skrivstrategier som fungerar. Resultaten visar också på individuella skillnader vad gäller val av strategi, t. ex. produktiva, utvidgande och undvikande strategier (som att helt undvika skriftlig kommunikation eller att använda sig av engelska istället för svenska).

Sylvana Sofkova Hashemi undersöker i sin andra artikel, om skrivstöd, vilka effekter språkgranskningsprogram har på elevernas textskapande. I studien fick ett antal elever på mellanstadiet granska texter både för hand på papper och på dator med hjälp av språkkontrollen i Word. Genom att studera antalet och typerna av språkproblem som uppmärksammades och rättades i de två villkoren kunde effekten av det datoriserade skrivstödet mätas och beskrivas. Resultaten av den kvantitativa analysen visade generellt sett på små skillnader i elevernas förmåga att upptäcka språkproblem. I vissa fall, t ex vad gäller särskrivningar, är den datorstödda kontrollen inte till någon hjälp för eleverna utan verkar snarare skapa mer förvirring för eleverna.

Anita Malmqvists bidrag presenterar en studie, förankrad i sociokulturella teorier, som undersöker skrivande och lärande i responsgrupper bestående av studenter på A-nivån i tyska. Resultaten visar att studenterna, som arbetar i fasta grupper under loppet av en termin, tydligt strävar mot ett gemensamt mål och kompletterar och stöttar varandra genom att bidra med sina specifika kompetenser för att skapa bra texter på tyska. Malmqvist drar därför slutsatsen att interaktion i smågrupper som dessa främjar lärandet och har en gynnsam effekt på kvalitén på studenternas texter på målspråket.

Fred E. Anderson beskriver en pilotstudie om hur man kan använda traditionell videokonferens för att få universitetsstudenter i olika delar av världen och med olika modersmålsbakgrund att öva såväl sin interkulturella kommunikativa kompetens som sin språkfärdighet i andraspråket (L2). Anderson beskriver tre försök att genomföra videokonferenser med studenter vid Växjö universitet i Sverige och studenter vid Tsukuba-universitetet i Japan. Studien beskriver tekniska problem som kan uppstå, men framförallt visar den hur videokonferenserna lyckades med a) att få studenterna att ifrågasätta stereotyper i främmande kulturer, b) att hitta kulturella likheter såväl som skillnader, c) att testa studenternas interkulturella kompetens och deras förmåga att använda olika typer av koder när så behövs (såsom att skifta mellan L1 och L2, använda kroppsspråk etc), samt d) att ge studenterna en verklighetsbild av den främmande kultur som de studerat.

Språkfärdighet hos barn och ungdomar med invandrarbakgrund är temat för ett par av bidragen. **Petra Bodén** undersöker svensk fonologi hos tvåspråkiga barn i Rosengård med det ovanliga greppet att studera perception istället för produktion. Syftet är att se de tvåspråkiga barnens förmåga att urskilja svenska betydelsebärande språkljud. Vissa vokalljud visar sig klart svårare än andra att uppfatta (t ex skillnaden mellan vokalljuden i *bin* och *byn*). Resultaten sätts i relation till läs- och skrivinlärning där elever med svenska som andraspråk kan tänkas ha andra svårigheter än elever med svenska som förstaspråk.

En annan studie om elever med invandrarbakgrund presenteras i bidraget från **Gudrun Svensson, Ulla-Britt Petersson** och **Margareta Ryding**. En utgångspunkt för deras studie är att andraspråkselevers svårigheter med

skolans skrivande ofta handlar mindre om språkfel än om genrekompetens. Genom en särskild utarbetad genrepedagogik, med träning i att skriva sammanfattningar, referat, rapporter och fackuppsatser lyckas de komma förbi problemen. Resultaten visar att elever som anländer sent till Sverige kan bli bättre än de andraspråkselever som tillbringat hela sin skoltid i svensk skola förutsatt att de får stöd att utveckla genrekompetens.

Lund i september 2008

Redaktörerna

Referens

Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Videoconferencing for Intercultural Education: Experiments between Japan and Sweden

Fred E. Anderson

Recent technological advances have contributed to a growing interest in the use of multimedia applications for promoting cross-cultural interaction in language teaching. Experiments with written communication—for example, in the form of asynchronous email exchanges (O'Dowd 2004) or synchronous computer conferencing (Skinner & Austin 1999)—seem to have a longer history and are easier to implement than real-time videoconferencing in various forms (Buckett & Stringer 2004; Littlemore & Oakey 2004). The latter require more advanced technology and involve more complicated logistics. Additionally, videoconferencing has been used as a tool to teach business communication across national boundaries (Hildebrand 1995; Poncini & Charles 1999). As the technology continues to develop, one can expect to find more experimentation with intercultural videoconferencing in areas related to language and culture education.

As the title suggests, the present paper describes a pilot project in videoconferencing between Swedish and Japanese university students. As outlined by Buckett & Stringer (2004), there are various types of videoconferencing depending on the underlying technologies used. The conferences described in this paper were of a traditional, group-oriented studio-based type—relying on fixed studio equipment, including cameras, microphones and lighting—rather than desktop conferencing in which students interact in virtual space on an individual basis. Nevertheless, despite the traditional nature of the setup, I believe that the paper represents a new direction in educational videoconferencing. In contrast with similar experiments,

the technology was used not to teach any particular foreign language, but rather to help students improve their intercultural communicative competence more generally, including, but not limited, to language skills in the traditional sense.

In what follows, I will describe the motivation behind the project, the logistics of implementing it, and the results of three trials. Finally, based on my observations and student feedback, especially following the third trial, I will discuss the relevance of the project to applied linguistics and intercultural education, and consider future goals for this type of border-crossing educational activity. While technology is central to the paper, it is written from a humanistic, rather than a technical point of view, reflecting my orientation as a teacher and researcher.

Settings and participants of the project

The project was carried out in three trials at the University of Tsukuba, Japan (School of Library and Information Sciences) and Växjö University, Sweden (School of Humanities). The trials will be described in more detail in later sections, but are outlined below for easy reference. Brief profiles are then given for the participants on either side (with regard to the type of class they were enrolled in, their nationalities, and their language proficiencies) and of the studio settings. These descriptions apply to the trials as a whole, though the participants differed between trials, especially between the second and third trials.

Three Trials

1. Mid-January, 2004: Experiment failed due to technical problems.
2. Early March 2004: Second attempt with same groups of students targeted in first trial. Successful technically, but room for

improvement as a learning activity.

3. Late February 2005: One academic year later; different groups of students on both sides. Achieved a higher level of success than in previous trial, due to increased pre-conference preparation and better communication between coordinators on the two sides.

University of Tsukuba: The participants were undergraduate students, native speakers of Japanese majoring in library and information sciences. They were enrolled in an "Intercultural Communication Seminar" taught by myself, an American who had spent more than 20 years in Japan and was proficient in speaking and understanding Japanese. The videoconferencing activity was a required component of the class. The students' English speaking and listening abilities varied widely, but it was generally rather low. For this reason—and because the focus of the course was on content rather than language skills—the class was conducted primarily in Japanese, albeit with some lecturing and short readings in English. A large classroom, which including videoconferencing facilities (camera, microphones, lighting) was used as the venue; though the number of participants in the successful trials (in the 10-15 range) was considerably smaller than the room capacity, which made for much empty space. Designated office staff members assisted with the technical operations; however, it was not clear whether they had technical expertise beyond what was immediately required to operate the equipment on hand.

Växjö University: Students were enrolled in Japanese language and culture courses, or otherwise interested in Japan, but were of various majors (there was no major in Japanese at Växjö). They had been invited to participate in the videoconferences by the Japanese language instructor, a native speaker of Japanese who had lived in Sweden for several years and was also proficient in English, and, to some extent, Swedish. The conferences were voluntary for these participants, not a part of the regular course study. By and large the students were Swedish, but some exchange students, especially from other Europe-

an countries, also participated in one or more of the trials. In general, the participants were proficient in English. Some, particularly those who had spent time in Japan (in some cases up to a year), were able to speak Japanese as well. However, most were in the early stages of Japanese study, and hence rather limited in their Japanese abilities. A specialized videoconferencing studio (capacity of about 10) was the venue, and the room was filled, sometimes over the normal capacity, for each of the trials. A trained technician was responsible for the operation of the equipment.

Establishment of the project: First two trials

Here I find it convenient to mention that I—while not a complete technophobe—am not a teacher or researcher who is enamored with technology for technology's sake alone. The project emerged quite accidentally, not out of a desire to test the latest in high-tech teaching equipment, but for a completely utilitarian reason: as a means to simultaneously fulfill my job duties at two different universities that were widely separated geographically. More specifically, in late 2003 and early 2004, I found myself with overlapping employment at Växjö University—where I had been working for three semesters as a senior lecturer in English linguistics—and the University of Tsukuba—where I had just begun a contract as a visiting foreign professor of intercultural communication studies. Although I had completed my Växjö courses before assuming my Tsukuba contract on December 1, I had left behind thesis advising duties which required that I be physically present in Sweden for a few weeks in January. However, during the same period, I was expected to conduct some lectures for my students in Japan. Bringing students from two cultures together through videoconferencing appeared as a convenient option for transcontinental teaching, and all the more so because the very subject of my lectures and seminars in Japan was intercultural communication. With this mind, I enlisted the assistance of the Japa-

nese language teacher at Växjö University, as well as technicians at the two universities.

The plan called for a real-time group videoconference between my students of intercultural communication at Tsukuba, and students at Växjö who had an interest in Japanese language and culture, especially those enrolled in a first-semester Japanese language course. For my students, the conference would be a regular part of the course; for those at Växjö it would be a voluntary extracurricular activity outside of the regular studies. My Japanese students were assigned informally to prepare questions about Sweden and Swedish culture that they would ask to facilitate conversation. It was decided that the questions could be in any of the relevant languages—Japanese, English, or Swedish—as the Japanese teacher and I would be available as interpreters.

In setting up the conference, it was necessary to overcome a number of logistical problems. These are summarized in Appendix 1, but I will mention a few of the major ones here. One obvious concern was how to coordinate the event across time zones. This was resolved fairly easily by arranging to have the students in Sweden appear in the early morning, and in Japan in late afternoon; however, this would not have been possible without availability of the facilities during the desired time slots. Less obvious was a problem of institutional economics: the University of Tsukuba was able to receive incoming videoconferencing calls, but could not finance an outgoing call due to budgetary restrictions; this made it necessary to call from Sweden to Japan rather than the reverse. Nevertheless, the first trial ultimately ended in failure, despite what seemed to have been careful preparation. Participants were assembled at both sides on the designated date: in Sweden, there were eight students, plus myself and the Japanese teacher; in Japan, over twenty students. Nevertheless, no contact could be made even after numerous attempts to call Tsukuba from Växjö. The technical assistants could identify no reason for this failure; hence the label “unidentified technical problems” in Appendix 1.

Despite the initial failure, students on both sides showed an interest in trying again, even though my initial motivation—the need to simultaneously teach classes in Sweden and Japan—was no longer a factor. A second attempt was thus scheduled on the last day of the Japanese academic year, at the beginning of March. The planning proceeded roughly as it had for the first trial, with students informally asked to prepare questions in advance. The major difference now was that I had gone back to Japan and would be in the same room as my Japanese students; while the Japanese teacher would assume full duties for the coordination on the Växjö side. This time the connection was made smoothly, and the conference was accomplished in a combination of English (used by most of the Swedish students) and Japanese (used by most of the Japanese students), with the on-site coordinators (the Japanese teacher and myself) interpreting where necessary. The conference was chaotic at times, but, as reflected in post-conference feedback, students expressed an overall feeling of success and accomplishment in spite of what I personally perceived to be a lack of adequate structure.

The partial success of the second trial led us to plan for a third trial, which would take place the following academic year. The student groups would be entirely new, but they would be engaged in similar studies as those who participated in the first two trials: on the Japanese side, intercultural communication theory and practice in a broad sense (not tied to any particular culture group); and on the Swedish side, Japanese language and culture.

Maturation of the project: Third trial

The third trial was the one where the activity finally proved its worth. From my perspective on the Japanese side, this was due to two major changes that I had implemented in my seminar course.

The first change was my having woven the videoconference more fully into my syllabus. The course was now designed to progress from the more general to the more specific; and from topics that were more familiar to the students to those about which they knew less. It began with an overview of intercultural communication theory and research, using a textbook in Japanese (Nabekura 1998); then proceeded into an examination of communication processes and problems between Japan and North America, and from there to comparisons between Japan and Europe. The final several class meetings composed a case-study module on Sweden alone, starting with general background information on Swedish culture, language and education, and leading up to the videoconference, which was held during the second-to-last class meeting. Finally, a reflective discussion session about what the students had felt during the conference was planned for the last class meeting. Students were also required to submit reports containing their reflections. The reports provided a wealth of information about what they had gotten out of the conference, as summarized in the next section of this paper.

The second change contributing to the success of the third trial was the decision by myself, in Tsukuba, together with the Japanese teacher, in Växjö, to have students prepare questions well in advance of the videoconference day. We then collected the questions, exchanged them, and passed them on to the students to think about in advance so that they could discuss them easily during the conference. These questions are shown in Appendix 2. On the Japanese side, I gave questions from Sweden to individual students, specifying that they would be responsible for answering these if asked (which was not certain, given the 75-minute limited class period). Students would also be responsible for asking questions from among those that they had written—either in English (if they were confident enough to do so) or in Japanese (through an interpreter). As the coordinators, the Japanese teacher and myself decided to alternate questions coming from the Swedish and Japanese sides, and encourage every participant on each side to ask at least one question. This format served us well. Students were able to respond to the questions, and in some

cases a question led to further discussion. Overall the interest was high, and we were easily able to fill the allotted time with discussion, and could have continued longer if it had been possible.

What was learned: Insights from student reflections

As mentioned above, the Japanese participants were required to submit reflective reports following the third trial, which provided me with insights from their perspective. I have taken what I consider to be the most significant of their observations, and grouped them according to four main themes: common ground, nonverbal communication, economics, and ethnicity.

Common ground: While there is a tendency in intercultural education to focus on what is different among groups, the discovery of shared background or interests may in fact be more important in the long run. Sometimes this common ground emerges in unexpected places. One of the things that surprised several of the Japanese students about Sweden was learning that formal religion was not important in the everyday lives of most Swedes, having little more than ceremonial functions. In fact, despite the maintenance of religious traditions and holidays, Sweden is said to be one of the most secular countries in the western world. In this way, many Japanese students found that the Swedish attitude toward religion was more akin to their own than, say, the American attitude. This belied their expectation, based on their stereotype of western countries being steeped in churches and Christian practices.

The discovery of common ground was somewhat more transparent in the area of popular culture and sports. When questioned about why they were studying Japanese, most of the Swedish students attributed it to an interest in some aspect of Japanese contemporary culture. Most commonly this was *manga* (Japanese comic books) or *anime*

(animated films), but music and martial arts were also mentioned prominently. While this in itself should not seem unusual, some of the Japanese students expressed surprise that Swedish students were in touch with the latest trends in *manga* and Japanese music, and not simply the established artists. This shows how modern technology, and the internet in particular, functions as an accelerator in intercultural exchange, which, one may assume, will continue at an even faster pace in the future.

Nonverbal communication: Student observations regarding nonverbal communication were an area that I found particularly interesting because I myself did not notice the differences during the conference.

For example, one Japanese made reference to how a Swedish student had responded to the question of what he thought of Japanese whaling (Appendix 2.1, question no. 13). The student had responded nonverbally, with a thumbs-down gesture accompanied by a negative grunting noise. This response did lead to some additional discussion of whaling issues, but what was more significant was the Japanese student's analysis of the thumbs-down gesture. Whereas I would have interpreted it as a simple statement of disapproval of whaling, the Japanese participant indicated that he felt the gesture to have a much stronger, highly derogatory significance in the Japanese context and therefore was somewhat shocked by it. This related back to a topic that we had examined academically in the seminar class: namely the study of nonverbal "emblems," or gestures that correspond to specific words or intentions, and the idea that such emblems often carry differing connotations across cultures.

Further on the subject of nonverbal communication, some of the Japanese students mentioned that they noticed a difference in how the Swedish students used eye contact, and that they sometimes found it difficult to maintain eye contact with them. As was the case with the thumbs-down gesture, these students were making a connection between academic learning and application, which is one of the results that I had hoped to achieve.

Economics: For many of the Japanese participants, the greatest shock seems to have come in learning about the economics of Swedish university study. More specifically, when asked the question, "Do you pay your own school tuition and fees?" (Appendix 2.1, no. 7), a student on the Swedish side responded that they did not pay them because there *are no tuition and fees* at Swedish universities. The idea of completely free education, supported only by taxes, was so difficult for the Japanese students to comprehend that they had to rephrase the question a few times before they were finally able to accept the answer. They may have found it even more difficult to understand had they known that simply being a full-time student in Sweden makes one eligible for low-interest loans. However, the shock of this realization alone was something that was mentioned frequently in their later reports.

Ethnicity: For me, this was probably the most interesting theme that emerged. On the Swedish side, the conference began with the Japanese teacher pointing out that none of the ten or so participants on that side fit the stereotype of the blonde-haired, blue-eyed Swede, thus alluding to the fact that present-day Sweden is very much of an ethnic melting pot. Indeed, the group participating in this trial included "Swedes" of African and Asian as well as European descent.

In their reports, some of the Japanese students expressed surprise concerning this ethnic mix, but the comment that I found most interesting came from one who wrote that he was *not* especially surprised – because he had *expected* Sweden, like other western countries, to be more multi-ethnic than Japan. But at the same time he indicated that the visual image of this group had stimulated him to think about how Japan might look in the future. Would the monocultural face of present-day Japan—like that of Sweden a generation ago—be replaced by a hodgepodge of hair colors, skin colors, customs, and native languages? While I suspect that many Japanese would feel threatened by this image, this student did not seem to feel so.

Discussion

Most of this paper has been written from my perspective as an educator. But I am also a linguist, and as such I find that the creation of virtual intercultural spaces—such as those represented in videoconferencing—necessitates a reevaluation of one's notion of language and of human communication more generally. This is particularly true if one is to carry out linguistic analyses on virtual communities. Clearly, socially constructed perspectives on language—such as those represented in the ethnography of communication (Gumperz & Hymes 1972/1986) or interactional sociolinguistics (Gumperz 1980)—which see the speech community as the central focus of study, are more relevant than the traditional Herderian notion of individual language-and-culture units (cf. Hymes 1980). If, following from Hymes, we view the speech community as an organization of diversity, we then "require concepts and methods that enable us to deal with that diversity" (Hymes 1974, 433). In the experiments described in this paper, diversity was represented on both the Swedish and Japanese sides, and even more so in the composite community created through the videoconferences. Participants could not rely on fixed language-culture units (such as "Swedish" or "Japanese") to get their messages across, but rather were forced to draw on the entirety of their linguistic resources. This included verbal resources in the form of distinct codes (English, Japanese, Swedish) and different channels (spoken and written language), as well as nonverbal resources (such as gesture). It also involved the use of intermediary participants to help make sense of messages: for example, the activity coordinators, who regularly straddled cultures and were hence able to double as interpreters; as well as peers with higher levels of competence in the relevant foreign languages. This would seem to be related to what applied linguists often refer to as "strategic competence" (Canale & Swain, 1980), but on a more general, intercultural plane.

While it is easy to say that we communicate through the use of language, traditional definitions—of languages as mere systems of grammar, lexicon and phonology—fail to account for much of what is interesting and relevant about the interactions that take place in intercultural spaces. As new technology provides us with more possibilities for participating in virtual intercultural communities, new ways to look at language are also bound to arise. In the present experiments, I believe that the student participants were able to get a glimpse of what communication might be like in this brave, new world.

This project was preliminary in scope, limited by the small number of trials, and the ad hoc manner in which the first trials came about. Nevertheless, the results do suggest that intercultural videoconferencing, even using a traditional format, can be a valuable component contributing to study in a variety of language-related fields. Success is not dependent on participants having the same goals or even sharing the same field of study; the success may in fact be enhanced by the diversity.

Based on my interpretation of the results, I would like to conclude by identifying four main areas in which success was achieved and which can serve as focal points for future videoconferencing activities: (1) Reevaluating images of foreign cultures; breaking stereotypes. (2) Finding common ground; focusing on cross-cultural similarities as well as differences. (3) Testing participants' intercultural communicative competence; not only as related to foreign languages, but to their ability to draw on a variety of communication codes and strategies. (4) Real-life application of concepts studied academically in the classroom.

References

Bauman, R. & Sherzer, J. 1974/1989. *Explorations in the ethnography of speaking*. New York: Cambridge University Press.

Buckett, J. & Stringer, G. 2004. "ReLaTe: A case study in videoconferencing for language teaching". In: Chambers, A. & Davies, G. (red.). *ICT and language learning: A European perspective*, 167-173. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Canale, M. & Swain, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Gumperz, J. J. (red.). 1980. *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. & Hymes, D. 1972/1986. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.

Hildebrand, J. E. 1995. "Videoconferencing in the business curriculum". *Journal of Business and Technical Communication* 9: 228-240.

Hymes, D. 1974. "Ways of speaking". In: Bauman, R. & Sherzer, J. (red.). *Explorations in the ethnography of speaking*, 433-451. New York: Cambridge University Press.

Hymes, D. 1980. "Speech and language: On the origins and foundations of inequality among speakers". In: Hymes, D. *Language in education: Ethnolinguistic essays*, 19-61. Washington, DC: The Center for Applied Linguistics.

Littlemore, J. & Oakey, D. 2004. "Communication with a purpose: Exploiting the Internet to promote language learning". In: Chambers, A., Conacher, J. E. & Littlemore, J. (red.). *ICT and language learning: Integrating pedagogy and practice*, 95-113. Birmingham, UK: The University of Birmingham Press.

Nabekura, K. (red.). 1998. *Ibunkakan komyunikeeshon e no shoutai* [Invitation to intercultural communication]. Tokyo: Kitaki Shuppan.

O'Dowd, R. 2004. "Intercultural e-mail exchanges in the foreign language classroom". In: Chambers, A., Conacher, J. E. & Littlemore, J. (red.). *ICT and language learning: Integrating pedagogy and practice*, 145-164. Birmingham, UK: The University of Birmingham Press.

Poncini, G. & Charles, M. 1999. "Teaching intercultural negotiation and communication skills: An international experiment". *Working Paper No. 2 (March 1999)*. Instituto per la Comunicazione Aziendale.

Skinner, B. & Austin, R. 1999. "Computer conferencing—does it motivate EFL students". *ELT Journal* 53: 270-279.

Fred E. Anderson
Faculty of Humanities, Kansai University
3-3-35 Yamate-cho, Suita-shi
Osaka, Japan 564-8680
fred@ipcku.kansai-u.ac.jp

Appendix 1: Logistical concerns in setting up an international videoconference

1. *Coordination across time zones*. Assuming the session is held during regular school hours, are the time zones of the institutions spaced apart in such a way that students can "meet" across these zones?
2. *Facilities availability*. Are there facilities available for irregular events of this kind (i.e. not only regular classes)? How and when can they be booked?
3. *Institutional economics*. How does the funding work at the involved institutions? Is there an adequate budget at each institution to dial abroad, or must one side or the other provide the financial support?
4. *Human coordination*. Are there coordinators on both who are willing to cooperate with each other?
5. *Equipment compatibility*. Is the equipment in Country A compatible with that in Country B? Can this be tested in advance?
6. *Differences in sound and image quality*. Are there differences in the quality of the sound or picture that might require particular logistic considerations (such as placement of microphones) or special seating arrangements?
7. *Unidentified technical problems*. Unfortunately there are no questions to completely prepare oneself for these; problems must be dealt with as they arise.

Appendix 2: Pre-conference questions (Prepared for third trial)

1. Questions from Japan addressed to Swedish students

These were sent to the Swedish students, and their Japanese instructor, in the original Japanese as well as the English versions included below (translated by the instructor / present author). In some cases, additional information was included in the translation because of perceived ambiguity in the Japanese.

Sweden and Swedish culture

1. What are some things about Sweden that foreigners might not know? What kinds of misunderstandings might they have about Sweden?
2. What kinds of impolite behavior have you experienced by foreigners in Sweden (if possible, from Japanese)?
3. What Swedish food would you recommend? What food is typical in Sweden?
4. I would like to see traditional Swedish dress. Do you have a photo?
5. What do you think of the Swedish tax system as compared with Japan? (In Japan, taxes are much lower than in Sweden.)

Student life and work

6. What did you do before entering university? (What do most Swedes do?)
7. Do you pay your own school tuition and fees? (How does the university payment system work in Sweden?)
8. Outside of university studies, what do you spend most of your time doing?
9. Do Swedish university students have a clear objective when they enter university (for example, the goal of a future job)? Please tell about students' consciousness with regard to goals, or lack of goals.
10. What do you think about finding employment? (Is it easy? difficult? What kind of job would you like?)

About Japan

11. Why did you decide to study Japanese?
12. What kinds of things do you know about Japan?
13. What do you think of whaling (in Japan)?
14. Do you like sushi?

Popular culture (Sweden and Japan)

15. When the Cardigans came to Japan it was a big event, but what musical artists are popular now in Sweden? Do you know anything about Japanese music?
16. Is soccer popular in Sweden?
17. What movies are popular in Sweden?
18. To what extent have foreign cultures entered Sweden?

Other

19. What warm places would you like to travel to? Why do Swedish people like to go to Thailand?

2. Questions from Sweden addressed to Japanese students

These were sent from Sweden to the Japanese students at Tsukuba via their instructor.

School and student life

1. How is student life in Japan? Is it hard to study at university?
2. What are they doing during the last year of university study? What's your plan?
3. What are they doing after their graduation? What's your plan?
4. If you study abroad for one semester or more, which country do you want to go to?
5. Why do you study English? How is English education in Japan? Good or bad?

6. Tell us about a part-time job. What kind of job? How often? How much per month?
7. What do you do for your free time?
8. How important is education for you in Japan?
9. How important is family for you?
10. How much time do you spend for homework?

Japan

11. Is people's mentality/character different from place to place? Example: Osaka and Tokyo?
12. Is religion important?
13. What do you think about gender in Japan?
14. What is Golden Week?
15. Tell us about Japanese popular music and manga writers.
16. What is your favorite Japanese food? What do you recommend us to eat in Japan?
17. Japan seems really like an exotic country for us. How would you describe the Japanese culture? How have you succeeded in having both traditional and modern cultures in your daily life?
18. How is it to be a teenager in Japan? Fun? Free? A lot of rules??

Others

19. What do you know about Sweden?
20. Have you traveled abroad? Which countries?
21. What is your view of the USA, Europe and the rest of Asia? Can you get much information about the world from the media (newspapers, TV, etc.)?

Svensk fonologi hos tvåspråkiga skolbarn i Rosengård

Petra Bodén

1. Bakgrund

Ju äldre en inlärare är, desto svårare tycks det vara för honom eller henne att lära sig att tala ett andraspråk som en infödd. Barn lyckas däremot i hög utsträckning lära sig tala andraspråk utan hörbar brytning. Ett möjligt undantag utgör emellertid barn som växer upp i segregerade bostadsområden, t ex i stadsdelen Rosengård i Malmö.

Abrahamsson och Hyltenstam (2004) har föreslagit en hypotes om en mognadsperiod för andraspråksinlärning, vilken de bl. a. baserat på en omfattande genomgång av litteraturen om hypotesen om en kritisk period (Lenneberg 1967) och om en känslig period (Selinger 1978). I korthet innebär hypotesen om en mognadsperiod för andraspråksinlärning att man räknar med ett samspel mellan tilltagande mognadsbegränsningar (t ex en försämring av den cerebrala plasticiteten, de allmänkognitiva förmågorna och sinnena) och icke-biologiska faktorer, dvs. sociala och psykologiska förutsättningar för andraspråksinlärning. Mognadsbegränsningarna förklarar den successiva försämringen av språkinlärningsförmågan medan variationen i uppnådd slutnivå mellan inlärare med samma ålder vid inlärningsstart förklaras med icke-biologiska faktorer. De icke-biologiska faktorerna anses spela en marginell roll i den tidiga barndomen, vilket förklarar varför en startålder lägre än 6 eller 7 år mer eller mindre automatiskt skulle resultera i en andraspråksbehärskning av infött slag (Abrahamsson och Hyltenstam 2004). På skolor med en mycket hög andel elever med utländsk bakgrund, dvs. minst 80 %, är det emellertid inte bara individer som kommit till Sverige efter

6–7-årsåldern som tycks möta en stor utmaning vid inlärning av det svenska språket. I Skolverkets analys (2005) av elevers skolframgång fann man att elever med utländsk bakgrund på s.k. invandrartäta skolor hade betydligt sämre skolresultat än elever med utländsk bakgrund på andra skolor. Generellt sett kunde man koppla de låga studieresultaten bland elever med utländsk bakgrund till socioekonomiska faktorer, framförallt de utlandsfödda föräldrarnas låga utbildningsnivå och sysselsättningsgrad. Emellertid klarade sig eleverna på invandrartäta skolor sämre än förväntat även när hänsyn togs till ovan nämnda socioekonomiska förutsättningar (Skolverket 2005). Att klargöra varför så är fallet och åtgärda denna situation är av största vikt för dessa barns möjlighet till integration i svenska samhället.

En förutsättning för att lära sig läsa och skriva på svenska är att man känner till svenska språkets ljudsystem. Man måste känna till och höra skillnad på de svenska betydelseskiljande språkljuden (fonemen) och veta vilka olika uttal de kan ha (vilka deras eventuella allofoner är). Man måste exempelvis känna till att u och y är olika fonem i svenskan men att bakre och främre r-ljud däremot inte är det, osv. Tidigare forskning i andraspråksinlärning av svensk fonologi har huvudsakligen fokuserat på inlärarnas produktion. Det är emellertid inte svårt att argumentera för att perceptionen är primär och grundläggande för produktionen samt att perceptionen endast indirekt yttrar sig i produktionen. En andraspråkstalare som uttalar orden *duka* och *dyka* identiskt kan: a) ha svårt att höra vokalskillnaden eller misslyckas med att uppfatta den som betydelseskiljande/ fonematisk (och producerar därför inte den) eller b) ha svårt endast för att artikulera distinktionen. Om inläraren inte hör skillnaden eller inte uppfattat den som betydelseskiljande (utan exempelvis dialektal) är artikulationsövningar troligtvis poänglösa.

1.1 Studiens syfte

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur väl barn i Rosengård uppfattar svenska betydelseskiljande språkljud i årskurs 1.

2. Metod

Två skolklassers perception av ett flertal betydelseskiljande enheter och egenskaper i svenskan testades: fonem, vokallängd, betoning och ordaccent. Som lyssnare i perceptionsexperimentet deltog 40 elever i årskurs 1 på en grundskola i Rosengård. Eleverna har samtliga utländsk bakgrund (minst en utlandsfödd förälder), växer upp i det segregerade bostadsområdet Rosengård i Malmö och följs inom ramen för ett ofinansierat forskningsprojekt om tvåspråkiga barns språkliga utveckling från årskurs 1 till 6. Alla elever utom fem är födda i Sverige och har deltagit i svensk förskoleverksamhet (dagis). Föräldrarna har angivit att det är på dagis barnen börjat tala svenska (vid mellan 1 och 5 års ålder). De utlandsfödda barnen började tala svenska vid 5-6 års ålder. Femton elevers föräldrar har angivit att deras barn talat svenska sedan 1- till 2-årsåldern, dvs. i princip sedan de börjat tala.

Två elevers resultat har strykits. Den ena eleven gjorde inte hela testet (han var tvungen att avvika p.g.a. ett tandläkarbesök) och den andra hade så nyligen kommit till Sverige att hon inte kände till testorden som användes i experimentet.

Svarsblanketterna bestod av en serie rutor: tre bilder och en tom ruta. Om t ex distinktionen mellan u och y testades fanns det bilder som illustrerade det minimala paret *duka–dyka*. Barnen fick i uppgift att sätta ett kryss över bilden av en flicka som just ska *duka/dyka*. Halva klassen fick höra det ena testordet och den andra halvan det andra. En tredje bild fanns med på svarsblanketten för att minska risken för gissade korrekta svar samt en tom ruta som eleverna kunde kryssa för att visa att de inte kunde ordet i fråga. I två fall illustrerade bilderna en slags tripletter: *byn – bin – ben* och *våg – väg – vägg*. Testet bestod av totalt tio uppgifter och i Tabell 1 visas vilka fonem och prosodem som testades samt med vilka testord och bilder. Varje testord lästes upp två gånger i ett långsamt taltempo med ett tydligt sydsvenskt uttal.

Tabell 1. Distinktioner som testades samt testorden och bilderna som användes i perceptionsexperimentet

Konsonantfonem		stjärna – kärna
Vokalfonem (vokalklang)		duka – dyka, byn – bin (– ben), (väg – våg)
Prosodem	Vokallängd	glasen – glassen, väg – vägg, fult – fullt
	Ordaccent	ánden – ànden, stégen – stègen, stór prìckig – stòrprickig
	Betoning	kaffet – cafét

Avsikten var inte att testa barnens ordkunskap och experimentet förutsätter att alla testord och alla de ord som illustreras i bildserierna på svarsblanketten är kända för barnen. För att försäkra sig om att så verkligen var fallet föregick experimentet av en diskussion med barnen kring några av bilderna som fanns i svarsblanketten: and, ande, steg, stege, kaffe och café. I en uppföljning av experimentet visade det sig att testordet *kärna* inte var känt för barnen och därför diskuteras inte resultaten av ordparet *stjärna – kärna* här.

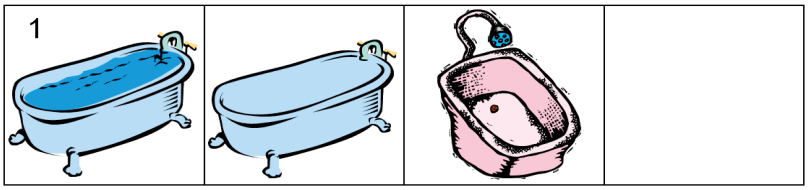
3. Resultat och diskussion

3.1 Vokallängd

Vokallängd var olika svårt att urskilja för barnen beroende på vilken vokal som testades. Långa och korta a (i *glasen – glassen*) var inte svåra för barnen att identifiera korrekt. Med tanke på den stora skillnad i klangfärg som också skiljer de två svenska a-ljuden åt förväntades eleverna inte heller ha något problem med att höra denna skillnad. Båda testorden var dessutom välkända för barnen och enkla att illustrera grafiskt på svarsblanketten. Samtliga 20 elever som presenterades för testordet *glasen* kryssade för bilden av glas och samtliga 20 elever som fick höra testordet *glassen* kryssade för bilden av en glass.

Att skilja mellan långt och kort ä-ljud (i *väg – vägg*) var något svårare för barnen. Av de 20 elever som fick höra testordet vägg kryssade 17 för bilden av en *vägg*. Två barn valde tomma rutan och ett barn kryssade för bilden av en våg. Av de 20 elever som fick höra testordet *väg* valde 16 bilden av en väg. En kryssade i tomma rutan, två kryssade för bilden av en våg och en elev valde bilden av en vägg. Trots att så många barn som sju valde ett annat alternativ än det korrekta var det bara två barn som visade tecken på att inte uppfatta vokallängden korrekt: en elev som misstog långt ä för kort ä (dvs. misstog *väg* för *vägg*) och en elev som misstog kort ä för långt å (dvs. *vägg* för *våg*).

Vokallängdskillnaden i *fult – fullt* var inte heller självklar för barnen. Samtliga 20 elever som fick höra testordet *fullt* kryssade för bilden av ett fullt badkar. En femtedel (4) av de elever som fick höra testordet *fult* kryssade emellertid också för det fulla badkaret. Nästan lika många elever (3) kryssade i den tomma rutan. Övriga 13 kryssade korrekt över bilden på ett fult badkar. Det är inte troligt att testordet *fult* var okänt för barnen men däremot kanske de inte ansåg att något av badkaren i bildserien var fult, se Figur 1. Det förklarar varför tre elever kryssat i tomma rutan men däremot inte varför ännu fler elever kryssat för det fulla badkaret. Det fulla badkaret var nämligen identiskt med ett tomt badkar som också fanns med i bildserien (se Figur 1) och som i sådana fall borde ha valts i ungefär samma utsträckning.



Figur 1. Bildserien som användes i svarsblanketten för testordparet *fullt – fult*.

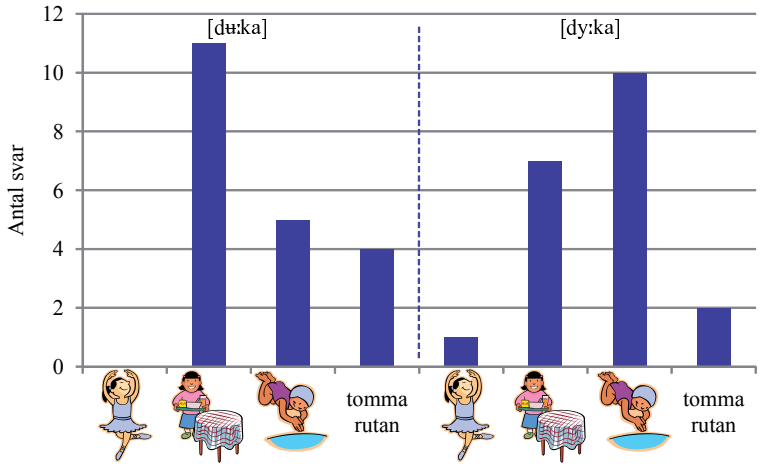
Möjligen har barnen påverkats av det faktum att ordet ’fullt’ betydligt oftare förekommer i samband med ordet ’badkar’ än vad man kan anta att ’fult’ gör till vardags. Resultaten är ändå intressanta eftersom de speglar en osäkerhet hos barnen; de väljer det troligare alternativet snarare än litar på sin perception av vokallängden. Det gjorde inget av de enspråkiga barn som testades för jämförelsesyften på en kontrollskola.

3.2 Vokalklang

Problem med att urskilja olika svenska vokaler som skiljer sig åt vad gäller klangfärg såg vi tecken på redan ovan. I resultaten från testorden *väg – vägg* som testades med en bildserie som illustrerade en våg, en väg och en vägg kunde vi konstatera att några få barn (3 av 40) misstog ä-ljud för å.

Distinktionen mellan i och y testades med ordparet *byn – bin*. Samtliga 20 elever som fick höra testordet *bin* kryssade för bilden av några bin. Det gjorde emellertid också 13 av de 20 elever som fick höra testordet *byn*. Två krysssade korrekt för bilden av en by och fem kryssade i tomma rutan. Sannolikt har ordet *byn* varit okänt för många av barnen (vilket de många kryssen i tomma rutan också visar). Av de 18 som kan ha varit främmande för ordet *byn* kryssade dock 13 över bilden av bin. Det faktum att så många barn valde att tolka uttalet [byː n] som ett möjligt uttal av *bin* (dvs. [yː] som en allofon till /iː/) samtidigt som inget barn kryssade för bilden av *ben* tyder på att klangskillnaden mellan y och i inte uppfattas ha samma betydelseskiljande potential som den mellan i och e. Typologiskt sett är detta sant men i det svenska språket har båda distinktioner samma betydelseskiljande kapacitet.

Testorden *duka* och *dyka* användes för att testa barnens perception av skillnaden mellan den svenska långa u- och y-vokalen. Figur 2 visar hur barnen svarade.



Figur 2. Resultaten för testorden *duka – dyka*. Till vänster visas vilka bilder som eleverna valt som fick höra testordet *duka*, till höger vilka bilder som eleverna valt som fick höra testordet *dyka*.

Till skillnad från i fallet med i- och y-vokalerna går sammanblandningen i båda riktningar: u misstogs för y och y misstogs för u. Man kan med andra ord inte här se tecken på att den ena vokalen tolkas som en allofon till den andra. Snarare tycks vokalerna klumpas samman till en enda vokal i många av barnens perception. Ett sammanfall mellan vokalerna i fråga är inte oväntat, åtminstone inte hos äldre andraspråksinlärare. Det långa u-ljudet i svenskan transkriberas med IPA-symbolen /ʉː/, men vokalen är därmed inte densamma som den sekundära kardinalvokalen [ʉ]. Det svenska u:et är den typologiskt mer ovanliga vokal som i landsmålsalfabetet transkriberades med en symbol som liknar ett uppochnedvänt m. Vokalen bildas med tungan långt fram och är kraftigt rundad vilket bidrar till ett mörkt uttal (Lindblad 2005) som för många andraspråkstalare kan låta bakre. Johansson (1973) rapporterar att hennes andraspråkstalare av svenska i mellan 30 och 72 % av fallen har ett avvikande uttal. Finsk-, ungersk- och polsktalande avvek i mindre än hälften av fallen, medan engelsk-, tjeckisk-, dansk-, grekisk-, portugisisk- och serbisktalande avvek i mer än hälften av fallen. Vokalen ersattes ofta med antingen ett [y] eller [u].

3.3 Betoning

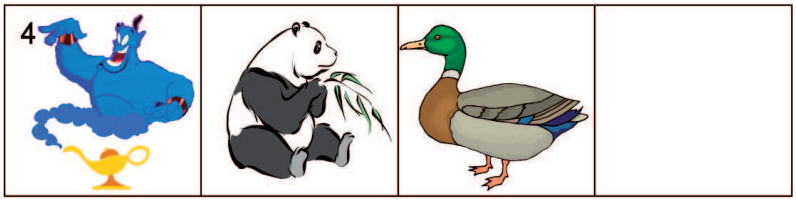
Betoningens placering är distinktiv i svenskan. I testordsparet *kaffet – cafét* skiljs orden åt inte bara vad gäller betoningens placering utan också av e-vokalernas längd. (Ord kunde inte hittas som skiljer sig åt vad gäller endast betoning och varken vokallängd eller ordaccent och i vilka båda orden i paret kunde illustreras grafiskt i svarsblanketten samt var kända för barnen.) Majoriteten av barnen kunde korrekt identifiera *kaffet* och *cafét*. Två misstog emellertid *kaffet* för *cafét* och tre misstog *cafét* för *kaffet*.

3.4 Ordaccent

Svenskan har en motsättning mellan ord som har akut accent (även kallad accent I), t.ex. tómten (av tomt), och grav accent (accent II), t.ex. tòmten (av tomte). Skillnaden mellan accent I- och accent II-ord manifesteras som en skillnad i grundtonsförlopp. I alla dialekter av svenska (utom i finlandssvenska som saknar ordaccentopposition) har accent I-ord en grundtonstopp som i förhållande till den betonade stavelsen hittas tidigare än i accent II-ord (Bruce och Gårding 1978). Det är ett välkänt faktum att andraspråksinlärare av svenska har svårt för att uppfatta och producera ordaccentdistinktionen (Bannert 1979). Det är inte alls nödvändigt att uppfatta eller producera ordaccenterna för att förstå respektive att göra sig förstådd på svenska. Den grava accenten har emellertid en konnektiv funktion som signalerar till den infödde talaren av svenska att den posttoniska stavelsen tillhör samma morfem som den föregående (dvs. att e i tòmte-n tillhör det första morfemet och inte suffixet som i tómt-en).

Av de 20 elever som fick höra accent II-ordet *ànden* (av ande) kryssade 18 korrekt för bilden av en ande. Endast en elev misstog *ànden* för accent I-ordet *ánden* och en elev kryssade i tomma rutan. Detta skulle kunna tyda på att barnen uppfattar de svenska ordaccenterna men av de 20 elever som fick höra accent I-ordet *ánden* (av and)

kryssade också 18 elever för bilden av en ande. Endast två kryssade korrekt för bilden av en and. Resultaten bör troligtvis tolkas så att eleverna inte kunnat avgöra ordaccent (och därmed inte vilket ord som yttrats) utan istället valt den mest spännande bilden, se Figur 3. Anden i lampan var säkert lika intressant för de jämnåriga enspråkiga barnen på kontrollskolan men de lät inte ett eventuellt sådant intresse överskugga ordaccentoppositionen.



Figur 3. Bildserien som användes i svarsblanketten för testord-paret *ánden – ànden*.

Av de 20 elever som fick höra accent II-ordet *stègen* (av stege) kryssade 17 korrekt för bilden av en stege. En elev misstog *stègen* för accent I-ordet *stégen* och två elever kryssade i tomma rutan. Av de 20 elever som fick höra accent I-ordet *stégen* (av steg) kryssade 13 elever också för bilden av en stege. Fem kryssade korrekt för bilden av trappstegen och två kryssade i tomma rutan. Inte heller dessa resultat talar för att eleverna generellt uppfattar ordaccentdistinktionen.

Resultatet för orden i paret *stor prickig – storprickig* är inte relevanta att diskutera då de enspråkiga jämnåriga eleverna i kontrollklassen inte heller kunde identifiera dem korrekt.

4. Generell diskussion

Resultaten av perceptionsexperimentet visar att barnen som växer upp i dagens Rosengård är osäkra på flera betydelseskiljande distinktioner

i svenskan. I svenskan används nio olika vokaler som samtliga finns i en lång och en kort variant. De långa och korta vokalerna skiljer sig åt inte endast vad gäller duration utan till viss del också klangfärg varför man i vissa analyser av svenska räknar med 17 eller 18 svenska vokalfonem. (I flera dialekter saknas ett kort e-ljud). Då många av världens språk nöjer sig med endast fem vokaler är det inte svårt att förstå varför andraspråksinlärare av svenska kan ha svårt att uppfatta och särskilja de svenska vokalerna. Vokaluttal som de i sitt förstaspråk parar ihop och uppfattar som yttringar av ett och samma fonem kan i svenskan utgöra två eller flera olika fonem. Att producera skillnader som man inte uppfattar är vidare en omöjlig uppgift.

Man kan spekulera kring varför barnen i Rosengård inte behärskar svenskt uttal bättre. Majoriteten av eleverna är födda i Sverige och har deltagit i svensk förskoleverksamhet sedan 1 eller 2 års ålder. Det är möjligt att några av de icke-biologiska faktorer som anses ligga bakom barns mer framgångsrika inlärning av andraspråk inte gäller för dessa elever, t ex att de skulle ha lösare identitetsmässiga band till den ursprungliga kulturen och modersmålet än äldre inlärare, mer och bättre språkligt inflöde eller högre motivation än äldre inlärare (se Abrahamsson och Hyltenstam 2004 för en genomgång av ytterligare faktorer som diskuteras i andraspråksforskningen). Barnen växer upp i ett segregerat bostadsområde med hög andel invandrade invånare. I stadsdelen Rosengård bor mer än 21000 invånare och majoriteten har utländsk bakgrund. Man har byggt upp ett rikt föreningsliv för både kultur och idrott som skapar gemenskap för både vuxna och barn samt goda möjligheter för barnen till täta kontakter med föräldrarnas kultur och modersmål. Däremot får barnen generellt sett liten kontakt med det svenska språket i såväl hemmiljön som utanför hemmet. Den svenska som eventuellt talas där kan dessutom vara av ett förenklat slag och genererar därför färre tillfällen att lära sig idiomatisk, införddlik svenska.
I skolsituationen har barnens svårigheter vad gäller svenskans fonem och prosodem konsekvenser för läs- och skrivinlärningen. Det är inte svårt att föreställa sig hur komplicerad genomgången av alfabetets bokstäver kan vara för eleverna i Rosengård. Även enspråkiga svenska barn ställs inför det faktum att några ljud kan skrivas på

flera sätt: /k/ skrivs ibland med k och ibland med c, /j/ skrivs ibland med j och ibland med g, osv. Barnen i Rosengård riskerar emellertid att felaktigt dra slutsatsen att betydligt fler ljud än så har mer än ett skrivsätt, exempelvis att bokstäverna u och y används för att beteckna samma ljud. Tekniken att ljuda ord blir som en direkt konsekvens onödigt svår. Vidare är förmågan att höra skillnad på kort och lång vokal samt skilja mellan betonad och obetonad stavelse två av de tre grundförutsättningar för att lära sig stava korrekt som Nauclér listar i sin avhandling från 1980. Den tredje grundförutsättningen är förmågan att identifiera morfem och morfemgränser. Nauclérs (1980) studie av fjärdeklassare visar att barnen behärskade de två förstnämnda förutsättningarna men däremot inte den tredje. Baserat på detta föreslår hon att skrift inte ses som nedtecknat tal utan att man istället så snart som möjligt bör relatera stavningen till relevanta morfologiska enheter i undervisningen. I dagens Rosengård kan man emellertid inte räkna med att barnen har ens de två förstnämnda förutsättningarna. Föreliggande studie visar att barnen inte nödvändigtvis hör skillnad på långa och korta vokaler (eller ens vokaler som skiljer i klangfärg) eller uppmärksammar betoningens placering. Barnens oförmåga att uppfatta den svenska ordaccentoppositionen gör dessutom att de missar en av de ledtrådar som förstaspråkstalare av svenska använder sig av för att förstå ett ords morfologiska struktur. Att kartlägga barnens förutsättningar vid skolstart, fundera över hur dessa skiljer sig åt från enspråkiga barns och på vilket sätt skolmaterial och undervisningsmetoder kanske måste anpassas efter dessa annorlunda förutsättningar är av största vikt för barnens möjligheter till en lyckad skolgång.

5. Referenser

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2004. ”Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärning”. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk*, 221-258. Lund: Studentlitteratur.

Bannert, R. 1979. ”Ordprosodi i invandrarundervisningen”. *Praktisk lingvistik* 3. Lund: Institutionen för lingvistik, Lunds universitet.

Bruce, G. & Gårding, E. 1978. “A Prosodic Typology for Swedish Dialects”. I: Gårding, E., Bruce, G. & Bannert, R. (red). *Nordic Prosody. Papers from a symposium*. 219-228.

Johansson, F. A. 1973. *Immigrant Swedish Phonology*. Travaux de l’institut de linguistique de Lund IX. Lund: CWK Gleerup.

Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons.

Lindblad, P. 2005. *Taltranskription*. Opublicerat kompendium. Lund: Institutionen för lingvistik, Lunds universitet.

Nauclér, K. 1980. *Perspectives on misspellings. A phonetic, phonological and psycholinguistic study*. Travaux de l’institut de linguistique de Lund XV. Lund: CWK Gleerup.

Selinger, H. W. 1978. “Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning”. I: Ritchie, W. (red). *Second Language Acquisition Research*, 11-19. New York: Academic Press.

Skolverket. 2005. *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Dnr 75-2004:545. Stockholm: Fritzes.

Petra Bodén
Språk- och litteraturcentrum, lingvistik
Lunds universitet
Box 201, 221 00 Lund
Petra.Boden@ling.lu.se

Lärares bedömning av elevers berättande skrivande i åk 9

Beatrice Ciolek-Ciastek

Med införandet av Lpo94 angavs en ny bedömningsinriktning med fokus på kunskaper och färdigheter. Denna förändring har bidragit till att elevernas skrivande bedöms annorlunda idag än tidigare. I *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU03) framgår att lärarnas fokus har ändrats från de formella kunskaperna så som stavning, grammatisk korrekthet och styckeindelning till mer innehållsliga. ”Mindre än 15 procent av lärarna i svenska anser att eleverna måste kunna skriva utan grammatiska fel respektive i stort sett utan stavfel” (NU03 2004, 68). Utvärderingens resultat ger upphov till funderingar kring de formella delarna i elevernas skrivutveckling och om de blir eftersatta när innehållet får en mer framträdande roll i skrivträningen.

Varje text som ska bedömas med betyg är en grannlaga uppgift för varje lärare. Det är inte självklart att det råder likvärdighet i bedömning inte minst eftersom bedömningskriterierna ger utrymme för tolkning. Diskussioner om betygens tillförlitlighet förs både i skolor, bland lärare och i medierna. Det är således värdefullt att se hur lärare bedömer elevtexter och vilka skillnader som gör sig gällande. Att studera elevers skrivande och lärarnas bedömning av texterna inom ramen för svenskämnet kan t.ex. bidra till att beskriva vad som kan förväntas av ungdomar i en viss ålder. I denna artikel redogörs för några resultat från en pågående undersökning av hur lärare bedömer elevers skrivande i åk 9.

Nationella prov

Till gruppen för nationella prov inkommer varje år elevlösningar från elever födda ett visst datum. Det är ett urval ur detta insamlade material som utgör grunden för min undersökning. Det nationella provets skriftliga del består av fyra uppgifter som eleven kan välja bland. Eleven väljer en av uppgifterna och skriver en text utifrån givna ramar. Av de 2308 elevlösningar som inkommit efter provet -06 framgår att två berättande uppgifter, uppgift 1 och 2, valdes av flest elever. Totalt finns 2185 angivna uppgifts¬val registrerade för provet -06. Uppgift 1 med titeln ”Vändpunkt” valdes av 46 % (1013 st.) av eleverna. Därefter valdes uppgift 2, ”Livsviktigt” av 41 % (891 st.). Uppgift 3 ”Ny i X-köping – vad gör jag på fritiden” valdes av 8 % (180 st.) medan uppgift 4 ”Ensam är inte alltid stark!” valdes av 5 % (101 st.). De båda första uppgifterna kan resultera i olika typer av berättande skrivande, en text till en tidning där eleven berättar om en vändpunkt och ett kapitel till en bok där eleven berättar om vad som är viktigt i livet. De två sista uppgifterna ska resultera i artiklar till två olika tidningar.

Elevernas val visar tydligt att de väljer uppgifter som resulterar i berättande skrivande. En liknande bild framkommer i studier av elevers uppgiftsval i den norska motsvarigheten till vårt nationella prov. Berge (2005) har visat att ”62,6 % av besvarelsene er for¬tellende. Kun 21,2 % av elevenes texter er resonnerende” (Berge 2005, 57). Då eleverna i årskurs 9 i första hand väljer att skriva berättande texter tycks det mest rättvisande att använda sig av just den typen av texter i denna studie av elevers skrivande. Ytterligare en anledning till valet av berättande texter är att Olevard (1999) har undersökt just berättande texter från två tidigare nationella prov nämligen 1987 och 1996. Hennes undersökning utgör grunden för en del av de kommande jämförelserna.

Forskningsöversikt

Forskning kring elevers skrivande kopplat till lärares bedömning av elevernas texter i svenskämnet har inte varit särskilt omfångsrik. Däremot har elevernas skrivande och skrivutveckling i grundskolan undersökts i större omfattning på senare år av bl.a. af Geijerstam (2006) som undersökt skrivandet i no-ämnen och Norberg Brorsson (2007) som undersökt bl.a. skrivuppgifterna och elevernas resonemang kring skrivandet i svenskämnet.

En omfattande materialinsamling under 1970-talet resulterade i en beskrivning av elevernas skrivförmåga i relation till socialgrupp och elevernas läs- och skrivvanor på fritiden (Larsson 1984). Här beskrivs bland annat elevernas skrivande i årskurs 7, 9 och årskurs 2 i gymnasiet. För bedömning av betyg använder sig Larsson av tre externa bedömare, utöver elevens ordinarie svensklärare. Resultaten visar att det för ”betygs¬medelvärde och betygsspridning /råder/ en rätt stor interindividuell variation” (Larsson 1984, 145). Vidare visar Larssons resultat att flickorna skriver längre texter än pojkarna och att andelen felstavade ord för elever i årskurs 9 uppgår till 1,4 %. Han påpekar dock att ”rätt många av stavfelen beror av slarv snarare än bristande förmåga” (Larsson 1984, 270).

Larssons insamlade materialet har även legat till grund för ytterligare två avhandlingar om elevers skrivande. Strömquists avhandling *Styckevis och helt* (1987) behandlar och beskriver styckindelningens roll och funktion i textskapandet. Garmes avhandling *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser* (1988) utgår ifrån de berättande elevtexterna i Larssons material.

En undersökning av elevers skrivande i det nationella provet i svenska i åk 9 har genomförts av Olevard (1999). Hennes material utgörs av elevtexter från två nationella prov, ett 1987 och ett 1996, där samma uppgift förekom som en av de valbara skrivuppgifterna. Totalt består urvalet av 60 elevtexter där den ena hälften är skrivna av flickor och

den andra hälften av pojkar. Resultaten visar att elevernas texter har ökat i längd och att det inte tycks ha påverkat kvaliteten i elevernas texter vare sig på ett negativt eller positivt sätt.

I Norge har man under senare år genomfört en mycket omfattande undersökning av elevernas skrivande i grund¬skolans sista år. Undersökningen går under beteckningen KAL-projektet (KAL = kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) och materialet består av elevtexter som skrivits inom ramen för avgångsprovet i norska i grundskolan. Resultatet från KAL-projektet är verket *Ungdommers skrivekompetanse* (2005). Här beskrivs både elevernas skrivande samt censorernas bedömning och kommentarer. Exempelvis redogörs för så kallade ”sprik-tekster” d.v.s. de elevtexter som av censorerna bedömts med flera olika betyg. Även redogörelsen för vilka ord och uttryck som de norska censorerna har använt för att beskriva svaga och starka texter bidrar till en beskrivning av de elevtexter som bedömts som svaga eller starka. Även svårigheten med att bedöma kvalitet i elevtext diskuteras.

Undersökningen

Eftersom inte enbart elevernas skrivande utan även lärarnas bedömning av skrivförmågan är av intresse för mig är undersökningen tänkt att vara en kortfattad beskrivning av hur eleverna, vars texter undersökts, skriver samt en redogörelse för hur olika lärare bedömer elevtexter. Inledningsvis har styckeindelning, textlängd och stavfel undersökts för att det ska vara möjligt att återknyta till tidigare undersökningar av elevtexter. Därefter har lärares bedömning av elevtexterna undersökts. Den undervisande lärarens betyg på elevtexterna jämförs med de tre externa bedömarnas som inte känner eleven som skrivit texten.

Urvalet består av 40 elevtexter som är skrivna utifrån instruktionen till den första uppgiften ”Vändpunkt”. För att materialet ska kunna vara jämförbart med tidigare studier (jfr Olevard 1999) består urvalet till hälften av texter skrivna av flickor och till hälften av texter skrivna av pojkar. För att få en jämn fördelning av elevtexter inom olika betyg och därmed kunna undersöka lärarnas betygsbedömning har elevtexterna indelats utifrån den undervisande lärarens betyg enligt följande: EUM (ej uppnått målen), G, VG och MVG. Denna indelning återfinns däremot inte i Olevards material och därmed bör de jämförelser som görs med Olevards resultat för olika språkliga drag ses i relation till skillnaden i texturval. I varje betygssteg återfinns totalt tio texter, fem skrivna av flickor och fem av pojkar.

Elevtexterna har skrivits in i Word (i Office 2003), så som originalen ser ut med skrivfel och andra normbrott bevarade. Denna anpassning har genomförts för att de externa bedömarna som inte är bekanta med en viss handstil inte ska påverkas i sin bedömning av att de inte kan läsa eller tyda handstilen eller att vissa ord inte går att tyda i en blek kopia av elevtexten. Inskrivningen av elevtexter har även bidragit till att antalet ord och till viss del stavfel har kunnat beräknas med de hjälpmedel som finns i datorprogrammet Word. Stavfelen i elevtexterna har utöver Words kontroll av felstavade ord även bearbetats manuellt för identifiering av eventuella stavfel som datorprogrammet inte har markerat som felaktiga. Styckemarkeringarna i texterna har kontrollerats manuellt.

Varje elevtext har bedömts av tre externa bedömare där även jag ingått som bedömare av alla 40 texter. Totalt har sexton olika bedömare utöver mig deltagit genom att bedöma fem texter vardera. Texterna har delats in utifrån undervisande lärares betygsbedömning och sedan fördelats lika bland externa bedömare. Varje bedömare har fått minst en text som av undervisande lärare bedömts tillhöra något av betygsstegen G, VG, MVG samt benämningen EUM. Därutöver har de externa bedömarna fått ytterligare en elevtext som tillhör någon av de fyra bedömningsgrupperna. De lärare som deltog som externa bedömare informerades inte om att de texter de

tilldelats i ett första skede redan hade bedömts tillhöra någon av de fyra bedömningsgrupperna. Fördelningen av texter har gjorts för att alla lärare som deltagit ska ha bedömt texter utifrån alla betygssteg. Alla externa bedömare har även fyllt i ett bedömningsunderlag, det som återfinns i det nationella provets lärarhäfte, där de markerat de formuleringar som de anser stämmer med den text de bedömt. Bedömningsunderlaget har använts för att lättare kunna beskriva kvalitet i elevtexterna då det är en form som lärare är relativt bekanta med från nationella prov.

Resultaten

Den första delen av undersökningen utgörs av en kvantitativ analys och har till uppgift att fungera som en länk till tidigare resultat och då främst Olevards (1999) undersökning av proven -87 och -96. De språkdrag som beskrivs här är texternas längd, styckeindelning samt stavfel och andra skrivfel. Dessa tre språkdrag används för att göra en beskrivning av hur eleverna i urvalet skriver. Vidare är avsikten att kunna jämföra med Olevards resultat från tidigare nationella prov. (Mer om den kvantitativa undersökningen återfinns i en kommande rapport, Ciolek u.a.) De resultat som redovisas i denna första del är kopplade till den undervisande lärarens betygsättning och inte till de tre externa bedömarnas snittbetyg på elevtexterna. Valet att beskriva elevtexterna utifrån den undervisande lärarens betygsättning grundar sig på att resonemanget kring elevtexterna, så långt det är möjligt, ska vara jämförbart med Olevards undersökning. Den andra delen av undersökningen utgår ifrån lärarnas bedömning av elevtexterna. Här diskuteras betygen från undervisande lärare samt de externa bedömarnas betyg och markeringar på bedömningsunderlaget. Den frågeställning som varit grund för den andra delen handlar om huruvida en lärare som inte känner eleven gör samma bedömning av elevens text som den undervisande läraren. Redogörelsen för lärarnas bedömning är även det en del i den kommande rapporten.

Texternas längd

Texternas längd har räknats i datorprogrammet Word. I de fall eleven särskrivit ord har det särskrivna ordet räknats som ett ord trots att det i datorprogrammet räknas som två. Vidare har de förkortningar som förekommer inte räknats som ett ord utan som två eller flera beroende på förkortningen. Även rubriken har räknats med eftersom eleverna har valt att uttrycka sig på olika sätt i sin rubrik. Totalt har flickorna (20 elevtexter) skrivit 14811 ord medan pojkarna har skrivit 12839 ord. Både den längsta, 1701 ord, och den kortaste texten, 203 ord, i urvalet -06 är skriven av en flicka vilket visar på den spridning som finns i textlängd bland flickor. Även bland pojkarnas texter finns en spridning, om än inte lika stor som hos flickorna. Den kortaste texten består av 322 ord och den längsta av 1118 ord. Om man jämför de kortaste texterna -06 med de kortaste från tidigare år kan man se att de har ökat i omfång. Detsamma gäller för de längsta texterna för åren -87, -96 och -06. Denna trend påvisades redan i Olevards (1999) studie och tycks således fortfarande gälla. För att kunna jämföra textlängd med Olevards (1999) undersökning har snittlängden på flickors och pojkars texter räknats ut, se tabell 1.

Tabell 1. Antal ord i snitt för flickors och pojkars texter -87[1], -96 och -06.

	-87	-96	-06
Flickor	517,2	805,3	740,6
Pojkar	446,0	517,1	642,0
Totalt	481,6	661,2	687,8

Av tabell 1 framgår att elevernas texter totalt har ökat i omfång. Värt att notera är att pojkarnas texter fortsätter att öka i omfång medan flickornas texter har blivit något kortare. Den totala ökningen av elevernas textlängd var mindre mellan -96 och -06 än vad den var

1 Siffrorna för -87 och -96 är hämtade från Olevards (1999) undersökning..

mellan -87 och -96. Eventuellt kan det vara så att textlängden står i relation till den skrivtid som eleverna förfogar över och att snittlängden börjar nå sin kulmen. Ytterligare en förklaring kan sökas i hur väl förberedda eleverna är inför skrivuppgiften. Elevernas lösning av skrivuppgiften har över åren fått mer förberedelsetid inte minst om man ser till formuleringen i instruktionen till skrivuppgiftens genomförande.

Styckeindelning

Styckeindelningens funktion beskrivs av Strömquist som ”inte bara kognitiv utan också kommunikativ” (Strömquist 2005:127). Skribenten behöver fundera igenom vad han/hon vill säga och på vilket sätt det ska presenteras på tydligast möjliga sätt. Att underlätta förståelsen av textens innehåll görs bland annat med styckeindelning som då blir som en ”vägvisare för läsaren” (Strömquist 2005:127). Hur elever väljer att markera stycken i sin text kan ge en bild av elevernas kunskap om styckeindelningen och styckemarkeringens funktion. Vidare ger det en bild av hur eleven ordnar sina tankar i sammanhängande avsnitt, något som är av vikt för svensklärarens bedömning.

Vid studier av elevers styckeindelning kan det vara av intresse att skilja på styckeindelning och styckemarkering. Östlund-Stjärnegårdh (2002) använder termen styckeindelning för att beskriva ”hur innehållet är uppdelat i mer eller mindre logiska delar /medan/ termen styckemarkering /…./ avser sättet att markera nytt stycke genom blankrad eller indrag” (Östlund-Stjärnegårdh 2002:128). I min undersökning har enbart den grafiska markeringen av stycke d.v.s. styckemarkering undersökts.

Genomgången av elevernas grafiska styckemarkörer i materialet från -06 visar att eleverna markerar stycken på fyra olika sätt. Inom

parentes anges antal texter som förekommer i varje grupp.

a) styckemarkerat antingen med indrag eller en blankrad (4 st.)
b) blandning av indrag och blankrad (3 st.)
c) hybridstycken (14 st.)
d) blandning av hybridstycken och korrekta styckemarkeringar (19 st.)

Då ingen av texterna är skriven i ett stycke kan man tolka det som att eleverna är medvetna om att styckemarkering är någonting som ska finnas i de texter man skriver. Att eleverna sedan är osäkra på hur de ska markera sina stycken framgår av den mängd elevtexter som befinner sig i grupp d, där flera olika styckemarkörer används i en och samma text. Grupp b innehåller enbart fyra elevtexter varav det endast i en av texterna går att tyda bruket av blankrad som ett medvetet och korrekt val för att särskilja avsnitt ur texterna från de innehållsligt mer sammanhängande stycken som markerats med indrag. Denna text har för övrigt bedömts med betyget MVG av tre av de fyra bedömarna.

Grupp c är intressant att lyfta fram då det är den grupp där eleverna konsekvent har använt sig av hybridformen för att markera stycken. Det kan tyda på att eleverna är medvetna om att stycken ska markeras på något sätt men att de inte tycker sig se att det finns ett behov av att använda sig av indrag eller blankrad. Det kan även vara så att eleverna tycker att hybridstycket är en fullgod styckemarkering.

I en del av texterna har hybridstycken använts som en undergrupp till indrag eller blankrad. Olevard har gjort samma observation och beskriver att elever använder sig av hybridformen ”för att markera ’mindre stycken i stycket’ ”(Olevard 1999, 10). Hybridstycket blir således ytterligare en form av stycke¬indelning som eleverna använder för att markera en mindre innehållslig förändring i ett stycke. Det i sin tur kan vara anledningen till att elever vid flera tillfällen får stycken som enbart är en eller som mest två meningar långa.

Stavfel och andra skrivfel

I materialet från provet -06 är det cirka en fjärdedel av elevtexterna som står för den större andelen stavfel. Av de 40 undersökta elevtexterna är det 13 texter som innehåller fem eller fler stavfel av unikt slag. I denna grupp ingår tio texter skrivna av pojkar och tre skrivna av flickor. Av de 13 texterna är det i sin tur sex texter som innehåller tio eller fler stavfel av unikt slag. Av de sex texterna med tio eller fler stavfel är fem texter skrivna av pojkar och en av en flicka. Om man bortser från de texter som har fem eller fler stavfel och beräknar antalet stavfel per text blir resultatet 2,1 stavfel[2]. Ett resultat som kan tyckas vara godkänt med tanke på att elevtexterna i snitt är 688 ord långa. Även erfarna skribenter kan göra misstag och glömma en bokstav eller bli osäkra på hur ett ord ska stavas.

Pojkarna uppvisar en något större andel stavfel än flickorna i provet -06. Även Olevards material för -87 och -96 visar på liknande resultat. Man kan således fråga sig om det är så att pojkarna i större utsträckning än flickorna har svårigheter med att stava ord rätt eller om det kan vara så att de inte är lika noga med att korrigera sina stavfel vid inlämning av skrivuppgifter. En intressant observation är att andelen stavfel totalt har minskat (här jämförs totalt antal stavfel i elevernas texter och inte enbart unika stavfel) om man jämför med Olevards resultat från proven -87 (0,9 % stavfel) och -96 (1,5 % stavfel). Den ökning av stavfel som kunde noteras -96 har i stort gått tillbaka och andelen stavfel för provet -06 (0,8 % stavfel) är något lägre än -87. Det verkar som om förmågan till korrekt stavning är något som varierar över tid. Ytterligare en förklaring till de förbättrade resultaten for -06 kan vara att andelen MVG texter i materialet utgör en fjärdedel av den totala andelen texter. Det bör dock påpekas att

2 Antal stavfel per text om man räknar de texter som inte hade mer än 5 stavfel. Då får man 27 texter med totalt 56 stavfel vilket gör 2,1 stavfel per text. I detta fall är enbart unika stavfel räknade. Alltså har samma stavfel inte räknats mer än en gång trots att det kan förekomma flera gånger i texten.

även de texter som ej uppnått målen utgör en fjärdedel av materialet och att det eventuellt kan ses som en fullgod motvikt.

Bedömning

Eftersom elevens lärare besitter kunskap om eleven som kan påverka bedömningen av elevens text har de externa bedömarnas betyg använts för att få en mer neutral bild av textens kvalitet. Därmed ställs den undervisande lärarens bedömning i relation till de externa bedömarna. För att kunna väga samman de externa bedömarnas bokstavsbetyg har jag använt mig av den metod som används i det nationella provet för årskurs 9 vid sammanvägning av betyg. De tre betygen G, VG och MVG samt beskrivningen EUM (ej uppnått målen) omräknas enligt nedanstående modell.

Ej uppnått målen	1-2
Godkänd	3-5
Väl godkänd	6-8
Mycket väl godkänd	9-10

Modellen för omräkning av bokstavsbetygen är ett sätt att möta de plus- och minusmarkeringar som lärare fogar till betyget. En siffra får således motsvara ett plus eller minustecken. Exempelvis får betyget G- motsvaras av siffran 3, betyget G av siffran 4 och betyget G+ av siffran 5.

När den undervisande lärarens bedömning jämförs med de externa bedömarnas sammantagna betyg på elevernas texter framgår att de undervisande lärarna i 14 fall av 40 är överens med de externa bedömarna. I 13 fall av 40 har läraren bedömt elevtexten motsvara ett högre betyg än de externa bedömarna och i 13 fall av 40 har läraren bedömt elevtexten motsvara ett lägre betyg än de externa bedömarna. En sammanställning av hur betygen fördelats av de

externa bedömarna samt hur textlängd, styckemarkering och stavfel fördelas på texterna återfinns i bilaga 1.

Undersöker man hur fördelningen ser ut mellan pojkar och flickor kan man se att undervisande lärare ungefär lika ofta anger ett högre eller lägre betyg för pojkar respektive flickor. Det verkar emellertid vara en liten fördel för pojkarna att bli bedömda av undervisande lärare. I gruppen där läraren bedömt med ett högre betyg ingår sju texter skrivna av pojkar och sex texter skrivna av flickor. I gruppen där läraren har bedömt texten med ett lägre betyg ingår fem texter skrivna av pojkar och åtta texter skrivna av flickor. I den grupp där lärare har bedömt elevtexterna med samma betyg som de externa bedömarna ingår sju texter av pojkar och lika många av flickor.

För att belysa betygsbedömning av texter på ett annat sätt kan man ta alla fyra betyg i beaktande. Då kan bedömningen av texterna delas in i fyra grupper. I den första är alla bedömare överens. I den andra avviker en bedömare med sitt betyg. I den tredje är båda hälfterna av bedömarna är överens om samma betyg, d.v.s. två lärare har bedömt en text som en VG-text medan två andra har bedömt samma text som en G-text. Den fjärde innehåller elevtexter som bedömts motsvara tre eller fyra betygssteg, d.v.s. texter där minst tre av fyra lärare bedömt texten med olika betyg. Texter som tillhör den fjärde gruppen beskrivs i *Ungdommers skrivekompetangse* (2005) som ”sprik-tekster” det vill säga texter där det råder extrem bedömarvariation.

I den första gruppen återfinns enbart fem texter där alla fyra bedömare är helt överens om betyget. Det rör sig om tre texter bedömda med EUM och två texter bedömda med MVG. Intressant att notera är att det just är texterna i betygsskalans ”ytterkanter” där lärarna är helt överens. Vad detta beror det på är svårt att säga med ett så magert underlag som fyra respektive fem texter med tillhörande bedömningsunderlag från tre bedömare. Tittar man på styckeindelning, textlängd och stavfel för texterna bidrar det inte heller till en förklaring av varför just dessa texter av alla bedömare bedömts med EUM respektive MVG. I en EUM och MVG text blandar eleverna styckeindelningmarkörer

medan eleverna för två av EUM texterna konsekvent har använt sig av hybridstycken. För den andra MVG texten på 666 ord har eleven enbart styckeindelat en gång genom blankrad. Textlängden bland EUM texterna varierar mellan 203 och 620 ord medan de två MVG texterna har 666 och 730 ord vardera. För den långa EUM-texten kan man konstatera att även om en text är lång behöver det inte betyda att den når målen. Vad gäller stavfelen i texterna kan man notera att de texter som bedömts med EUM innehåller som minst fem stavfel och som mest elva stavfel medan de två MVG texterna innehåller ett respektive två stavfel. Fler undersökningar av ett mer omfattande textunderlag kan eventuellt ge klarhet i hur olika språkdrag påverkar bedömningen av elevers texter.

Den andra gruppen, där en av bedömarna avviker med betyget, är också den största gruppen och innehåller arton av de undersökta elevtexterna. Fyra av dessa texter har av en bedömare bedömts motsvara ett betyg som är två betygssteg lägre eller högre än de andra tre bedömarna. I tre av dessa fyra fall har den bedömare som avvikit med betyget förespråkat det lägre betygssteget. Intressant att notera är att det inte är elevens undervisande lärare som i dessa fall avviker i sin bedömning bland de fyra bedömarna utan istället är det en av de externa bedömarna. Resultatet skulle kunna vara en indikation på att felfrekvensen vid bedömning inte nödvändigtvis behöver vara större för en undervisande lärare som känner eleven än vad den skulle kunna vara för en extern bedömare som enbart bedömer en text. Den undervisande lärarens bedömning som grundar sig inte enbart på en fristående text utan även på kunskap om skribenten kan vara minst lika rättvisande som en extern bedömares förmåga att bedöma en elevtext. När man ser till textlängd, styckeindelning och stavning framkommer inte någon tydlig länk till skillnaden i bedömning. För de tre texter där bedömarna angett VG/MVG som betyg är antalet stavfel försumbart (2-5 stavfel) medan det för texterna bedömda med andra betyg varierar från ett enda upp till 24 st. Den kortaste texten återfinns i gruppen av texter som bedömts med betyget G av tre bedömare och VG av undervisande lärare. Den längsta texten återfinns i gruppen som bedömts med betyget MVG av tre bedömare

och VG av en av de externa bedömarna. Styckemarkeringen i texterna fördelas relativt jämnt på hybridstycken och blankrader.

Den tredje gruppen består av elevtexter som har delat bedömarna i två läger där hälften av bedömarna anger ett betyg medan den andra hälften anger ett annat. I det undersökta materialet är det tretton texter som bedömts med två betygssteg. Bedömarna är i sex fall oense om det är en G- eller VG-text som de läst. I fyra fall är det skillnaden mellan bedömningen EUM och G som delar bedömarna i två läger och slutligen är det tre fall då bedömarna är oense om texten de läst ska bedömas med VG eller MVG. För att försöka reda ut vad denna uppdelning i två betyg per text beror på beaktades även lärarnas tillägg till betyget i form av plus och minustecken. Detta för att kontrollera att indelningen i två betyg inte var beroende av att två lärare bedömt texten med t.ex. G+ medan de andra två bedömt den med VG-. Men inte heller utifrån plus och minusmarkeringar kan man utläsa att det skulle vara själva gränsen mellan betygsstegen som tycks ha försvårat bedömningen. För dessa texter har bruket av minus och plustecken inte bidragit till en förklaring till varför en text bedömts med både det lägre och det högre betyget. Vid en genomgång av textlängd och styckemarkering utmärker sig texterna inte i denna grupp. Den längsta texten är 1118 ord och den kortaste 252 ord. De flesta texterna i denna grupp är ungefär 500 ord långa. Fyra av texterna i denna grupp är konsekvent styckemarkerade medan resten av texterna består av en blandning av blankrader och hybridstycken. I tre av texterna blandas istället indrag och hybridstycken. Det som däremot utmärker denna grupp från de tidigare är det låga antalet stavfel. I de texter som ingår i denna grupp återfinns mycket få stavfel och den text som innehåller flest fel (6 st.) är 513 lång.

Den fjärde gruppen består av texter som innehåller det man i det norska KAL-materialet har benämnt som ”ekstrem bedömmervariation” (Vagle 2005:24). De elevtexter som bedömts med minst tre olika betyg eller fler uppgår i mitt material till fyra stycken. I två fall har undervisande lärare bedömt texten motsvara betyget MVG medan de externa bedömarna har sänkt betyget till VG respektive G. En annan

av texterna har bedömts med de tre betygen G, VG och MVG. I ett fall har undervisande lärare bedömt en text med EUM medan de externa bedömarna har bedömt texten till VG och G. Det verkar således som om dessa fyra texter medför svårigheter för bedömningen. Eftersom det råder så pass stor variation i bedömarnas betyg menar jag att texterna i denna grupp motsvarar de texter som i KAL-materialet beskrivs som ”sprik-tekster”. Texterna i denna grupp varierar i längd från 516 ord till 1165 ord och även stavfelen varierar från ett enda upp till 28 stycken. Dock innehåller den längsta texten endast två stavfel medan den näst längsta texten innehåller 28 stavfel. Texterna är i tre fall konsekvent indelade i hybridstycken och i ett fall, den kortaste texten, blandar eleven blankrader och hybridstycken.

Vad bedömarvariationen i de två sistnämnda grupperna beror på har denna undersökning än så länge inte kunnat ge ett entydigt svar på. Då arbetet med den kommande rapporten är ett pågående projekt där en översikt över bedömningsunderlag, betyg och språkdrag också ska sammanställas har jag en förhoppning om att kunna ge en bild av vilka faktorer som påverkar bedömarvariation. Att lärare noterar olika inslag i texter och bedömer dem vara av olika vikt för betyget framgår av de bedömningsunderlag som har fått komplettera lärarnas betyg på elevtexterna.

Slutord

De undersökta elevtexterna från åk 9 i det nationella provet är längre än tidigare undersökta elevtexter och även de kortaste texterna i materialet är längre än tidigare år. Elevernas sätt att styckeindela tyder på att eleverna är medvetna om att texter ska styckemarkeras. Eleverna verkar däremot osäkra på hur de ska markera sina stycken inte minst med tanke på att 18 av de 40 texterna innehåller en blandning av hybridstycken och korrekta styckemarkeringar och 14 av texterna konsekvent innehåller hybridstycken. Elevernas stavning

tycks även den ha förbättrats i jämförelse med tidigare år. Detta trots att det, åtminstone sedan 2003, är en liten andel lärare som anser att ”eleverna måste kunna skriva utan grammatiska fel respektive i stort sett utan stavfel” (NU03:69) för att skrivförmågan ska bli godkänd. Det verkar således som om varken styckeindelning eller stavning blivit eftersatt i elevernas skrivutveckling.

I undersökningen har jag använt mig av två sätt att betrakta lärarnas bedömning. I den ena modellen är lärarens betyg jämfört med ett snittbetyg från tre externa bedömare. Den andra modellen tar alla fyra betyg i beaktande för att kunna se var den största avvikelsen i betyg återfinns. Resultaten från den första modellen visar att i 14 fall av 40 har läraren genomfört en bedömning som stämmer överens med de externa bedömarna. För de återstående texterna avviker lärarens bedömning i lika många fall med ett lägre eller högre betyg. De symmetriska resultaten för avvinkelse både uppåt och nedåt i betyg kan vara intressanta att undersöka ytterligare inom ramen för andra mer omfattande undersökningar.

Resultaten från den andra modellen visar att det är i få fall som alla bedömare är överens, fem texter, samt att det är få fall då lärarnas bedömning skiljer sig åt, fyra texter, så mycket att en och samma text bedömts med minst tre olika betyg. Den största gruppen består av arton texter där tre av fyra bedömare är överens om ett betyg. I denna grupp återfinns fyra texter där enbart externa bedömare angett ett betyg som är två steg lägre eller högre än de andra bedömarna i gruppen. Det är enbart i denna grupp där en skillnad mellan undervisande lärare och extern bedömare tydligt framgår. Den näst största gruppen består av tretton texter som delat bedömarna i två läger. Bedömning och betygsättning har, inte helt oväntat, även i denna undersökning framkommit som en grannlaga uppgift som kan ge olika resultat för olika bedömare. En positiv antydan som återfinns i det insamlade materialet är att det inte nödvändigtvis behöver vara så att en undervisande lärare riskerar att bedöma utanför en bedömargrupps koncensus oftare än en extern bedömare.

Litteraturförteckning

af Geijerstam, Å. 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala.

Berge, K L. 2005. ”Tekstkulturer og tekstkvaliteter”. I: Berge m.fl. *Ungdommers skrivekompetanse*, Bind II. 11-187. Oslo.

Ciolek, B. u.a. Elever skriver och lärare bedömer I: *Svenska i utveckling*. Uppsala

Garme, B. 1988. *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*. Malmö.

Larsson, K. 1984. *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö.

Norberg Brorsson, B. 2007. *Man liksom bara skriver: Skrivande skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro. (Studier från Örebro i svenska språket 2).

Olevard, H. 1999. ””Tonårsliv” En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolår 9 åren 1987 och 1996”. I: *Svenska i utveckling* nr 11. FUMS rapport nr 194. Uppsala.

Vagle, W. 2005. ”Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevenes skriveprestasjoner”. I: Berge m.fl. *Ungdommers skrivekompetanse*, Bind II. 237-274. Oslo.

Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. 2005. *Bedömning av elevtext: en modell för analys*. Stockholm.

Skolverket 2004. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Rapport 250. Stockholm.

Strömquist, S. 1987. *Styckevis och helt*. Malmö.

Strömquist, S. 2005. *Skrivboken*. 5 uppl. Malmö.

Östlund-Stjärnegårdh, E. 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.)

Beatrice Ciolek-Ciastek
Institutionen för nordiska språk, FUMS
Uppsala universitet
Box 527, 751 20 Uppsala
Beatrice.ciolek@nordiska.uu.se

Bilaga 1

Sammanställning av snittbetyg, textlängd, styckemarkering och stavfel i de undersökta texterna.

Bedömarnas snittbetyg	Textlängd i snitt (kortaste och längsta texten)	Styckemarkering[3]	Stavfel i snitt per text
EUM (5 st)	366 (203 – 620)	Korrekt: 1 Blandat: 2 Hybrid: 2	6
G (13 st)	630 (394 – 924)	Korrekt: 2 Blandat: 4 Hybrid: 7	8
VG (18 st)	762 (360 – 1361)	Korrekt: 3 Blandat: 9 Hybrid: 6	4
MVG (4 st)	976 (666-1701)	Korrekt: 1 Blandat: 3 Hybrid: 0	0

3 Korrekt styckemarkerat innebär att texten är styckemarkerad med indrag eller blankrad eller båda. Uttrycket blandad styckemarkering avser de texter då hybridstycken blandas med antingen indrag, blankrad eller båda. Med uttrycket hybrid avses de texter där hybridstycket används konsekvent.

Bedömning av muntlig språkfärdighet och processbarhet. Grammatisk språkförmåga i ett muntligt språktest.

Maria Eklund Heinonen

Inledning

Den i särklass vanligaste språksyn som ligger bakom muntliga språktester idag är den kommunikativa såsom Bachmann & Palmer (1996) beskriver den. Den språkliga färdighet man vill testa är den kommunikativa språkförmågan. Detta gäller även det svenska behörighetsgivande testet Tisus (test i svenska för universitets- och högskolestudier). Vid bedömningen av Tisus muntliga delprov beaktar man innehåll, interaktion och kommunikativa funktioner (dvs. förmågan att berätta, beskriva, utreda, argumentera samt spekulera), innan man bedömer formfel och mindre störande språkfel. Det är därför intressant att se hur stor betydelse den grammatiska förmågan har för resultatet på testet. Finns det någon skillnad mellan de underkända testtagarna och de godkända när det gäller deras grammatiska utvecklingsnivå? Kan man då anta att det finns ett samband mellan deras grammatiska förmåga och deras kommunikativa språkförmåga i stort, eftersom det är vad testet avser att mäta?

Denna artikel är disponerad på följande sätt: först redogörs kort för den grammatiska inlärningsteori (processbarhetsteorin; Pienemann 1998) enligt vilken den grammatiska utvecklingsnivån har analyserats. Därefter presenteras material och metod. Några övergripande resultat av huvudstudien i mitt pågående avhandlingsarbete redovisas sedan, varpå de slutligen diskuteras utifrån några konkreta exempel.

Teoretiska utgångspunkter

Den teoriram som ligger till grund för den grammatiska analysen är processbarhetsteorin (PT; Pienemann 1998). Enligt PT tillägnas vissa morfologiska och syntaktiska strukturer i en särskild implikationell ordning i fem steg som bygger på varandra, och som utgår från inlärarens växande förmåga att *processa* (dvs. bearbeta och överföra) grammatisk information mellan olika konstituenter i ett yttrande. En grundtanke är att inläraren måste ha tillgång till automatiserade grammatiska processer för att kunna använda språket effektivt i ett aktivt samtal. De grammatiska processerna automatiseras enligt PT stegvis i en hierarki som går från det enklare till det mer komplexa; från enstaka ord till fraser, satser och slutligen hela meningar, dvs. allt större syntaktiska domäner.

En sådan PT-hierarki för svenska som andraspråk har Pienemann & Håkansson (1999) utarbetat utifrån resultatet av tidigare svensk andraspråksforskning. Det första steget (eller nivån) innebär att man kan använda en uppsättning ord och helfraser. Steg 2 innebär att inläraren kan urskilja ordklasser och börjar använda böjningsändelser, t.ex. plural som i *bil-ar*. Ingen överföring av grammatisk information mellan orden sker dock ännu, och vi kan alltså få fraser av typen *två bil*. På steg 3, dvs. frasnivå, klarar inläraren att processa grammatisk information mellan orden i en fras, och behärskar således attributiv numerus- och genuskongruens (t.ex. *en grön bil – ett grönt hus – flera gröna bilar*). Ordföljden börjar också varieras genom att andra satsled än subjektet spetsställs, men eftersom inläraren ännu inte kan överblicka hela satser förblir ordföljden rak (och vi får alltså *sen jag åkte hem*). På nästa steg (4), där den grammatiska informationen kan överföras inom hela satser, klarar man även predikativ kongruens (t.ex. *bilarna är gröna*) och spetsställt icke-subjekt leder till omvänd ordföljd (t.ex. *sen åkte jag hem*). Slutligen, på nivå 5, kan inläraren också överblicka hela meningar, och skilja ut huvudsatser från bisatser, vilket bland annat innebär att negationen i s.k. icke-hävdade bisatser placeras före det finita verbet (*hon som inte åkte hem*).

Processbarhetsteorin har kritiserats för att vara begränsad, och inte ta hänsyn till semantiska och pragmatiska aspekter i språkutvecklingen (Hammarberg 2004). Just därför är det intressant att se vilka nivåer i PT-hierarkin testtagarna befinner sig på i förhållande till deras kommunikativa språkförmåga, eftersom det är denna Tisus avser att bedöma.

Material och metod

Tisus står för test i svenska för universitets- och högskolestudier (Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet 2008). Det är ett nationellt behörighetsgivande språktest som konstrueras och administreras av Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet och det ges två gånger årligen vid sju lärosäten. De som tar testet är presumtiva högskolestudenter som saknar behörighet i svenska. Tisus består av tre delprov: läsförståelse, skriftlig språkfärdighet och muntlig språkfärdighet. Under det muntliga testet diskuterar man ett aktuellt tema som testtagaren har fått möjlighet att förbereda i förväg, så att det verkligen finns något att samtala kring. Med vid samtalet finns förutom testtagaren också en samtalsledare och en bedömare. Testet syftar till att ge underlag för en bedömning av testtagarens kommunikativa språkförmåga, vilket innebär att man kan samtala kring temat med hjälp av ett lämpligt ordförråd, begripligt uttal och adekvat grammatik och därvid använda de kommunikativa funktionerna berätta, beskriva, utreda och analysera samt argumentera och spekulera. Efter samtalet betygssätter bedömaren och samtalsledaren testtagarens språkförmåga utifrån ett bedömningsunderlag som tar fasta på ett antal kriterier som dels rör de kommunikativa funktionerna nämnda ovan, dels språkfärdigheten utifrån kriterierna ordförråd, uttal samt grammatik. De olika kriterierna betygssätts först var för sig enligt en skala 1–5, där 1–2 är underkänt och 3–5 är godkänt. Slutligen ges ett sammanfattande betyg som antingen är underkänt (U) eller godkänt (G). För att få godkänt måste testtagaren ha minst betyget 3 i såväl kommunikativa

funktioner som i språkfärdighet.[1] I min undersökning försöker jag alltså renodla det grammatiska kriteriet, för att se hur testtagarnas grammatiska förmåga förhåller sig till deras resultat på testet som helhet.

Mitt material består av 148 halvtimmeslånga testsamtal från Tisus muntliga delprov, från åren 1999 – 2002. Det är samtliga testsamtal från tidsperioden, vilka spelats in och bevarats vid ett svenskt universitet. De underkända testtagarna är totalt 33 st., medan de godkända är betydligt fler, 115 st. Jag har därför gjort ett slumpmässigt urval ur den godkända gruppen så att den också består av 33 testtagare, vilket innebär totalt 66 testtagare. Jag har transkriberat 15 minuter av varje testsamtal från det att samtalet kommit att behandla själva temat, vilket totalt blir ca 16 timmar. Därefter har samtalen analyserats utifrån processbarhetsteorin, och testtagarna har placerats på en nivå i PT-hierarkin.

Resultat

I det följande redovisas delar av resultaten av den grammatiska analysen i min kommande avhandling. Det sker i form av implikationsskalor där man kan ta del av hur de enskilda testtagarna har klarat de olika nivåerna i PT-hierarkin. Jag har, i likhet med Glahn et al. (2001), genomfört analysen utifrån tre kriterier: (1) *emergence criterion* (”uppträdandekriterium”) som innebär att en PT-nivå anses uppnådd vid det första systematiska användandet av en struktur som kan knytas till den aktuella nivån, (2) 50 % belägg av alla obligatoriska kontexter och slutligen (3) 80 % produktion i de obligatoriska kontexterna. Enligt PT räcker det alltså med ett systematiskt användande i en produktiv kontext för att en struktur

1 Beskrivningen gäller hur bedömningsunderlaget såg ut under den tidsperiod från vilken mitt material är hämtat. Numera används ett vidareutvecklat underlag, som dock speglar samma språksyn.

ska anses vara processbar. *Emergence criterium* ger emellertid inget utslag i min studie, eftersom inlärarna befinner sig på en mer avancerad nivå. De högre procentsatserna används för att kunna fånga de mer avancerade inlärarna. I tabellen redovisas resultatet när kriteriet varit 80 % av alla obligatoriska kontexter.

Det strängaste kriteriet innebär alltså att för att en testtagare ska kunna placeras på exempelvis PT-nivå 4 måste hon behärska predikativ kongruens och omvänd ordföljd efter spetsställt icke-subjekt i minst 8 av 10 obligatoriska kontexter. När det gäller den underkända gruppen (förkortas U, vänstra spalten) behärskar endast två testtagare nivå 4 (U2 och U28) enligt 80%-kriteriet. U1 har också ett belägg som talar för nivå 5, men eftersom det handlar om en enstaka kontext kan man inte dra alltför långtgående slutsatser av detta. Hon har heller inte uppnått nivå 4 ännu. I stort sett befinner sig alltså de flesta (94 %) av de underkända testtagarna på PT-nivå 3.

De godkända testtagarna däremot (förkortas G, högra spalten) behärskar i stor utsträckning PT-nivå 4: 26 av 33 testtagare klarar nivån (79 %). Flera av dem, 11 st., tycks också ha erövrat nivå 5. Två av dessa (G8 och G33) har emellertid inte uppnått nivå 4 vilket gör att de tycks bryta det implikationella mönstret. Detta gäller även G12, men här handlar det också om ett enstaka belägg. I övrigt tycks den implikationella ordning som PT förutsäger uppfyllas. Det är emellertid 7 av de godkända testtagarna som inte klarar PT-nivå 4, och av dessa 7 kommer 5 intressant nog från samma testtillfälle. Måhända har vi här att göra med en ovanligt svag testomgång.

Tabell över PT-nivåer hos samtliga testtagare: 80 % av alla obligatoriska kontexter (parentes innebär få kontexter eller osäkra belägg).

Testtagare	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Testtagare**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
U3	+	+	+	–	–	G5	+	+	+	–	–
U4	+	+	+	–	–	G9	+	+	+	–	–
U5	+	+	+	–	–	G10	+	+	+	–	–
U6	+	+	+	–	–	G11	+	+	+	–	/
U7	+	+	+	–	–	G1	+	+	+	+	–
U8	+	+	+	–	–	G3	+	+	+	+	–
U9	+	+	+	–	–	G4	+	+	+	+	–
U10	+	+	+	–	–	G7	+	+	+	+	–
U12	+	+	+	–	–	G14	+	+	+	+	–
U13	+	+	+	–	–	G15	+	+	+	+	–
U17	+	+	+	–	–	G19	+	+	+	+	–
U18	+	+	+	–	–	G20	+	+	+	+	–
U19	+	+	+	–	–	G21	+	+	+	+	–
U20	+	+	+	–	–	G26	+	+	+	+	–
U25	+	+	+	–	–	G27	+	+	+	+	–
U27	+	+	+	–	–	G30	+	+	+	+	–
U29	+	+	+	–	–	G31	+	+	+	+	–
U30	+	+	+	–	–	G32	+	+	+	+	–
U31	+	+	+	–	–	G18	+	+	+	+	(–)
U32	+	+	+	–	–	G25	+	+	+	+	(–)
U33	+	+	+	–	–	G6	+	+	+	+	/
U16	+	+	+	–	(–)	G22	+	+	+	+	/
U21	+	+	+	–	(–)	G12	+	+	+	–	(+)
U11	+	+	+	–	/	G8	+	+	+	–	+
U14	+	+	+	–	/	G33	+	+	+	–	+
U15	+	+	+	–	/	G23	+	+	+	+	(+)
U22	+	+	+	–	/	G2	+	+	+	+	+
U23	+	+	+	–	/	G13	+	+	+	+	+
U24	+	+	+	–	/	G16	+	+	+	+	+
U26	+	+	+	–	/	G17	+	+	+	+	+
U2	+	+	+	+	(–)	G24	+	+	+	+	+
U28	+	+	+	+	/	G28	+	+	+	+	+
U1	+	+	+	–	(+)	G29	+	+	+	+	+

+ Uppnådd nivå – Ej uppnådd nivå / Inga kontexter

Resultatet kan sammanfattas på följande sätt: De godkända testtagarna har i stor utsträckning uppnått åtminstone den fjärde nivån i PT-hierarkin, vilket innebär att de behärskar predikativ kongruens och omvänd ordföljd i huvudsatser med spetsställda icke-subjekt. De underkända testtagarna däremot behärskar som regel nivå 3. De klarar således attributiv kongruens, men inte alltid kongruens i predikativ ställning. De varierar ordföljden genom att spetsställa andra led än subjektet i satsen, men det leder inte till omvänd ordföljd. Man kan, om man så vill, hävda att det finns ett slags vattendelare på nivå 4. Det tycks alltså finnas ett ganska tydligt samband mellan grammatisk utvecklingsnivå och resultatet på Tisus. Frågan är om det också innebär att det finns ett samband mellan grammatisk förmåga och kommunikativ språkförmåga i stort, eftersom det är vad testet avser att mäta, och det som bedömningsunderlaget utgår ifrån.

Två testtagare som bryter mönstret

Resultatet av den grammatiska analysen som redovisas i föregående avsnitt visar ett mönster som möjligen tyder på ett samband mellan grammatisk utvecklingsnivå och kommunikativ språkförmåga. Man kan emellertid inte blunda för att det finns undantag som bryter mot resultatmönstret. Hög grammatisk nivå innebär ofta, men inte alltid, god kommunikativ förmåga. I den underkända gruppen fanns två undantag, dvs. två testtagare som båda låg på nivå 4. Vi ska titta närmare på en av dem, testtagaren U2, som behärskar inversion till 100 % och predikativ kongruens till 80 %, och alltså utan tvekan befinner sig på PT-nivå 4. Trots detta har hon underkänts på Tisus muntliga prov. Hur kan det komma sig? Vilka faktorer kan ha bidragit till att hon underkänts? Nedan följer ett utdrag ur hennes samtal.[2] Det är hämtat en bit in i samtalet, efter den inledande fasen som

2 I transkriptionen betecknar hakparentes överlappande tal, snedstreck kortare paus (två snedstreck längre paus) medan bindestreck betyder avbrutet tal. Understrukna ord uttalas med emfas.

innebär att testtagaren presenterar sig själv. Här har man övergått till att diskutera själva ämnet, FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna.

Exempel 1: en underkänd testtagare (U2)

1	S:	kan du ge exempel sådär på nåt land som du tycker bryter mycket mot / dom här grundläggande reglerna2
2	U2:	bryta?
3	S:	jaa
4	U2:	// ja ehm / ja har inte / s- särskilt tittat på ett- / ett land
5	S:	näe
6	U2:	men dom kan uppfylla / de var bara / att de fanns / många olika levnadsvillkör som alla människor måste leva under
7	S:	mm

Testtagaren (U2) ger ett ganska osäkert intryck. Samtalsledaren (S) ställer en fråga (1) men hon tycks inte uppfatta den riktigt, eftersom hon frågande upprepar *bryta* (2). Därefter ger hon ett undvikande svar (4). Samtalet har en ganska tydlig prägel av typiskt lärare-elevsamtal med strukturen fråga – svar – uppföljning (jfr Sinclair & Coulthard 1975, Lindberg 2004). Sådana samtal skiljer sig från vardagliga samtal på så sätt att läraren dominerar och styr interaktionen. Så är det också i samtalet med U2. Hon får inte så mycket sagt i och med att hon ofta inte utvecklar sina svar. Några gånger, som i exemplet ovan, uppfattar hon inte heller frågan. Det är hela tiden samtalsledaren som driver samtalet framåt.

I exempel 2 här nedan befinner vi oss litet längre fram i samma samtal, men U2 håller fortfarande på att försöka besvara den fråga som samtalsledaren ställde i exempel 1.

Exempel 2: U2

1	U2:	ja / de finns eh / orsakerna kan lig- ger att ehm / de fanns fattig- de finns fattigdom och ut- underutveck- lingen i dom- / i dom tredje vä- tredje eh / världeländerna
2	S:	mhm
3	U2:	och eh / dom var kolonier / och / var- och dom exploiteras / och eh / nu och dom exploiteras / och eh / nu försöker man / eh / genom- / nu äh- / FN försöker nu att eh / komma under- fund en lösning för att / skapa bät- tre liv / en bättre levnadsstandard / eum / till dom / och så eh var de en nyck- ett nyckelord / eum / underveg- under- ja kommer inte ihåg de nu / underentveck- utveck[lings]stöd
4	S:	[jhha] mm

Fortfarande ger hon inte något riktigt svar på frågan, som ju gällde vilka länder som bryter mot de mänskliga rättigheterna. Vi kan också se att det finns många tecken på bristande flyt i samtalet. Det finns många pauser, omtagningar, tvekljud, reparationer och ordsökningar (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2004), som t.ex. *i dom- / i dom tredje vä- tredje eh / värdeländerna* (1) och *så var de en nyck- ett nyckelord / eum / underveg- / under- / ja kommer inte ihåg de nu / underentveck- utvecklingsstöd* (3). Av bedömningsunderlaget framgår att U2 har underkänts på grund av bristande kommunikativa funktioner, eftersom dessa betygsatts med 2,5. Ordförråd och grammatik tycks man också ha varit tveksam till, eftersom dessa kriterier fått betyget 3 av en bedömare och 2 av en medbedömare.[3] I min grammatiska analys utifrån PT fick U2 alltså samma höga värden som de flesta godkända testtagare, men man bör komma

3 I tveksamma fall låter man en medbedömare lyssna på det inspelade samtalet.

ihåg att kriteriet grammatik givetvis rymmer mer än det som processbarhetsteorin omfattar. Det kan ha varit andra grammatiska företeelser som bedömarna har tvekat inför.

Exempel 3 visar ett utdrag från ett samtal med en godkänd testtagare (G5), som också klart avviker från resultatmönstret fast, så att säga, åt motsatt håll. Han har alltså, till skillnad från de flesta godkända testtagare, *inte* kommit upp på PT-nivå 4 enligt 80%-kriteriet ännu, eftersom han endast behärskar predikativ kongruens i 23 % av alla obligatoriska kontexter och inversion i 27 %. Han deltog vid samma testtillfälle som U2, och samtalet behandlar samma ämne, vilket gör det fruktbart att jämföra dessa båda testtagare. Detta utdrag är hämtat en bit in i samtalet, när diskussionen har kommit att handla om själva ämnet.

Exempel 3: en godkänd testtagare (G5)

1	S:	man borde utöka säkerhets[rådet]
2	G5:	[jaa]
3	S:	alltså men vilka skulle ingå mer då i-
4	G5:	ja tror att alla länder måste fortsätta prata / argumentera
5	S:	jaa
6	G5:	och eh / besöka varandra / förstår vad varandra kom- var dom kommer från
7	S:	mm
8	G5:	varför- / varför e kina så /annor- lunda än USA
9	S:	mm
10	G5:	varför e irak så annorlunda än eh / norge till exempel
11	S:	mm

12 G5: ja tror att de e bra att eh / länder fortsätter att prata / tillsammans / de-
de e viktig / eeh / ja håller med att eh
/ politisk å diplomatiskt eeh / lösn-ing
ska fortsätta å försöka att- eh /att eh / lösa problem

13 S: mm

Samtalet med G5 ger intryck av att vara mycket mer jämlikt än det med U2. G5 är i större utsträckning med och driver samtalet framåt i samspel med samtalsledaren, och tar egna initiativ. Samtalsledarens frågor anknyter ofta till något som testtagaren redan sagt, som i exempel 3 där frågan föregås av *man borde utöka säkerhetsrådet alltså* (1,3) vilket är en upprepning av en åsikt G5 tidigare framfört. Därefter kommer själva frågan *men vilka skulle ingå mer då i-* (3), som alltså är en följdfråga. G5 påbörjar sitt svar redan innan samtalsledaren har fullbordat sin tur, och bygger sedan ut sitt svar till ett längre resonemang (4,6,8,10,12). Han markerar tydligt i sin framställning att han kan argumentera för sin ståndpunkt, bl.a. genom att inleda sina yttranden med *jag tror att* (4, 12) och genom att använda retoriska frågor: *varför e kina så annorlunda än USA* (8,10). Han har inte heller lika många pauser och omtagningar som U2, utan samtalet flyter på ett helt annat sätt. Kanske är han lite av en risktagare. Om inte ordförrådet räcker till använder han ett engelskt ord istället och går vidare, som i exemplet nedan:

Exempel 4

1 G5: ja tror de e en bra organisation / [på]

2 S: [jaa]

3	G5:	ungefär / etthundraåtti plus medlem / eeh / även om dom har börjat med / mycke mindre / femti år sedan / ja tror att de e viktig att eum // dom måste har eh / godkänd av eh / ja säger / säkerhet *counsil*
4	S:	rådet [säkerhetsrådet]
5	G5:	[precis] de finns ungefär fem sex länder på den /och alla måste / hålla med

Utdraget visar att han är osäker på den svenska benämningen på säkerhetsrådet: *dom måste ha godkänt av eh / ja säger / säkerhet counsil* (3). Att det engelska uttrycket föregås av en paus och ett tvekljud, liksom ja säger tyder på att han är medveten om att han inte känner till eller kommer på den svenska beteckningen. Här blir han ju dessutom korrigerad av samtalsledaren: *rådet säkerhetsrådet* (4), vilket gör att även detta samtal har drag av klassrumsinteraktion. Han förefaller dock inte falla in i elevrollen, eftersom han inte upprepar det rätta ordet (5), något som annars är vanligt i de korrigeringar som förekommer i mitt material. Istället går han vidare. Det han har att säga tycks vara viktigare för honom än de enskilda orden och han förefaller gärna gå in i rollen som debattör. Enligt bedömningsunderlaget fick han betyget 3 i såväl kommunikativa funktioner som ordförråd och grammatik. Bedömarna hade alltså inte uppfattat hans grammatiska färdighet som så låg som mina analyser visar.

Sammanfattning

Resultatet av den grammatiska analysen enligt processbarhetsteorin visar på en tydlig skillnad mellan de underkända och de godkända testtagarna. De underkända testtagarna har i samtliga fall nått upp till PT-nivå 3, men de klarar inte av att processa grammatiska strukturer på nivå 4 enligt 80 %-kriteriet. Det innebär att de behärskar

attributiv kongruens men inte alltid predikativ kongruens. De inleder huvudsatser med andra satsled än subjektet, men det leder inte till inversion. De godkända testtagarna däremot har inversion och klarar kongruens också i predikativ ställning. Det tycks alltså finnas ett samband mellan grammatisk förmåga och kommunikativ förmåga, men det finns undantag. Man kan, som testtagaren U2, uppvisa en hög grammatisk nivå enligt PT, och ändå inte visa prov på en god kommunikativ språkförmåga. Det kan ju naturligtvis också bero på nervositet i en sådan pressad samtalssituation som ett testsamtal utgör. I mitt material är det dock ovanligt att den som behärskar inversion underkänns på Tisus, eftersom det endast förekommer i två fall. Man kan också, som testtagaren G5, behärska de kommunikativa funktionerna väl, trots att man inte klarar PT-nivå 4. Att man inte behärskar inversion innebär alltså inte med nödvändighet att man underkänns på Tisus, även om det i regel sammanfaller.

Litteraturförteckning

Bachman, L & Palmer, A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: University Press.

Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A & Lund, K. 2001. ”Processability in Scandinavian Second Language Acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 23:389–416.

Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H., 2004. ”Individuell inlärning av svenska som andraspråk”. I: Ekberg, L. & Håkansson, G. (red). *NORDAND 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*, 27–39. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.

Hammarberg, B. 2004. ”Teoretiska ramar för andraspråksforskning”. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 25–78. Lund: Studentlitteratur.

Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. 2008. Tisus Stockholm. (01.28.2007) http://www.nordiska.su.se/tisus.

Lindberg, I. 2004. ”Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv”. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning,*

undervisning och samhälle, 461-499. Lund: Studentlitteratur.
Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
Pienemann, M. & Håkansson, G. 1999. ”A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account”. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 383–420.
Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Maria Eklund Heinonen
Institutionen för nordiska språk
Uppsala universitet
Box 527, 751 20 UPPSALA
maria.eklund@nordiska.uu.se

Kvalitet i högre språkundervisning i Sverige 2005

Inger Enkvist

Under våren 2004 intervjuade jag drygt 50 personer på olika språkinstitutioner om synen på kvaliteten i högre språkundervisning i Sverige i jämförelse med förhållandena 1990. De intervjuade respresenterade olika språk, universitet och högskolor och tjänstställningar. Jag har valt att inte hänvisa till de intervjuade så att de kan identifieras utan att ge en sammanlagd bild av språkinstitutionernas värld. Rapporten kan därför läsas som en ”kollektiv intervju”. Undersökningen finansierades av Rådet för högre utbildning och hela rapporten finns att läsa på nätet bland Högskoleverkets rapporter samt i Enkvist (2005).

Intervjusituationen lockade fram fler besvikna kommentarer än positiva. Lärarna jämför inte bara med 1990 utan andra bilder av hur undervisningssituationen skulle kunna vara. I sammanfattning pekar de på problemen av två slag: brist på stabil finansiering av institutionerna samt bristande förkunskaper och studieteknik hos studenterna. Enligt intervjusvaren uppvisar vare sig lärarnas vetenskapliga och pedagogiska utbildning eller universitetet som fysisk miljö några nämnvärda kvalitetsproblem.

Vad har studenterna blivit bättre på?

Allmän samstämmighet råder i fråga om att studenterna har blivit bättre i **muntlig språkfärdighet**, speciellt när det gäller bättre uttal och flyt i språket. De har rest mer och de har hört engelska på tv. Förbättringarna hänger alltså samman med omständigheter utanför

undervisningsväsendet. I engelska kan inte så få studenter använda småfraser för att fylla ut en mening på ett sätt som låter mycket idiomatiskt. En lärare i spanska understryker att allt fler studenter först vistats i spansktalande land, och att de därför ofta kan samtala om vardagsämnen. En lärare i italienska menar att studenterna genom sina resor har en bättre vardagskunskap om förhållandena i det studerade landet men däremot inte en bättre kunskap om landets kultur i betydelsen historia och litteratur. En lärare i tyska påpekar att studenterna gått fram i förmågan att våga tala mer än i själva talet. En yngre lärare påpekar att fler studenter bott utomlands eller är tvåspråkiga och att de studenterna skulle kunna nå mycket långt, om de arbetade hårt. Det räcker inte med att ha haft fördelen med att ha bott utomlands.

Alla svarar att studenterna blivit bättre på att **hantera datorer**, ett hjälpmedel som ju användes i mindre utsträckning före 1990. Att använda dator för att skriva och söka på Internet är numera självklart.

Frågan vad studenterna är bättre på lockar fram det ironiska svaret att de är bättre på att **ställa krav**. Studenterna kräver att universitetet ska anpassa sig till dem och till deras nivå. De ser inte universitetsstudier som en möjlighet för dem själva att höja sig till universitetets nivå. En utländsk lärare som undervisat i spanska under tio år i Sverige säger att nedgången i studenternas förkunskaper och den negativa förändringen av deras attityder är mycket märkbar och att hon för tio år sedan aldrig skulle kunnat tro att en förändring kunde komma så snabbt. När hon fick sin tjänst, kände hon att hon gick in i en organisation med hög kvalitet, men hon är inte längre så säker på kvaliteten i den svenska högskolan. Studenternas motto verkar vara ”mer för mindre”, dvs. fler poäng för mindre arbete. En annan lärare uttrycker samma sak med att säga att ”studenterna är otåliga på att nå resultat” och avser då resultat i form av poäng.

Vad har studenterna blivit sämre på?

En erfaren lärare i engelska menar att förkunskaperna bland dem som påbörjar högskolestudier varierar oerhört från mycket goda till absurt låga. Trots formell behörighet har många en låg, ”nästan obefintlig”, kunskapsnivå exempelvis i skriftlig engelska. Samtidigt sägs det just från engelskämnet att det är till stor hjälp med de nationella proven för att normera betyget. Det nämns att det vore en hjälp för alla om samtliga institutioner i ett språk hade ett gemensamt inträdesprov.

Det råder total enighet bland de intervjuade lärarna om att studenterna blivit sämre på **grammatisk analys**. Oavsett om lärarna specialiserat sig på språkvetenskap eller litteratur är det ett allvarligt bekymmer att studenterna är så okunniga när det gäller att analysera språkliga fenomen. ”Man kan inte förutsätta något”, säger en lärare. ”Inte ens substantiv och verb.” Institutionerna försöker möta krisen genom att erbjuda snabbkurser i svensk och allmän grammatik på en nivå som fjortonåringar brukade klara av på studieinriktade inriktningar tidigare. En sådan snabbkurs ger dock inte den säkerhet som den studerande fick när han eller hon läste och repeterade grammatikkunskaperna år efter år. En blid lärare i spanska talar om ”grammatisk osäkerhet” hos studenterna. En professor i franska säger att hon aldrig använder någon grammatisk term utan att förklara den. En lärare i tyska menar att han under A-kursen repeterar det som hörde till högstadiets kurs och i B-kursen det som hörde till gymnasiet. Han slås också av att studenter som inte kan det grundläggande samtidigt frågar honom om och om igen vad de kan bli med sina tyskkunskaper.

En lärare i engelska säger: ”Grammatik är ett så sorgligt kapitel. Skolan har gett upp. Många har aldrig sett en grammatikbok. Skolorna köper inte in sådana. Eleverna har fyllt i några rutor i sina läroböcker men har aldrig sett något samband och har aldrig benämnt det de övat på. De har ett minne av att ha gjort övningar men vet inte vad de övat. Allt är lösryckt. Något dramatiskt hände i mitten på 90-talet och har accelererat. Plötsligt är det inte enstaka studenter som har svårt med grammatik utan flertalet.”

De lärarstuderande är en speciell grupp. De klagar mer än andra och allra värst är 1-7-lärarna. De använder bara ord som ”process”, ”reflektion”, ”portfolio” och ”värdegrund” och aldrig ord som ”resultat” och ”mätning”. Under lärarutbildningen får de blivande lärarna höra att kunskaper inte kan mätas, och det kan därför sägas vara logiskt att de inte vill få sina egna kunskaper mätta. Universitetslärarna suckar: ”De lärarstuderande har inte redskap ens för att lära sig själva, och hur ska de då kunna lära andra något? Varför vill någon bli språklärare som är direkt svag i språk?”

Flera understryker att **allmänbildningen** blivit sämre. Läraren kan inte referera till något i vare sig svensk eller allmän historia. Dessutom har många institutioner inte längre realiakurser med historia och geografi på ett systematiskt sätt. Dels har resurserna skurits ner och dels klagar studenterna mer över att de tycker kurserna är svåra, eftersom de inte har några förkunskaper att hänga upp de nya kunskaperna på. Historia och geografi läses ofta numera som ”projekt” såväl i grundskolan som i gymnasieskolan. Den studerande undersöker bara en historisk episod, ett landskap och så vidare. Kronologisk och geografisk översiktlig struktur saknas. En utlandsfödd lärare sammanfattar detta med att säga att yngre studenter inte kan något om historia, litteratur eller grammatik. Om någon i gruppen känner till Gustav III eller romarriket är det alltid någon som är runt femtio eller äldre.

Många lärare, också utlandsfödda, påpekar att studenternas förmåga att **skriva på svenska** sjunkit. Detta är problematiskt därför att själva idén om skriftspråkliga normer inte har lärts in ordentligt, innan studenterna ska skriva på andra språk och översätta. Studenterna har också ofta med sig från gymnasieskolan idén att skrivande är personligt och att ingen har rätt att ha några synpunkter på det någon annan skrivit. Gränsen mellan den privata anteckningen och den offentliga skriften suddas ut, och det privata upphöjs till det offentliga.

En lärare understryker med kraft att studenterna blivit sämre på att **läsa böcker**. Hon får studenter som bara läst fem eller sex böcker i hela sitt liv och inte kan förstå varför de plötsligt skulle läsa lika många till på en månad och på engelska. Studenterna har låg läsfärdighet, låg förmåga att hantera stora textmassor och låg förmåga att hantera litteratur som fenomen. Detta är dels ett tekniskt-praktiskt problem, dels ett kulturellt. Universitetsinstitutionerna får studenter som vill studera ett humanistiskt ämne utan att knappt ha någon **beläsenhet**, referensram, även om de har avgångsbetyg från gymnasiet. En lärare som nyligen börjat undervisa på universitet är förvånad. Studenterna är ovana att läsa texter och speciellt romaner, vilket förr vad kärnpunkten i verksamheten. En förklaring är att eleverna i skolan bara läser utdrag och textfragment som presenteras uppblandade med bilder och kommentarer, vilket gör att läsning av hela texter verkar oöverstigligt svårt. En doktorand i franska säger att antalet böcker i universitetskurserna kanske inte är så mycket lägre men att böckerna blivit mer ”lättsamma” eller ”**light**”. Urvalet sker mer för att studenterna ska uppskatta läslistan än för att läsningen ska vara utvecklande för dem och ge dem en uppfattning om studiefältet. Studenterna är inte heller vana att studera litteratur på ett objektivt sätt utan bara vana att läsa igenom en text och **formulera en åsikt**.

En doktorand menar att den nuvarande trenden att säga att studenterna kan börja lära sig språk senare har två sidor: den ena är att den verkliga tiden för studier numera är mycket kort eftersom studierna aldrig börjar på allvar och den andra är att eleverna/studenterna har fått **felaktiga vanor när det gäller studier**. Samtidigt tror hon att många gymnasieungdomar inte vill ha större djup i sina studier än den nuvarande kommunikativa inriktningen. Den enda lösning hon kan se är att erbjuda olika inriktningar för olika behov och önskningar. En utlandsfödd lärare i spanska menar att skolelevernas möjlighet att hela tiden välja vad de ska arbeta med och hur de ska utföra sina uppgifter försenar deras mognad. Nu kommer de till universitetet och ber om ledning från läraren på ett sätt som man inte väntar sig av personer på mer än tjugo år. Hon iakttar en ny **barnslighet** som kan kallas gymnasial. Många studenter är inriktade på att klara lärarens

skrivning, inte på att lära sig ämnet. De tycker om att bli lotsade, och de vill ha tillgång till tidigare skrivningar samt instuderingsfrågor. Hon finner att Sverige tar häpnadsväckande steg i fel riktning.

Studieteknik och arbetsdisciplin

Det förvånande är att studenterna inte har utvecklat mer studieteknik under gymnasiestudierna. De känner inte till olika metoder för att studera. Den enda ”metod” de använder är att klaga att allt är för svårt, för mycket, för jobbigt, för att få läraren att minska omfånget på inlärningsuppgiften. Det har sagts i samband med de senare skolreformerna att eleverna inte skulle behöva ”belasta” sitt minne med så mycket kunskaper utan de skulle i stället ”lära sig att lära”, lära sig metoder eller strategier. Detta är ytterligare ett område där de intervjuade lärarna är helt ense. Studietekniken har blivit sämre, inte bättre. Studenterna har, menar man, svårare att söka sig fram till kunskap i böcker. De har nästan **ingen vana att använda lexikon, grammatikor eller vanliga uppslagsböcker**. När de slår upp ett ord, läser de inte sällan slarvigt och tar vilken betydelse som helst utan att fråga sig vad som är rimligt. Eftersom de är ovana att använda lexikon, är de långsamma och oskickliga, dvs. de har sämre studieteknik.

En ung lärare som ger en grammatikkurs på B-nivån i franska säger att studenterna kommer till lektionen utan grammatikbok. Hon är inte ens säker på att de verkligen köpt grammatikboken. De är vana att det ska räcka med att göra övningar. Detta gör henne mycket nedstämd. Studenterna har fått **dåliga vanor** på gymnasiet och ändrar sig inte därför att de nu studerar på universitet. En doktorand som undervisat menar att studenterna har **svårt att ta till sig kunskap och speciellt abstrakt kunskap**. Hon tror att det inte är en överdrift att säga att studenterna är studieovana och att universitetsstudierna i själva verket är de första organiserade, systematiska studier som de bedriver. Dagens studenter tycker fler typer av tentamina är svåra

än hon och hennes kamrater för mindre än tio år sedan. En lärare i spanska nämner att studenter arbetar, sportar och sjunger i kör bredvid studierna. När de inte får speciellt bra resultat är det oklart om det beror på att de inte kan studera eller därför att de inte lägger ned **tillräckligt med tid**.

En lärare i slaviska språk och en annan i italienska talar om studenter som kommer för sent och lämnar in uppgifter för sent utan att genera sig. Ju yngre studenterna är, desto mer oorganiserade är de. En lärare i portugisiska talar om nödvändigheten av att vara fast och att försvara regler, om universitetet ska kunna behålla någon som helst prestige inför studenterna. Ämnen som har svårt att fylla sina kursgrupper och att få studenterna att verkligen tentera sina poäng är extra känsliga inför dessa negativa tendenser.

Administration och tillgodoräknande

Inte någon intervjuad menar att administrativa göromål har minskat sedan 1990. Det är framför allt forskningstid och förberedelsetid för undervisning som försvinner, när administrationen sväller. Det är med andra ord själva kvaliteten i högre utbildning som hotas av en rad administrativa uppgifter som var och en inte är omfattande men som tillsammans stjäl tid från läraren.

En uppgift är att lärarna åläggs att lämna in rapporter, utvärderingar och underlag av olika typer. Deltagande i budgetgrupper och liknande är också mycket tidsödande. Eftersom finansieringen inte är garanterad, går en inte obetydlig del av lärarens energi till att försäkra sig om att arbetsplatsen kommer att finnas kvar och inte förlora för mycket av de resurser som man för närvarande har. Många institutioner har slagits samman med andra sedan 1990, men inga lärare rapporterar att de fått mer tid för forskning och undervisning efter sammanslagningarna.

En ökande trend är att studenterna menar sig ha rätt till hänsyn till deras privata önskemål när det gäller extralektioner eller tentamina. De har uppenbarligen vant sig att utbildningsvärlden ska stå på tå för eleven/studenten, att de har rätt att sköta sina privata angelägenheter i första hand och att de kan kräva att universitet ska anpassa sig till deras privatliv. Speciellt vanligt är det att de önskar extratentamina därför att de inte kunnat komma på utsatt datum eller att de vill göra tentamina på annan plats. Vissa större universitet håller emot den här trenden med argumentet att om man har flera hundra studenter och allt fler ställer den här typen av krav krävs en ytterligare ökad administration med ökade kostnader och minskad säkerhet runt provet. I det här avseendet finns stora skillnader mellan små och stora institutioner. Institutioner som har svårt att få studenter, går mycket långt för att erbjuda service åt studenterna.

Ett annat administrativt inslag är tillgodoräknande av kurser som studerats i utlandet. Det gäller först och främst att bedöma om studenternas nivå motsvarar kraven för att få skriva in sig genom att granska betygshandlingar eller anordna speciella test. Allt detta föranleder som regel många telefonsamtal främst till studievägledare och studierektorer. När det gäller universitetskurser som avlagts utomlands är de flesta institutioner försiktiga med tillgodoräknande utanför Erasmussystemet, men åter beror praxis på hur beroende institutionen är av att producera poäng. Ett mindre ämne och en mindre högskola kan tänkas vara mer generösa än större institutioner. Många kräver att studenten ska göra vissa kurser i Sverige exempelvis grammatik och översättning och kanske också presentera något individuellt arbete muntligt och skriftligt.

En ny trend är att studenter vill ha ”rest”, dvs. när de inte blivit godkända på en skrivning identifierar de något avgränsat område och erbjuder sig att läsa på den delen och återkomma på ett muntligt förhör ”eftersom det bara fattas 3, 7 eller 10 poäng”. De allra flesta institutioner håller emot sådana försök, men bara att diskutera frågan tar tid och kraft och är nedslående för lärarna.

En annan arbetsuppgift är kontakten med de tidigare studenter på C- och D-nivåerna som aldrig avslutat sin uppsats och som kan dyka upp när som helst med krav på handledning. Språkinstitutionerna har i regel ställt upp med handledning, eftersom de vill rekrytera studenter på högre nivåer och kunna visa upp avslutade kurser. Det är emellertid svårt att bemanna lärarna när ingen kan förutse vilken termin studenterna egentligen tänker använda större delen av handledningen.

Något som kan verka obetydligt är de många förfrågningar per e-post som kommer till lärarna. Å ena sidan är e-post praktiskt och billigt och tillåter exempelvis uppsatshandledning på distans, men e-post ger också mycket arbete. Just därför att det verkar som om studenten ber om en mycket liten tjänst, skriver studenter till lärarna med frågor som inte alltid ”borde” vara riktade till lärarna utan till den administrativa personalen eller skulle kunna redas ut av studenten själv. Detta är dessutom en illustration till att många av lärarens uppgifter utgörs av osynligt arbete. En lärare kan lätt tillbringa en timme och kanske mer per dag med att svara på e-post från studenterna.

In- och utresande eramusstudenter är ett allt vanligare inslag på språkinstitutionerna. De utresande behöver få information, och någon måste hålla kontakt med dem medan de är utomlands. De inresande studenterna behöver också information och dessutom omhändertagande. Vissa erasmusstudenter arbetar betydligt mer än en svensk genomsnittsstudent, medan andra från början bestämt sig för att anse terminen eller året utomlands som en paus. Inte minst engelskämnet kan få studenter som valt ämnet ”för att bli lite bättre” men inte avser att studera hårt.

De målspråkstalande studenterna ger också upphov till extraarbete och även i detta fall varierar förhållningssättet mellan olika institutioner. De flesta tillgodoräknar avslutade examina i språk och litteratur till åtminstone B-nivån men kräver kanske att studenten kompletterar med grammatik- och översättningsprov. Eftersom de nivåer som har uppsatskrav ofta inte har någon direkt motsvarighet utomlands, brukar institutionerna vara mer försiktiga att tillgodoräkna de

nivåerna. För målspråkstalande som inte studerat språk och litteratur på universitetsnivå varierar praxis. Många institutioner kräver att de ska tentera alla kurser men erbjuder exempelvis möjligheten att göra både A- och B-nivån under en och samma termin. Kanske behöver studenterna inte näravara vid alla lektioner men däremot tentera och göra inlämningsuppgifter. Det är en allmän erfarenhet att de här studenterna brukar överskatta sina kunskaper. Vissa målspråkstalande har egentligen inte heller en önskan att studera sitt modersmål utan bara att få ut poäng. De kan vilja få poäng för att få tillgång till studiemedel, för att fylla ut poängantalet så att det räcker till en examen eller för att få behörighet som lärare. Att informera de här studenterna tar en inte obetydlig tid.

Institutionerna har ändrats kraftigt sedan 1990

På frågan om institutionerna ändrats svarade den absoluta majoriteten att institutionerna ändrats dramatiskt. De drag man pekar på är att antalet distanskurser och antalet kurser för icke-specialister ökat kraftigt. Vissa institutioner har också numera speciella grundskollärarkurser som är lättare än andra och helt kommunikativt inriktade. I kursplanerna skriver man in att dessa anpassade kurser inte är påbyggbara, eftersom de innehåller mindre ämneskunskaper än övriga kursplaner. Studentgrupperna är betydligt mer heterogena än de var 1990.

En utlandsfödd lärare påpekar att kursinnehållet nu är betydligt mindre elitistiskt än 1990, och hon avser då att innehållet är mindre ”bildat” och presenterar mindre litteratur, mindre historia, mindre konst och i stället mer vardagsliv i det studerade landet. Samtidigt har några större institutioner försökt motverka detta genom att införa någon mer specialiserad kurs i lingvistik eller litteraturteori på lägre stadier för att göra studierna mer forskningsanknutna och förbereda för uppsatsskrivning på högre nivå. Här föreligger alltså tendenser

som pekar åt olika håll: En lägre nivå exempelvis i grammatisk kunskap hos de studenter som skriver in sig, färre kurser med ett allmänbildande innehåll och samtidigt vissa kurser som är mer specialiserade och forskningsanknutna än tidigare.

Alla lärare talar om neddragningar i antalet lektioner och att detta har påverkat innehållet, eftersom kursernas omfattning och inriktning fått ändras, när timtalet minskats. Många talar om en neddragning med cirka en tredjedel av lektionerna sedan 1990, och detta fast studenterna har sämre förberedelse för universitetsstudier.

Lärarna bedömer att kraven på studenterna dels är lite annorlunda, dels lite lägre. Kraven på muntlig språkfärdighet har ökat något därför att nivån hos studenterna har förbättrats till följd av resor och till följd av att de har mer kontakt med målspråkstalande. Samtidigt är alla lärare medvetna om att kraven sänkts. Det rör sig om svåra avvägningar. Om lärarna inte sänker kraven, hoppar studenterna av, ämnet får dåligt rykte på den lokala högskolan och grupperna blir för små. Om lärarna sänker kraven, är de rädda att de kräver mindre än andra högskolor, att de förbereder studenterna sämre för yrkeslivet och för vidare studier samt att de inte gör ämnet rättvisa.

I engelska menar flera institutioner att kraven höjts i skrivning i och med att man infört kurser i akademiskt skrivande. De nya kurserna betonar strukturerandet av texten och fokuserar inte huvudsakligen grammatik och vokabulär. En institution i engelska har lagt in en salsskrivning på A-nivån för att ”kvalitetssäkra” en kurs som lärarna uppfattade hade sjunkit i kvalitet. Samma institution har också lagt in undervisning i svensk grammatik före och under grammatikkursen och erbjuder stödtimmar i grammatik. Samtidigt säger samma institution att B-nivån nu innehåller sex romaner mot tidigare tolv. Förr läste studenterna 4000 sidor per termin och nu kanske 4000 sidor sammanlagt på A-, B- och C-nivåerna. Detta syns naturligtvis på forskarnivån. Ett annat sätt att säga samma sak är att en ny lärare upptäckt att böcker som hon läst på B-nivån nu läses på C- eller D-nivån. Inte någon enda intervjuad hävdar att nivån på studenterna

inom lärarprogrammen är bra. Tvärt om föranleder omnämnandet av lärarprogrammen suckar och stön. Det är helt klart att kraven på ämneskunskaper sänkts när det gäller blivande lärare.

Inlärningskontrollen har varierat i flera riktningar sedan 1990. Å ena sidan går vissa institutioner mot färre tentamina i sal av flera orsaker. En är kostnaden för skrivningsvakter och salar. En annan är att man vill arbeta med friare examensformer. En tredje, tillägger en trött lärare, att det finns allt mindre innehåll i kurserna som man skulle kunna tentera i sal. Vissa institutioner som tagit bort salsskrivningar har återinfört dem, därför att de tyckte sig förlora kontrollen över vad studenterna egentligen kunde. Lärarna kunde inte längre ta ansvar för att deras studenter uppnått en viss kunskapsnivå. Samtidigt arbetar vissa lärare med inlämningsuppgifter och hemtentamina därför att de vill använda självständiga arbetsformer. Emellertid märker de en ökande tendens till att studenterna tar fram något material från Internet på fem minuter och låter sig nöjas med det. Lärarna får i allt högre grad ägna sig åt att förklara vad arbete på universitetsnivå innebär samt kontrollera att studenterna inte kopierat. Vid hemtentamina överraskas lärarna av att vissa studenter tror att allt ska stå i boken.

Numera har de flesta språkinstitutioner målspråkstalande studenter och lärarna anser att deras närvaro är en förstärkning för alla och att de här studenterna i övrigt inte får någon särskild behandling. Om målspråkstalande studenter används som hjälplärare kanske det smickrar dem och hjälper de svensktalande studenterna, men är det etiskt riktigt mot de målspråkstalande? De får ju då inte en undervisning som är anpassad till deras behov. Villkoren blir ytligt sett lika för alla, men det finns en risk att de här studenterna ”glider igenom” utan att lära sig speciellt mycket därför att det som prövas i examina är relativt lätt för dem samtidigt som de har andra luckor som de inte testas på. Detta är ett problem som ingen ser någon god lösning på eftersom det varken finns pengar eller lärarresurser till speciallösningar. Spanska i Stockholm har ett prov i grammatik och översättning där studenterna kan välja provvariant enligt det språk som är deras starkare, vilket är ett sätt att åtminstone erkänna

problemet. Det är inte klart vilket ansvar språkinstitutionerna har i det här avseendet, och de borde diskutera fram en gemensam handlingslinje. En lösning är att vid antagningen ställa högre krav på svenska för att upprätthålla den kontrastiva kompetensen. En annan är att helt bortse från kontrastiv kompetens och säga att studenterna får skaffa den färdigheten i andra typer av kurser. Kopplingen till lärarbehörighet är viktig i det här resonemanget.

En av de intervjuade lärarna, själv utlandsfödd, framhåller psykologiska aspekter på de målspråkstalande studenternas situation. Hon påpekar att många utlandsfödda studenter inte vill höra talas om att deras svenska inte skulle vara tillräcklig samtidigt som de behörighetsgivande kunskaper som komvux ger inte är tillräckliga för att hantera ett kulturellt innehåll. Detta gäller både målspråkstalande och studenter från ett tredje land. Studenterna är ofta mycket känsliga för kritik i fråga om deras kunskaper i svenska. Många tycker att de har mer kunskaper än de svenskfödda studenterna på andra områden och att det därför är ”orättvist” att man just påpekar deras brister i svenska. De vill inte ha specialundervisning och de vill inte träna svenska, menar den intervjuade läraren. Ett speciellt problem är de kan ha ett behov av att hävda sig i en miljö där de känner sig starka. Detta kan ta formen att de antyder att de vet mer än läraren, även om de egentligen inte studerat sitt modersmål tidigare på ett universitetsmässigt sätt. De här situationerna är speciellt påfrestande för yngre och ännu orutinerade universitetslärare. Olika språk drar studenter från olika geografiska områden: i asiatiska språk från målspråkslandet, i franska ofta från Nordafrika, i italienska från någon del av ex-Jugoslavien, i spanska från Latinamerika och i tyska från Bosnien.

En annan förändring vid språkinstitutionerna är att praktiskt taget alla studenter nu använder e-post för kontakterna med universitetet och det är exempelvis vanligt att skicka in inlämningsuppgifter via e-post. Det är också vanligt att institutionerna har hemsidor med alla praktiska uppgifter om kursen, schema, tentamina och så vidare. Det blir allt vanligare att man också lägger undervisningsmaterial på hemsidan även för kurser som inte är distanskurser.

Flera institutioner arbetar med redovisningar i power point och med korpussökning i grammatikundervisningen redan på A-nivån. Det som däremot nästan försvunnit är användandet av språklaboratorium och filmvisning på lektionstid, eftersom effekten anses för låg när timantalet är så reducerat. Studenterna hänvisas till att använda språklaboratoriet eller att se film bredvid klassrumsundervisningen. Flera institutioner har funnit att de måste införa direkta krav på att studenterna bevisar att de tränat med grammatikprogram eller sett film för att få tentera en kurs, annars använder de inte de här möjligheterna. Detta är naturligtvis en stor besvikelse för institutionerna, som trott att de nya möjligheterna skulle vara tilldragande och också förbättra nivån.

Den största nyheten på det tekniska området är distanskurserna som numera ges via dator med ljudfiler och möjlighet till deltagande i chatrum. Utvecklingen har varit snabb, vilket har påskyndats av extra utvecklingsmedel just för distanskurser via IT och därför att de här kurserna erbjudit möjlighet till anställning exempelvis för unga lärare som annars inte skulle kunnat få universitetsanknytning. Vissa ämnen som rumänska skulle kanske haft svårt att överleva om kursen inte getts som internetbaserad kurs.

Doktorandernas villkor har ändrats dramatiskt i och med den reform som infördes i mitten av 90-talet. På många håll har man fått betydligt färre doktorander men å andra sidan har det också startats flera forskarskolor i moderna språk.

Doktoranderna följs upp mycket noggrannare, vilket de flesta anser vara bra. Som en ung doktorand säger har få tillräcklig självdisciplin för helt fri tidsanvändning. Samtidigt identifierar hon och många andra att det jämsides med den traditionella entusiastiska doktoranden finns en ny grupp doktorander, som ser arbetet som ett 9-17-jobb. De har inga bestämda framtidsplaner utan ser doktorandanställning som en typ av anställning bland andra tänkbara under fyra år. Flera lärare påpekade att det bland doktoranderna finns personer som inte har något djupt kulturintresse, som inte läser romaner på det främmande språket, som inte läser tidningar från målspråkslandet och som bara koncentrerar sig på sitt speciella ämne.

Doktorander i språkvetenskap vid språkinstitutionerna rapporterar två nya tendenser. Den ena är att många institutioner nu har utökat samarbetet med andra institutioner inom fakulteten eller inom Sverige och kanske med målspråkslandet. Detta stärker kvaliteten i arbetet. Samtidigt säger doktorander i tyska, franska och spanska att de läser så stor del av sin litteratur på engelska att de måste göra speciella ansträngningar för att hålla uppe och utveckla målspråket.

Doktoranderna är utan undantag bekymrade över doktorsexamens meritvärde och över arbetsmarknaden. Kanske de efter sin doktorsexamen hamnar på en översättningsbyrå eller som utredare på ett statligt verk. Det är svårt att få arbete som lärare, eftersom doktorsexamen inte längre har något klart meritvärde i jämförelse med andra meriter, vilket naturligtvis är nedslående. Flera intervjuade unga doktorer vittnar om sin besvikelse när de skickat in ansökningar till gymnasietjänster och inte ens kallats till intervju.

När det gäller frågan om lärarnas kvalifikationer kommer samma svar från alla de intervjuade, nämligen att kvalifikationerna snarast är högre än 1990. I många fall, påpekas det, är individerna desamma men med 10-15 års ytterligare kvalifikationer. Nästan alla lärare har disputerat samt gått pedagogisk utbildning, och många har infödd kompetens både i svenska och på målspråket. De många åren med nedskärningar har dock varit tunga för lärarna, och en lärare deklarerade klart att om det funnes alternativ skulle hon se sig om efter något annat. Det finns ingen framtid vid språkinstitutionerna som läget är nu, menade hon. Lärarna är bättre men detta är också nödvändigt eftersom arbetstakten och arbetsvolymen har ökat liksom studenternas krav. Trots att universitetslärare är mycket lojala med sin arbetsplats finns det vissa institutioner som får allt större problem med sjukskrivningar, ett besvärligt problem eftersom universitetslärare är specialiserade och inte kan ersätta varandra hur som helst.

Hur kan kvaliteten förbättras i högre språkutbildning i Sverige?

- I sammanfattning kan sägas att de viktiga förändringarna för högre språkundervisning i Sverige ligger i grund- och gymnasieskolan. Det viktiga är att eleverna tillägnar sig bättre kunskaper i svenska, i olika främmande språk, i litteratur, i historia, i geografi osv. Eleverna behöver goda studievanor.
- Institutionerna behöver stabil finansiering så att de kan planera på längre sikt. Det är omöjligt att hålla god kvalitet om kursgivning och tjänstefördelning bestäms någon månad före terminsstart. Förutom osäker finansiering är ökande administrativa uppgifter ett hot mot kvaliteten. Sverige har däremot inte något kvalitetsproblem när det gäller kvalifikationsnivån på lärarna i språk på universitetsnivå. Inte heller finns något nämnvärt problem med utrusning av lokaler och bibliotek.
- Lärarutbildningen nämns som ett speciellt bekymmer. Att de blivande lärarna i de olika språken har en låg nivå är nedslående. Lärarutbildningen och dess regelverk bör ändras.

Bibliografi

Enkvist, Inger. *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*. Gidlunds, 2005.

Inger Enkvist
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201, 221 00 Lund
Inger.Enkvist@rom.lu.se

Grammatisk profilanalys och lärarbedömning: en korrelationsstudie

Jonas Granfeldt & Malin Ågren

Inledning

Syftet med den här studien är att jämföra två olika förhållningssätt till nivåbedömning av skriftlig produktion hos svenska inlärare av franska. Det ena sättet, grammatisk profilanalys, baserar sig på en beskrivning och en kvantifiering av användningen av ett antal strukturer i t ex en elevtext. Denna beskrivning resulterar i en profil av textens grammatiska strukturer som sedan kan jämföras med andra etablerade profiler. Jämförelsen leder fram till en indikation om grammatiskt utvecklingsstadium, såsom de definierats i forskningen om andraspråksutveckling i franska (Bartning & Schlyter, 2004, fortsättningsvis B&S). Det andra sättet är den erfarenhetsbaserade bedömning av skriftlig produktion som språklärare gör av elevtexter. I denna bedömning ingår ett antal mer eller mindre explicitgjorda kriterier på både innehålls- och formnivå som lärare använder sig av när de bedömer elevtexter. De två bedömningssätten representerar således vitt skilda traditioner och kan i förstone tyckas ha lite med varandra att göra. Grammatisk profilanalys är en forskningsorienterad metod som i första hand syftar till att mäta språkutveckling. Lärares bedömningar görs i ett praktiskt syfte och inriktar sig ofta på den generella språkfärdigheten. Det vi frågar oss i det här arbetet är om det trots dessa olikheter finns ett samband mellan dessa två bedömningssätt och hur det sambandet i så fall ser ut.

I artikeln redogör vi kort för profilanalys och hur profilanalys görs i datorprogrammet Direkt Profil som vi själva utvecklat. Efter en metodgenomgång, presenterar vi både kvantitativa och kvalitativa

analyser av materialet. Avslutningsvis nämner vi kort några möjliga tillämpningar av profilanalysen såsom den implementerats i Direkt Profil.

Kort om profilanalys

Profilanalys innebär en språklig analys av ett ”språkprov” från en elev, en inlärare eller ett barn och görs utifrån olika lingvistiska kriterier, oftast på nivåerna grammatik och lexikon. Profilanalysen ser i första hand på vilka typer av konstruktioner som används snarare än att identifiera ”fel” i produktionen, även om det också ingår. Målet med metoden är en sammanställning som visar vad barnet, inläraren eller eleven kan producera på målspråket. Metoden har använts praktiskt i olika sammanhang, bl a för att diagnostisera språkstörda barn, och man har tidigare föreslagit att den kan utgöra en del av bedömningen av språkfärdighet hos vuxna genom att man jämför ett individuellt språkprov med sedan tidigare kända profiler på olika utvecklingsnivåer (Brindley, 1998). Det är också det spår som vi följer i det här arbetet.

Etablerade profiler för andraspråksinlärning finns för flera språk, bl a tyska (Clahsen, 1985) och engelska (Pienemann, Johnston & Brindley, 1988). För franska som andra- eller främmande språk där förstaspråket är svenska har Inge Bartning och Suzanne Schlyter nyligen arbetat fram en profilanalysmodell som resulterar i 6 utvecklingsstadier där ca 25 olika lingvistiska kriterier på morfosyntaktatisk nivå (B&S, 2004). Delar av deras modell och de kriterier som de använt visas i Tabell 1.

Att manuellt göra en komplett profilanalys är mycket tidskrävande och vore inte möjligt inom ramen för andra verksamheter än forskning. I samband med t ex undervisning skulle det krävas mycket tid att göra en så detaljerad analys som profilanalysen innebär. Man

har därför gjort olika försök att automatisera hela eller delar av profilanalysen för att göra den mer praktiskt användbar (se t ex *Rapid Profile*, Pienemann & Mackey, 1992). I ett VR-finansierat projekt har vi under åren 2005-2007 utvecklat programmet Direkt Profil som automatiskt gör en profilanalys för franska (Granfeldt, Nugues et al., 2006).

Tabell 1. Utvecklingsstadier i talad franska (svenska inlärare)

	Initiala stadier		Intermediärt		Avancerade stadier	
Kritier	1	2	3	4	5	6
% finita (böjda) lexikala verb (**elle boire vs elle boit*)	50-75	v	80-90	90-98	100	100
% 3e pers plural kongruens oregelbundna lexikala verb (**elles vient vs elles viennent*)	_	_	Enstaka fall	≈ 50	nära 100	100
Tempus	Pres.	Pres (P.C.)	Pres P.C (Impf).	Pres P.C Impf	Pres P.C Impf P-Q-P Cond	Pres P.C Impf P-Q-P Cond P.Simp.
% genuskongruens (art + N) **le table* vs *la table*	55-75	60-80	65-85	70-90	75-95	90-100

Baserad på B&S (2004) modell över sex grammatiska utvecklingsstadier i talad franska och några kriterier. P.C = Passé composé; P-Q-P = plus-que-parfait

Exempel på profilanalys med Direkt Profil

Direkt Profil är ett datorprogram som med språkteknologiska medel kan analysera texter (och transkriptioner) på franska och ta fram en grammatisk och lexikal profilanalys. I (1) och (2) nedan visas två exempel på profilanalyser av två olika elevtexter ur vår korpus:

(1)
C'est deux personne, une fille et sa mère. La fille est grand et elle a une robe blue. Sa mère est petite mais grosse et elle a une robe vert. Elles va à L'Italie dans ses vacances. La fille pense à les garcons italien et sa mere pense du soleil. Elles sont derière un table avec une map. Elles boire des café. Leur voiture est vert. La voiture est trés petite est la bagage n'est pas fit. Maintenant elles à destination D'Italie. Elles check in. Le monsiuer fait *une ronde tête est* une grand moustache. Leur chambre est beau avec *deux lis est* une trés beaux vue. Elle est sur la plage. Sur la mere il y a des bateaux. Elles fait du soleil. Dans la soir elle a dîner dans une restaurant. À côté il y a un garcon avec une costume blue. Après le diner elles boire du vin rouge dans la bar. Les deux garcon d'italien ils voir la mère et sa fille. […]

(2)
Il était une fois 2 femmes qui s'appelaient Sylvie et Simone. Ils avaient travaillé toutes ses vies pour pouvoir faire un voyage en Italie. Sylive, une dame assez grosse avec les cheveux blondes qui aimait se dresser en verte, veulait partir en Italie pour se réposer au soileil à la plage est devenir broncée. Simone, une fille mince avec des cheveux brunes et longues qui aimait le coleur bleu, veulait y aller pour faire la conaissance des beaux mecs italiens. Une belle journée, ils sont parties. Ils vont voyager par la voiture verte de Sylvie, (naturalement). Quand ils étaient en train de mettre ses pinales à la voiture, c'était très dûr parce que ils avaient beaucupr de valises. […]

När Direkt Profil analyserar texter söker programmet efter strukturer som ingår i profilen, färglägger dem och räknar deras frekvens (i texterna ovan har istället hel understrykning använts för alla detekterade strukturer). Den förenklade profilanalysen i Tabell

2 visar att text (1) innehåller 4 lexikala verb varav bara 1 är finit (dvs tempusböjt) medan motsvarande siffror för text två är 3 av 3. Vidare har text (1) några fall av missad Subjekt Verb-kongruens (13 av 16 är korrekta) medan alla är målspråkliga i text (2). Slutligen visar en översikt över tempusbruket i de två texterna att det i text (2) finns *presens, passé composé* och *imparfait* där det sistnämnda tempuset är produktivt först på Stadium 4 i B&S modell (se Tabell 1). I (1) finns i gengäld bara presensformer. Efter en konvertering till procentandelar, analyserar Direkt Profils algoritmer dessa attribut och föreslår ett stadium, i det här fallet 2 respektive 4.

Tabell 2. Förenklad profilanalys av delar av verbfrasen

	Text 1	**Text 2**
1. Antal analyserade Subjekt-Verb strukturer	16	11
2. Finita (tempusböjda) lexikala verb	1/4	3/3
3. S-V med kongruens (alla verb)	13/16	11/11
4. Andel verb i ”présent”	16/16	3/11
5. Andel verb i ”passé composé”	0/16	1/11
6. Andel verb i ”imparfait”	0/16	6/11
Utvecklingsstadium enligt Direkt Profil	2	4

Om man jämför markeringarna i texterna med statistiken i Tabell 2 ser man genast att den automatiska profilanalysen inte är helt perfekt. Det finns några fel i båda analyserna. I (1) finns två exempel på sk överdetektion, dvs strukturer som felaktigt inkluderats i analysen, (*une ronde tête est* och *deux lis est*, kursiv stil och hel understrykning) och två exempel på underdetektion, dvs strukturer som borde ha kommit med i analysen men som inte gjort det (elles à / Le monsiuer fait, streckad understrykning). Både över- och underdetektionerna i (1) beror på i huvudsak på homofona ord som stavats fel i den aktuella kontexten (3 av 4 fall). I text (2) finns inga exempel på överdetektion men tre exempel på underdetektion som markerats med streckade understrykningar.

Performansen hos ett datorsystem kan uttryckas i termer av ”precision” och ”täckning” (eng. *recall*). Precision anger hur korrekta de analyser är som programmet föreslår. I de två texterna ovan är totalt 27 strukturer identifierade varav 25 är korrekta dvs 25/27 = 93%. Täckningen (recall) anger hur många av de faktiska strukturerna som detekterats korrekt. I vårt fall är det 25 av 30 dvs 83%. Tendensen är att precisionen ökar på de högre stadierna medan täckningen minskar som en följd av komplexare strukturer (jmfr Granfeldt, Nugues et al., 2005 för en mer systematisk utvärdering av performansen hos Direkt Profil). Man får alltså räkna med en viss felmarginal när det gäller de identifierade strukturerna men den är inte större än att den datorbaserade metoden går att använda.[1]

Forskningsfrågorna

I profilanalysen och tidigare forskning har vi alltså både en metod och en modell för att nivåbestämma texter skrivna på franska av svenska inlärare utifrån lingvistiska kriterier. Med Direkt Profil har vi visat att det går att automatiserat processen med relativt höga nivåer av tillförlitlighet i analysen. Det innebär att man skulle kunna börja tänka på om profilanalysen kan få en praktisk användning i samband med viss typ av enklare bedömning av t ex elevtexter. Men först behöver vi i så fall veta hur den grammatiskt baserade nivåbedömningen förhåller sig till de bedömningar som lärare gör. Det är den frågan om ett samband mellan den grammatiska profilanalysen och det vi här kallar lärarnas ”erfarenhetsbaserade” bedömning som vi vill undersöka här. Våra två forskningsfrågor är därför:

1. Hur ser sambandet ut mellan den grammatiska profilanalysen (utvecklingsstadiet) och lärarbedömningar av samma texter? (FF1)

1 Direkt Profil är fritt tillgängligt och kan nås på Internet http://profil.sol.lu.se:8080/profil

2. I vilken utsträckning skulle det grammatiska utvecklingsstadiet kunna förutsäga lärarnas samlade bedömning? (FF2)

Vi har undersökt FF1 och FF2 på ett material bestående av texter skrivna på franska av både svenska elever och franska ungdomar.

Metod och material

För att undersöka de två forskningsfrågorna valde vi först ut 50 texter ur den sk CEFLE – korpusen (Ågren, 2005) som består av ca 400 texter skrivna på franska av ca 100 svenska gymnasieelever och ca 30 infödda fransmän i jämförbar ålder. De texter som valdes ut till den här studien är skrivna utifrån bildserien ”Le voyage en Italie” (’Resan till Italien’). Texterna var manuellt klassificerade för grammatiskt utvecklingsstadium med utgångspunkt i B&S kriterier men med vissa anpassningar för skriftspråk (Ågren, 2005). De manuellt klassificerade texterna har befunnits reflektera stadierna 1 – 4 i skalan. För denna studie valde vi ut 10 texter från varje nivå 1-4 och 10 texter från de infödda. De sammanlagt 50 texterna analyserades också av Direkt Profil och vi fick på så sätt två bedömningar av grammatiskt utvecklingsstadium: ett manuellt värde och ett automatiskt. Därefter lät vi en grupp gymnasielärare i franska bedöma samma texter. Vi kontaktade 7 erfarna gymnasielärare i Malmö-Lund regionen som åtog sig uppdraget att bedöma de 50 texterna.[2] Information om lärarna och deras arbetsinsats i samband med bedömningsuppgiften redovisas i Tabell 3. Alla lärarna är kvinnor, har ämneslärarexamen och är i huvudsak språklärare. Ingen av lärarna hade vi tillfället mindre än 13 års erfarenhet av yrket (medel 17 år).

2 Vi vill passa på att tacka alla medverkande lärare för deras arbetsinsats och för stimulerande diskussioner kring bedömning av skriftlig produktion.

Tabell 3. Information om lärarna och omfattningen av deras arbete med bedömningen

Lärare	Ämnen	Examen (År)	Antal år i yrket	Antal arbetade timmar med bedömningen
1	Eng, Fra, Spa	1973	25	16
2	Fra, Ty	1982	15	Inte angivet
3	Eng, Fra	1985	14	8
4	Sv, Fra	1973	20	8
5	Fra, Sv, Hi	1987	15	25
6	Sv, Fra	1995	13	9
7	Eng, Fra	1989	16	10
Medel			17	13

Texterna presenterades i slumpvis ordning i ett texthäfte. Ingen information om texternas ursprung eller grammatiska utvecklingsstadium fanns med när texterna presenterades för lärarbedömarna. Lärarna visste inte heller om att det fanns texter skrivna av infödda franska ungdomar i materialet.

Lärarna ombads göra sina bedömningar i två steg. Först bad vi dem göra separata bedömningar av innehåll och form på en 6-gradig skala där 6 var det högsta värdet. Inga särskilda instruktioner om särskilda kriterier föregick lärarnas bedömning utan de uppmanades att arbeta som de brukar göra när de bedömer fri skriftlig produktion. Lärarna hade tillgång till bildserien ”Le voyage en Italie” och kunde på vis också bedöma i vilken utsträckning en enskild elevtext speglade innehållet i berättelsen och hur väl texten fungerade kommunikativt i den situation texten var avsedd för. Sist i detta första steg gav lärarna en samlad bedömning där innehåll och form vägdes samman på ett sätt som de tyckte var lämpligt.

I ett andra steg bad vi lärarna att utvärdera sina bedömningar av texterna och ange den grad av säkerhet med vilken de gjort bedömningen. Vi misstänkte att vissa texter i materialet skulle vara svårbedömda och ville därför få en uppfattning om det. Graden av

säkerhet i bedömningen uttrycktes genom en 5-gradig skala där 5 motsvarade en fullständigt säker bedömning och 1 motsvarade en mycket osäker bedömning.

Analyser

Vi har gjort två typer av analyser av materialet så långt. Vi inleder med att redovisa resultatet av fyra kvantitativa analyser. Därefter redovisar vi resultatet av våra kvalitativa analyser, där vi studerar bedömningarna av texter i relation till deras lingvistiska struktur.

Kvantitativa analyser

Tabell 4 nedan visar distributionen av de sju lärarnas bedömningar. Sex av de sju lärarna har använt alla sex nivåerna i sina bedömningar. En lärare, L5, har inte använt nivån 6, dvs den högsta nivån, för någon av de tre bedömningsområdena, inte ens för de infödda fransmännens texter. Av Tabell 4 nedan framgår också att lärarna som bedömargrupp har i genomsnitt samma medianvärde för alla tre bedömningarna (2,5) men att fyra av sju lärare (L1, L3, L5 och L7) har lägre medianbedömning för form än för innehåll.

Tabell 4. Median och standardavvikelse (SA) i de sju lärarnas bedömningar

	Form		**Innehåll**		**Sammanlagt**	
Lärare	Median	SA	Median	SA	Median	SA
L1	2	1,4	3	1,8	2	1,5
L2	3	1,6	3	1,6	3	1,7
L3	2	1,6	3	2,0	2,5	1,7
L4	3	1,7	3	1,8	3	1,8
L5	1	1,2	2	1,2	1	1,2
L6	3,5	1,6	4	1,5	3,5	1,5
L7	3	1,4	3	1,5	3	1,4

Medel	2,5	1,5	2,5	1,6	2,5	1,5

Ingen lärare har en medianbedömning som är högre för form än för innehåll. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att formen generellt sätt getts lägre värden än innehållet. Detta verkar stämma både för den ”strängaste” läraren (L5) och för den mest ”generösa” (L6). Samtidigt indikerar standardavvikelsen (SA) att spridningen i bedömningarna har varit högre beträffande innehållet vilket tyder på att lärarna som helhet varierat mer i sin bedömning av innehållet än av formen. Endast en lärare av de sju (L6) har större spridning i sin bedömning av formen än av innehållet.

En intressant fråga är hur väl lärarnas bedömningar inom de olika områdena – form, innehåll och sammanlagt – korrelerar med varandra. Bedömer lärarna ofta att form och innehåll är på olika nivåer eller går de ofta hand i hand? Tabell 5 visar resultatet.

Tabell 5. Korrelationer mellan olika bedömningar (Spearman Rank order correlations (rho))

	Form vs Innehåll	Form vs Sammanlagt	Innehåll vs Sammanlagt
L1	.78	.93	.90
L2	.65	.78	.78
L3	.82	.87	.82
L4	.85	.87	.85
L5	.84	.86	.79
L6	.86	.90	.82
L7	.80	.81	.70
Medel	.80	.75	.71

Resultatet i Tabell 5 visar på vissa skillnader mellan lärarna vad gäller deras bedömningar. Framförallt två resultat framträder. Några lärare skiljer i sin bedömning lite mer på innehåll och form än andra vilket ger lägre korrelationssiffror. Det verkar gälla för läraren L1 och särskilt för läraren L2. De övriga fem lärarnas bedömningar visar korrelationsnivåer på eller över .80 för form och innehåll. Det andra

resultatet som framkommer är att formbedömningen genomgående visar en högre korrelation med den sammanlagda bedömningen än vad bedömningen av innehåll gör, med undantag för L2 som återigen avviker. I den här studien är form med andra ord en bättre prediktor för den sammanlagda bedömningen än innehåll hos sex av de sju bedömande lärarna.

Instruktionen till lärarna var att bedöma texterna så som de normalt bedömer fri skriftlig produktion i samband med undervisningen. Vi har därför valt termen ”erfarenhetsbaserad” för att beskriva lärarnas typ av bedömning i den här studien. Med den termen menar vi den rutinmässiga bedömning som lärarna ”har i ryggraden” när de skall bedöma en elevtext i det dagliga arbetet. Detta kan på olika sätt skilja sig från den kriteriebaserade bedömning som sker i samband med t ex de nationella proven. En viktig fråga för den fortsatta undersökningen är därför i vilken utsträckning lärarna konvergerar i sina respektive erfarenhetsbaserade bedömningar. För att kunna använda deras bedömningar i jämförelsen med det grammatiska utvecklingsstadiet får inte den intersubjektiva reliabiliteten hos data vara för låg. En hög intersubjektiv reliabilitet (reliabilitet mellan bedömare) brukar tolkas så att bedömarna har bedömt samma sak och på samma sätt.

Tabell 6. Intersubjektiv reliabilitet i de sju lärarnas bedömningar (Krippendorffs alpha)

	Intersubjektiv reliabilitet
Form	.738
Innehåll	.749
Sammanlagt	.750
Medel	.745

Vi har använt Krippendorffs alpha (Hayes & Krippendorff, 2007) för att beräkna den intersubjektiva reliabiliteten (ett annat ofta använt mått är Cohen’s kappa). Vi valde Krippendorfs alpha eftersom det enligt Hayes & Krippendorff är särskilt lämpat för att användas med flera bedömare (>2), för att det kan hantera ordinaldata och för att

det är implementerat i ett SPSS-makro som var lätt tillgängligt. Vi känner inte till några absoluta tröskelvärden för att indikera när en bedömning kan anses vara tillförlitlig. Värden över .90 är nästan alltid tillförlitliga medan värden över .80 oftast är acceptabla. Värden över .70 kan användas i explorativa studier särskilt för konservativa metoder som generellt ger lägre resultat. Som Tabell 6 visar når vi här värden strax över .70 vilket får betraktas som lågt även om Krippendorffs alpha tillhör de konservativa metoderna som alltid ger lägre värden. Eftersom studien är explorativ till sin karaktär skall vi ändå tolka bedömningarna som tillförlitliga men det står klart att man i andra sammanhang inte kan lita på att lärarnas ”erfarenhetsbaserade” bedömningar är tillräckligt lika för att vara ett tillförlitligt tillvägagångssätt. Man kan också notera att sammanfallet i bedömningarna är högst beträffande den sammanlagda bedömningen (vilket förefaller logiskt) och lägst beträffande bedömningen av form. Man skall dock komma ihåg i sammanhanget att en lärare, L5, avviker genom att inte använda nivå 6 i bedömningen någon gång. Om man i reliabilitetsanalysen undantar L5 ökar värdet för bedömningen av form till 0,777. Om man istället väljer att endast titta på de 20 texter (av 50) som lärarna i genomsnitt bedömt med en grad av säkerhet som överstiger 4 (av 5) värdet så stiger siffrorna också (.787 för sammanlagt).

När vi nu etablerat att bedömningsvärdena är tillförlitliga kan vi angripa den första forskningsfrågan (FF1) som rör sambandet mellan det grammatiska utvecklingsstadiet och lärarnas bedömning. För att få en uppfattning om förklaringsvärdet i de redovisade sambanden jämför vi här med det gymnasiesteg som eleverna befann sig på när de skrev texterna (pga detta har vi också utelämnat de infödda i analysen nedan och redovisar endast resultaten från de svenska gymnasieeleverna).

Tabell 7. Korrelationer mellan bedömning, utvecklingsstadium och gymnasiesteg (elevtexter)

	Bedömning form	Bedömning innehåll	Bedömning sammanlagt
Utvecklingsstadium (manuellt)	.908	.902	.883
Direkt Profil	.872	.876	.865
Gymnasiesteg	.774	.780	.776

Resultaten i Tabell 7 visar flera intressanta saker. Det allra högsta korrelationsvärdet nås mellan formbedömningen och den manuella bedömningen av grammatiskt utvecklingsstadium. Det är förväntat eftersom båda är avsedda att fokusera på formsidan av språket. Vidare kan vi se att det grammatiska utvecklingsstadiet korrelerar betydligt bättre med lärarnas bedömningar än det gymnasiesteg som eleverna befann sig på. Detta resultat bekräftar således intrycket av att elevgrupperna på gymnasieskolans steg är mycket heterogena. Slutligen ser vi att korrelationen mellan det manuella utvecklingsstadiet och de tre bedömningarna (form, innehåll och sammanlagt) är marginellt högre än samma korrelationer mellan Direkt Profil och lärarbedömningarna. De exakta orsakerna till detta är svåra att härleda men en möjlighet är den felmarginal som finns när profilanalysen och stadieetableringen görs automatiskt.

Den andra forskningsfrågan (FF2) gällde hur mycket av variansen i lärarnas samlade bedömning som kunde förklaras med det grammatiska utvecklingsstadiet. En regressionsanalys med grammatiskt utvecklingsstadium som den oberoende variabeln och medianvärdet av de sju lärarnas bedömningar gav ett korrigerat r2 värde på .735 (determinationskoefficienten). Det kan uttryckas annorlunda genom att säga att förklaringsgraden hos det grammatiska utvecklingsstadiet som Direkt Profil analyserar är 73,5%. Man kan också säga att nära tre gånger av fyra kunde Direkt Profils analys förutsäga vilken samlad bedömning lärarna kommer att göra.

Kvalitativa analyser

I den kvalitativa analysen sammanför vi lärarnas bedömning och den grammatiska profilanalysen med texternas språkliga karaktär. Vilka språkliga särdrag i en text medför en viss typ av bedömning? Vad karakteriserar en text där lärarna är överens, alternativt oense, i sin bedömning av innehåll och form? Nedan ger vi exempel på tre utdrag ur elevtexter och diskuterar deras respektive bedömningar (tabell 9-11).

Text 11 är mycket kort (124 ord) och har en repetitiv struktur. Anders använder ett enda subjekt (*le familie*) och engelska/svenska ord blandas in i den franska texten. Genus verkar markeras slumpmässigt och Anders använder sig av oböjda verbformer i en finit kontext (understrukna), vilket är ett typiskt tecken på det lägsta utvecklingsstadiet enligt B&S kriterier.

> **Text 11 (Anders)**
> Il y a un familie révé pour l´italie est truove un vacance en vingresor. Le familie voyager depuis quatre semaine aprés. Á l´hotel le familie (fick) le clé pour la (room), Est sortir sur la plage. Ce soire, le familie manger á un restaurant a le village, et depuis, le familie buvant pour une bar et a une plaisntaire soirée…

Enligt Tabell 8 är lärarna samstämmiga i sin bedömning av text 11. Alla lärare utom en ger Anders det lägsta värdet i den sammanlagda bedömningen. I jämförelsen mellan innehåll och form anger två lärare att innehållet har ett något högre värde än formen, vilken får den lägsta noteringen hos samtliga lärare. Lärarbedömningen är därmed densamma som stadiebedömningen enligt B&S kriterier.

Tabell 8. Bedömning av text 11, Anders (L1 = lärare 1, etc.)

Grammatisk profilanalys (B&S kriterier):Manuell : stadium 1; Direkt Profil: stadium 1							
	L1	**L2**	**L3**	**L4**	**L5**	**L6**	**L7**
Sammanlagd bedömning (1=mkt låg, 6=mkt hög)	1	1	1	1	1	2	1
Form (1=mkt låg, 6=mkt hög)	1	1	1	1	1	1	1
Innehåll (1=mkt låg, 6=mkt hög)	1	2	1	1	1	2	1
Säkerhet i bedömningen (1=mkt osäker, 5= mkt säker)	5	3	4	4	-	3	3

Det verkar således vara relativt lätt att peka ut en text från den lägsta bedömningsnivån. Lärarna anger överlag att de är säkra i sin bedömning. Samma tendenser observerades för texter på hög nivå, det vill säga de texter som var skrivna av de mest avancerade inlärarna på stadium 4 samt de infödda skribenterna. Där var lärarnas bedömning av innehåll och form överlag hög (dock med undantag av L5 som är strängare i sin bedömning, se ovan). Detta gäller också den upplevda säkerheten i bedömningen. Precis som för texterna på lägre nivå var överensstämmelsen mellan lärarnas bedömning och den grammatiska profilanalysen relativt god för dessa avancerade skribenter.

Större olikheter i bedömningarna verkar förekomma för vissa texter på intermediär nivå. Text 2, som är en relativt lång och innehållsrik text, är ett bra exempel på det. De båda grammatiska profilanalyserna placerar texten på utvecklingsstadium 2. Detta grundar sig framför allt på att Bodil visar prov på både finithet och kongruens på ett stort antal verb (kursiverade), framför allt de oregelbundna men även vissa regelbundna verb. De korrekta formerna ackompanjeras dock av ett relativt stort antal infinita former i en finit kontext (understrukna). Sammanblandningen av målspråkliga och icke-målspråkliga former

är typisk för utvecklingsstadium 2. Vidare innehåller texten engelska ord och ett antal nakna substantiv, vilket också antyder ett av de lägre stadierna. Slutligen noterar vi flera former där den regelbundna morfologin används på ett icke-målspråkligt sätt, t.ex. *le bateaus* [les bateaux], vilket antyder att Bodil har börjat automatisera regelbundna mönster i det franska skriftspråket. Detta utesluter i princip stadium 1, enligt B&S grammatiska kriterier.

Text 2 (Bodil)

…*Les deux filles marchent* a la chambre, numero trois. *Elles ont* un view fantastic, et *elles peuvent voir* le bateaus a la mer. *Le soleil brille*, il fait chaud et beau, parce que *elles vont* a la beach. Dans l'eau deux persones faire de la voiles. A la beach, il ya des fleurs, et des palmes. *Le soir est ici*, est *les amis vont* a un restaurant. *Marina met* un robe verte, est Ellen une robe bleue. Il manger le entrecôte avec pommes frites et *elles boient* le vin. Beacoup trop vin. Puis, *elles vont* a un bar, et elles order le plus vin a un bartender. Deux garcons voir les belles filles!...

Tabell 9. Bedömning av text 2, Bodil.

Grammatisk profilanalys (B&S kriterier): Manuell : stadium 2; Direkt Profil: stadium 2							
	L1	**L2**	**L3**	**L4**	**L5**	**L6**	**L7**
Sammanlagd bedömning (1=mkt låg, 6=mkt hög)	2	5	3	3	1	3	2
Form (1=mkt låg, 6=mkt hög)	1	4	2	2	1	3	2
Innehåll (1=mkt låg, 6=mkt hög)	4	5	3	4	2	4	3
Säkerhet i bedömningen (1=mkt osäker, 5= mkt säker)	4	3	4	3	-	4	5

Samtliga lärare ger innehållet i Bodils text en högre poäng än formen. Den sammanlagda bedömningen dras ner av de formella bristerna i texten och vi kan konstatera att spridningen på den sammanlagda bedömningen är stor: från 1 till 5 på den sexgradiga skalan. Graden av säkerhet i dessa bedömningar är relativt homogen: lärarna kände sig ganska säkra i sin bedömning. Det är dock värt att notera att fyra lärare av sju ger texten en sammanlagd bedömning som är högre än den grammatiska bedömningen enligt B&S kriterier. Om vi bara ser till formen ger två lärare texten ett högre värde än profilanalysen samtidigt som två lärare ger texten det lägsta värdet. Spridningen i lärarbedömningen av formen får därmed anses vara stor och vi kan bara ana att den beror på att vissa lärare fokuserar på antalet ”fel” medan andra tar fasta på ett stort antal målspråkliga former.

Det är intressant att jämföra text 2 med text 48 som också placeras på utvecklingsstadium 2 i profilanalysen enligt B&S kriterier. Relativt sett innehåller text 48 färre målspråkliga verbformer än text 2. Vi noterar dock att Bibbi använder flera olika verb i kongruerade former, framför allt oregelbundna verb både i singular och plural. Något som dock står helt klart är att Bibbi inte har automatiserat personkongruensen i plural, vilket innebär att hon blandar olika morfem (*-ons, -ont, -ent*) för att markera verben i tredje person plural (se överstrykningar). Trots att Bibbis text därmed innehåller ett stort antal kongruensfel noterar vi att hon faktiskt använder finita verbformer i en finit kontext i en större utsträckning än vad Bodil gör i text 2. Morfemen överensstämmer dock inte med normen. Vi ser också försök till att använda PC (*le jour a arrivé; elles ont arrivé*) och någon enstaka form i imperfekt (*M et J dessaient*). Dessa indicier pekar sammantaget på stadium 2, enligt den grammatiska nivåbedömningen.

Text 48 (Bibbi)
Les filles, *Monique et Jeanne, dessaient* au table. *Elles boisent* de café au lait *et parlent* si le voyage en Italie cette été. *Elle(s) se fairaient* bronze ~~et rendons~~ leur petits amis, Pière et Michell. ~~ils habitons~~ à l’Italie. *Le jour a arrivé*, då ~~elles~~

~~allons~~. ~~Les fills faison~~ les vert valise et y ~~mettons~~ a vioture de Jeanne. *La vioture est* vert et petite, tout les valise får inte plats, il faut faire les valise. Aprés un heur ~~elles conduisont~~ contre Italie…

Tabell 10. Bedömning av text 48, Bibbi.

Grammatisk profilanalys (B&S kriterier): Manuell : stadium 2; Direkt Profil: stadium 2							
	L1	**L2**	**L3**	**L4**	**L5**	**L6**	**L7**
Sammanlagd bedömning (1=mkt låg, 6=mkt hög)	1	2	1	1	1	2	2
Form (1=mkt låg, 6=mkt hög)	1	1	1	1	1	2	2
Innehåll (1=mkt låg, 6=mkt hög)	2	2	1	1	1	2	2
Säkerhet i bedömningen (1=mkt osäker, 5= mkt säker)	5	1	4	5	-	2	4

Lärarnas bedömning av text 48 är strängare än den av text 2. Dessutom är deras bedömning i flera fall strängare än nivåbedömningen baserad på B&S kriterier. Majoriteten av lärarna ger texten ett lågt eller mycket lågt värde för både innehåll och form. Skillnaden mellan innehåll och form tycks mindre än i text 2. Två av lärarna kommenterar särskilt textens avvikande karaktär: ”Märkliga fel, svenska ord. Hur har undervisningen varit?” alternativt ”Ojämn text. Svag elev som läst ett tag?”. Samtidigt är lärarnas sammantagna omdöme för text 48 jämnare än för text 2. Det är dock större spridning när det gäller säkerheten i bedömningarna. Flera lärare anger sig vara säkra på sin bedömning (5,4,5,4) medan andra är osäkra på sin bedömning (1,2). Denna skillnad skulle kunna bero på om man väljer att fokusera på antalet ”fel”, som är stort, eller om man snarare tittar på vad eleven faktiskt lyckas göra i sin text, vilket antyder vissa kunskaper. Det senare av dessa två alternativ gör antagligen bedömningen svårare att utföra.

Sammanfattning

I vår studie av sambandet mellan grammatisk profilanalys och lärarbedömning av texter skrivna på franska av svenska elever (och en fransk kontrollgrupp) var korrelationen högst mellan lärarnas bedömning av texternas form och profilanalysen. Detta förefaller logiskt med tanke på att profilanalysen bygger på just grammatiska och lexikala kriterier. Ett intressant resultat var att korrelationen mellan lärarnas bedömning av texternas nivå och det gymnasiesteg som eleverna gick på var lägre än korrelationen mellan lärarbedömningarna och den grammatiska profilanalysen. Detta visar att gymnasiesteget är en sämre prediktor för den här typen av erfarenhetsbaserad bedömning än den grammatiska profilanalysen. Vi ville också svara på frågan i vilken utsträckning det grammatiska utvecklingsstadiet skulle kunna förklara lärarnas samlade bedömning. Det visar sig att i nära tre fall av fyra (73 %) kan den grammatiska profilanalysen förutse vilken samlad bedömning lärarna kommer att göra. Motsvarande siffra för gymnasiesteget är bara 57 %. Den kvalitativa analysen visade också att lärarna är mer överens med varandra och med profilanalysen i de båda ändarna av materialet, det vill säga på låg – respektive hög utvecklingsnivå. Störst variation i bedömningarna finner vi på intermediär nivå där elevtexterna innehåller ett stort antal avvikande former i förhållande till målspråket. Det verkar som att lärarna tolkar dessa ”fel” på olika sätt, vilket kan leda till väldigt skilda bedömningar. Här kan den grammatiska profilanalysen visa sig värdefull då den på ett tydligt sätt relaterar vissa typer av språkliga färdigheter och avvikelser till stadier i utvecklingen.

I den här studien har vi velat jämföra två sätt att bedöma skriftlig produktion som normalt inte förenas – den grammatiska profilanalysen och lärarbedömningar. Det visar sig att de inte är väsensskilda. Om våra resultat här skulle visa sig hålla för fortsatta studier finns det en möjlighet att grammatisk profilanalys genom verktyg som Direkt Profil kan bidra i arbetet med att ge feedback och bedöma fri skriftlig

produktion i samband med undervisning. Det är dock viktigt att påpeka avslutningsvis att vi ser den här typen av verktyg som ett framtida komplement till det arbete som språklärarna gör när de bedömer fri skriftlig produktion.

Referenser

Bartning, I. & Schlyter, S. 2004. ”Stades et itinéraires acquisitionnels des apprenants suédophones en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14:281–299.

Brindley, 1998. “Describing language development ? Rating scales and SLA”. In L.F. Bachman & A.D. Cohen (eds) *Inferaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, pp. 112-140. Cambridge University Press.

Clahsen, H. 1985. “Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency.” in: K.Hyltenstam & M.Pienemann: *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters 18.

Granfeldt, J., Nugues, P, Persson, E., Persson, L. Kostadinov, F. Ågren, M. & Schlyter, S. 2005. “Direkt profil: A system for evaluating texts of second language learners of French based on developmental sequences”. In Proceedings of *The Second Workshop on Building Educational Applications Using Natural Language Processing, 43rd Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics*, pp. 53–60, Ann Arbor, June 29 2005.

Granfeldt, J., Nugues, P., Ågren, M., Thulin, J., Persson, E. & Schlyter, S. 2006. “CEFLE and Direkt Profil: a New Computer Learner Corpus in French L2 and a System for Grammatical Profiling”. *In Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation,* 565-570.

Hayes, F.A. & Krippendorff, K. 2007. ”Answering the call for a Standard Reliability Measure for Coding data”. *Communication Methods and Mesures* 1:77-89.

Pienemann, M., Johnston, M. & Brindley, G. (1988) Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10: 217-243.

Pienemann, M. and Mackey, A. 1992. An empirical study of children’s ESL development and *Rapid Profile*. Sydney: NLLIA Language Acquisition Research Centre, University of Sydney.

Ågren, M. 2005. *Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit. Étude transversale*. PERLES no 21, Institute for Romance Languages, Lund University, Sweden.

Webresurser

Direkt Profil (v.2.2) http://profil.sol.lu.se

Jonas Granfeldt & Malin Ågren
Språk- och litteraturcentrum, Franska
Lunds universitet
Box 201, 221 00 Lund
Jonas.Granfeldt@rom.lu.se
Malin.Agren@rom.lu.se

Forskare, pedagog eller konsult? Reflektioner kring tillämpad och praxisorienterad språkforskning

Anna-Malin Karlsson

ASLA, utläst på franska: Association suédoise de linguistique appliquée, är som bekant den svenska föreningen för *tillämpad* språkvetenskap. På föreningens hemsida <www.nordiska.su.se/asla> ges exempel på vad tillämpad språkforskning kan vara. Där nämns språkpedagogik, språkinlärning, tvåspråkighetsfrågor, språkutveckling, översättning och tolkning samt logopedi. ASLA:s senaste symposier har dock visat att svensk tillämpad språkvetenskap också kan vara text- och genreanalys, samtalsanalys och språkpolitik. Det som dock inte förekommer inom ramarna för ASLA:s verksamhet är mer renodlad grammatik och fonologi, liksom språkhistoria. Tillämpad språkvetenskap kan alltså sägas rymma det mesta som har att göra med nutida (vardagligt eller professionellt, dock sällan konstnärligt) språk i bruk, gärna med fokus på specifika verksamheter och dessas behov.

På senare tid har man allt oftare hört och sett etiketten *praxisnära* eller *praxisorienterad*, använd om forskning. Särskilt populär förefaller denna beskrivning vara inom utbildningsvetenskap, men även språkvetare kallar ibland sina undersökningar för praxisorienterade. Är då praxisorientering något annat än tillämpning, eller är det bara ett nytt modeord för samma sak? Denna artikel syftar till att försöka bringa reda i begreppen och föreslår några modeller som kan användas för att avgöra hur praxisorienterad en studie egentligen är (och kan vara) liksom vilka vetenskapliga konsekvenser praxisorienteringen får.

1. Om tillämpad språkforskning

Vanligt är att man gör en uppdelning mellan tillämpad forskning och grundforskning. I den andra av de två VR-utgivna volymerna *Forskning av denna världen* I och II beskriver Carlgren (2005) relationen dem emellan som att resultat från grundforskningen utnyttjas i konkreta sammanhang av den tillämpade forskningen:

> I sin renaste form innebär denna åtskillnad ett antagande om att forskningen undersöker och fastställer grundläggande, generella samband. På grundval av detta kan prediktioner göras och ligga till grund för tillämpningen inom olika områden." (Carlgren 2005, 11.)

Den som konsulterar det öppna uppslagsverket på Internet, *Wikipedia*, för en definition av tillämpad språkvetenskap finner ett liknande resonemang, även om motpolen till den tillämpade forskningen här kallas teoretisk. En skillnad är dock att det här handlar mer specifikt om språkvetenskap, kanske snarast om lingvistik:

> Man kan göra en åtskillnad mellan teoretisk och tillämpad språkvetenskap. Teoretisk språkvetenskap sysselsätter sig med ramverk för att beskriva enskilda språk och teorier om allmängiltiga aspekter av språk, medan tillämpad språkvetenskap tillämpar dessa teorier på praktiska problem såsom språkundervisning, talsyntes eller talterapi. (Wikipedia, uppslagsordet *språkvetenskap*, 2007-10-11)

En slagning på den engelska motsvarigheten, *applied linguistics*, visar att denna forskningsinriktning förefaller mer etablerad som fält internationellt än vad tillämpad språkvetenskap är i Sverige. Här definieras inte området genom att det sägs stå i kontrast till något annat, eller genom att det sägs ha en särskild relation till någon annan inriktning. Istället sägs att kärnan i tillämpad språkvetenskap är att identifiera och utforska verkliga, språkrelaterade problem och föreslå lösningar på dem. Man får också veta att tillämpad språkforskning är tvärvetenskaplig och anknyter till bland anat pedagogik och psykologi.

> Applied linguistics is an interdisciplinary field of study that identifies, investigates, and offers solutions to language-related real life problems. Some of the academic fields related to applied linguistics are education, linguistics, psychology, anthropology, and sociology. (Wikipedia, uppslagsordet *applied linguistics*, 2007-10-11)

Elementet *tillämpad/applied* förekommer dock även i beskrivningar av särskilda inriktningar inom mer specifika språkvetenskapliga forskningsgrenar, som diskurs- och samtalsanalys – alltså grenar som enligt den första wikipediadefinitionen (den svenska, av *tillämpad språkvetenskap*) skulle vara tillämpade i sig. Om *applied discourse analysis* skriver Gunnarsson (1997) exempelvis följande.

> What characterizes applied discourse analysis is a concern with various areas of real life, where discourse is essential to the outcome of interaction between individuals. The focus within ADA is to analyse, understand or solve problems relating to practical action in real life contexts. The focus is not on language *per se* – whatever that might be – but on language in use in authentic contexts. (Gunnarsson 1997, 285)

Det mesta av detta kan sägas gälla även för diskursanalys generellt. Det som är speciellt är återigen ett fokus på problem och lösandet av dem. Steensig & Asmuβ (2003) gör en liknande beskrivning av tillämpad (”anvendt”) samtalsanalys, men väljer att formulera sig i termer av ”forbedre”. Här finns ytterligare en nyansskillnad i det att Steensig & Asmuβ säger att tillämpad samtalsanalys kan ”danne utgangspunkt for at forbedre kommunikationen”, dvs. de säger inte att det nödvändigtvis är forskarna som ska lösa problemen eller förbättra kommunikationen. Jag återkommer till denna inställning till problemlösning, som jag menar kännetecknar mer uttalat praxisorienterad forskning. Steensig & Asmuβ skriver: ”Vi anvender begrepet om analyser af samtaler som bruger den konversationsanalytiske metode, og som kan danne udgangspunkt for at forbedre kommunikationen i professionelle sammenhæng.” (Steensig & Asmuβ 2003, 20–21). Läser man petigt

kan man konstatera att det heller inte står att forskningen måste utgå från ett konstaterat problem, utan bara att det handlar om analyser av samtal. Det är alltså snarare i användningen av resultaten som problemorienteringen kommer in. Ytterligare något som kan noteras är fokus på professionella kontexter snarare än på språkanvändning i vardagen.

Gemensamt för de olika beskrivningarna förefaller vara att tillämpad språkforskning handlar om språkbruk i specifika verksamheter, att den därmed prövar eller använder gängse, etablerade språkvetenskapliga teorier och metoder och att det syftar till att lösa problem eller att leda till förbättrad kommunikation. De problem som omtalas verkar dock vara givna, liksom vad *förbättring* egentligen innebär.

2. Praxisorienterad (eller praxisnära) forskning

När man börjar förhandla om vad som är ett problem, och när man bjuder in praktikens deltagare till en diskussion om vad en eventuell förbättring är, då menar jag att man rör sig mot att i högre grad praxisorientera sin forskning. Perspektivet kan jämföras med det som finns i traditionen av *kommunikationsetnografisk* forskning (för en översikt, se Karlsson 2006), där orienteringen mot deltagarnas egen förståelse av verksamheten är grundläggande, men där syftet mer sällan är att förändra eller förbättra. Praxisorientering skulle kunna ses som en särskild aspekt av tillämpad forskning, som kännetecknas av en särskild (med etnografin besläktad) hållning när det gäller forskningens roll och relation till den studerade verksamheten. Denna hållning kan vara mer eller mindre utvecklad.

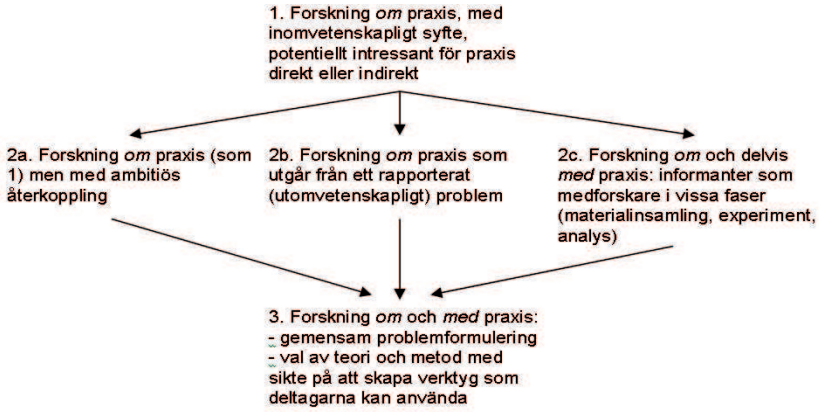
Anward (2003) tar upp tre sätt som forskning kan vara praxisnära[1] eller praxisorienterad på: För det första kan man studera naturligt

1 För en diskussion om begreppen *praxisnära* resp. *praxisorienterad*, se Rönn 2007.

förekommande verksamheter. För det andra kan man utgå från sådant som är problem för deltagarna. Och för det tredje kan man utveckla teoretiska redskap som deltagarna kan använda för att bättre förstå sin egen verksamhet.

Praxisorienterad på det första sättet är sannolikt all forskning som kallar sig tillämpad. Därefter uppfattar jag det som att kraven blir högre, och jag antar att den forskning som stämmer in på den andra och tredje beskrivningen ser sig som uttalat praxisorienterad snarare än tillämpad. Det är dock inte självklart vilken av sätt 2 och 3 som så att säga går längst när det gäller praxisorientering. Anward menar att den forskning han tycker är intressantast är praxisorienterad på alla tre sätten, men han gör i övrigt ingen gradering.

Jag föreslår att man ser praxisorientering som en strävan som man kan låta gå mer eller mindre långt, eller annorlunda uttryckt: en hållning som man kan låta prägla och påverka forskningen i olika grad. Man skulle då kunna utskilja tre *grader* av praxisorientering (se även figur 1). Den första graden innebär att forskningen *handlar om* praxis, motsvarande Anwards första punkt. Syftet kan variera, men det kan handla om att beskriva och förstå en kultur, ett språkbruk eller en (kommunikativ) kompetens. Resultaten är inte med nödvändighet intressanta för den studerade praktiken (eftersom man ofta kommer fram till vad de redan vet), men kan föra forskningen framåt och dessutom ligga till grund för utbildning. I det senare fallet kan man säga att det handlar om att hjälpa praktiken att föra sin (ibland omedvetna) kunskap vidare.



Figur 1. Förslag på praxisorientering i tre grader

Den andra graden tar ytterligare ett steg, vilka kan tänkas ske på lite olika sätt. För det första kan det vara forskning om praxis som drivs av ”inomvetenskapliga” frågor men vars resultat kan vara intressanta för deltagarna och på sikt leda till s.k. ”informed action” (jfr Richards 2005), dvs. en förbättrad praktik (2a). Praxisorienterad forskning av andra graden kan också tvärtom utgå från ett rapporterat problem i praktiken, som teoretiseras och ligger till grund för en forskningsdesign. Resultaten kan med fördel rapporteras tillbaka (2b). För det tredje kan det handla om forskning om praxis med praktiker som medforskare i vissa faser (2c). Informanter kan få delta i experiment eller föra egna noteringar. De är inte med och formulerar problem och frågeställning, men man kan tänka sig att vissa analysperspektiv och begrepp kan hjälpa deltagarna att se sin egen praktik med nya, analytiska ögon. Alla dessa varianter kan sägas kännetecknа att de orienterar sig mot vad Roberts & Sarangi (1999) kallar ”practice relevance”, dvs. att forskningen i någon aspekt (frågeställning, metod/analys eller resultat) är relevant för praktikerna.

Den tredje graden är då forskning både *om* och *med* praxis, där deltagarna är med i processen från början. Såväl problem, teori och metod definieras, väljs och utvecklas alltså i samverkan med praxis.

Detta ska dock skiljas från ren konsultverksamhet där forskarna gör en undersökning på uppdrag av en verksamhet, eller forskning där man vill hjälpa en grupp (kvinnor, invandrare, unga) som inte fått vara med och definiera problemet – det som Cameron m.fl. (1992) beskriver som att forska *för*. Den tredje graden av praxisorientering innebär enligt det här synsättet att forskningen släpper sitt monopol på teori- och metodval samtidigt som praktiken får finna sig att få sin problemformulering dekonstruerad. Några exempel på hur detta kan gå till refereras kort nedan, tillsammans med ett exempel som inte når hela vägen fram.

3. Tre exempel

Det första exemplet på forskning som skulle kunna beskrivas som praxisorienterad kommer från projektet *Text och arbete i den nya ekonomin*, som jag själv leder. Projektet vill undersöka texters roll i arbetslivskommunikation, närmare bestämt i organisationer där personer med olika kompetenser och roller samarbetar. En fallstudie har utförts i en stor, offentlig organisation där en projektgrupp arbetar med en pilotdrift av ett större, IT-relaterat utvecklingsprojekt. Bland annat har möten spelats in, och fokus i analysen har varit att fånga hur betydelser etableras och rekontextualiseras från muntlig interaktion till skriven text och vice versa. I en av analyserna (Karlsson u.u.) belyser jag hur bruket av post-it-lappar bidrar dels till att styra vad som kan diskuteras respektive inte diskuteras på mötet, dels till att forma hur organisationen i fortsättningen talar om risker. En del av analysen fokuserar på problem som uppstår under mötet och på hur dessa reds ut. Problem har då definierats av mig som sådant som uppträder som avbrott i arbetsprocessen och som kräver ett relativt stort mått av interaktionellt arbete för att lösas. Återkommande problem i materialet handlade om huruvida det man diskuterar verkligen är en risk eller i själva verket ett faktum.

Projektet designades som en praxisorienterad undersökning av grad 1, med 2a som rimlig utveckling i åtanke. Jag ville därför träffa några av mötesdeltagarna (projektledaren och mötesordföranden) för att diskutera mina analyser och om möjligt ge något tillbaka till verksamheten. Mitt förslag att oklarheten kring risk/faktum var ett återkommande problem och att metoden med post-it-lappar bidrog till detta liksom till att på andra sätt styra processen mottogs med artigt intresse. Under vårt samtal blev det dock tydligt att ett av de viktigaste syftena med denna typ av möten just är att arbeta fram en samsyn kring arbetet och kring perspektivet på olika fenomen. Det som jag föreslagit som ett problem uppfattades av dem som sekvenser relaterade till verksamhetens kärna. Att lapparna styrde själva konceptualiseringen av risker sågs egentligen inte heller som ett problem, utan som en praktisk nödvändighet som också låg i linjen med organisationens arbetssätt i stort. Dock satte de båda stort värde på att få insikt i hur språkliga formuleringar, materiella hjälpmedel och interaktionella strategier kan få stora effekter på – som de uppfattade det – helt andra plan. Exemplet visar att det inte är givet hur ”practice relevance” uppnås, och att det därför är svårt att i efterhand åstadkomma längre driven praxisorientering.

Två projekt som på ett tidigare stadium praxisorienterades, och som jag menar når till grad 3, är Celia Roberts och Srikant Sarangis undersökning av medlemskapsprov till en medicinsk förening (Roberts & Sarangi 1999) och Milda Rönns studie av kommunikationen vid en högre skådespelarutbildning (Rönn u.a.). Roberts och Sarangi skulle som konsulter studera hur läkarorganisationen Royal College of General Practitioners testade personer som ville bli medlemmar. Organisationen, som hade en lång tradition av att utvärdera och testa sina prov hade identifierat ett problem: vissa grupper (framförallt etniska minoriteter) verkade missgynnas, särskilt av de muntliga delarna av provet. Roberts och Sarangi erbjöds att i egenskap av experter fördjupa sig i varför denna grupp inte klarade sig bättre. Nu vidtog dock en förhandling kring vad som var själva forskningsfrågan. Roberts och Sarangis teoretiska skolning sade dem att förklaringar till att en grupp klarar sig sämre sällan står att finna inom denna

grupp, utan i verksamheten som helhet. De växlade alltså fokus och bestämde sig för att undersöka det muntliga testet som samtalstyp, för att få klarhet i vilka problem det kunde rymma – för olika deltagare. Resultaten kan sammanfattas med att hybriditeten i samtalen, den oförutsägbara växlingen mellan personlig erfarenheter, professionell hållning och institutionell inramning var extra svår att hantera för vissa testade, särskilt för dem vars personliga erfarenhet ligger långt från den professionella diskursen, och som samtidigt har stor respekt för det institutionella. Detta var ett resultat som organisationen kunde förstå och arbeta vidare med. Det krävde inte ens nödvändigtvis att forskarna tolkade och talade om för dem om vad som är en bra praktik.

Rönns studie har flera liknande drag. Den började som ett jämställdhetsprojekt med den övergripande frågeställningen: har manliga och kvinnliga studenter olika villkor på skolan? Tanken var att Rönn skulle spela in ett fåtal lektioner och sedan analysera dem kvantitativt, enligt gängse metoder (bl. a. mäta taltid, turlängd etc.). Frågan var dock vilket värdet i en sådan undersökning kunde bli. Om man kan visa att samma kvantitativa skillnader mellan kvinnor och män som finns i det övriga samhället också finns på utbildningen, vad har man lärt sig då – och vad ska man göra med den kunskapen? Även Rönn kom att vidga sitt perspektiv. I hennes fall växlades fokus från kön som specifik (och enda) faktor till villkoren för deltagande i skolans olika praktiker. Genom att utförligt beskriva vad som krävs för att ”lyckas”, dvs. delta fullt ut i de olika verksamheter utbildningen innehåller, och dessutom visa på olika fall där dilemman uppstår, kan hon ge skolan en förståelse av problemen som går bortom den ganska ytliga känsla av ojämlikhet de hade från början.

I båda fallen har ett stort arbete lagts ner på att komma bakom ”problemlösningsparadigmet”, dvs. att omförhandla problemformuleringen (jfr Roberts & Sarangi 1999, 473). Detta är i själva verken nyckeln till sådana projekts framgång. En av skillnaderna gentemot projektet *Text och arbete* är att detta projekt inte är i grunden problemorienterat, utan snarare explorativt. Att projektet

fortfarande kan uppfylla sina vetenskapliga syften, lära oss något om texters roll i arbetslivet och få relevans för utbildningsdiskussioner är dock en annan sak.

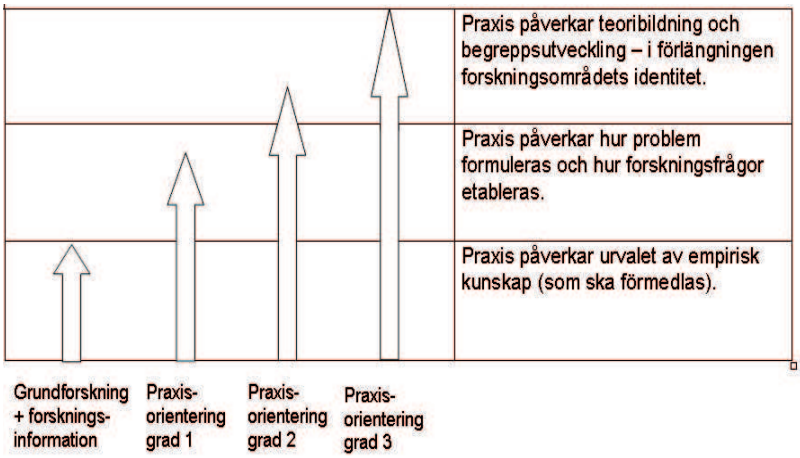
4. Checklista för praxisorientering av tredje graden

Den som från början vill designa sitt projekt som genuint praxisorienterat kan kanhända ha nytta av en checklista som denna:

- *Problemformulering*: Problemet bör formuleras tillsammans med praxis och med hjälp av vetenskapen. Perspektiv kan behöva vidgas eller växlas. Det viktiga är att processen leder till en ny förståelse av problemet, som kan vara användbar för ett förändringsarbete.
- *Teori*: En teori som ska kunna användas i problemförhandlingen bör vara en teori som inte dekontextualiserar språkanvändning (Anward 2005) utan som snarare tillåter vidgning. Teorin kan också fungera som en arena för forskning och praxis att mötas på. Den kan ge det gemensamma språk som är nödvändigt.
- *Analysnivå (analysobjekt)*: Analysen måste hitta en ”lagom” nivå, som är tillräckligt konkret och samtidigt tillräckligt medvetandegjord för deltagarna. Sannolikt är en mesonivå (genre, verksamhetstyp) ofta lämplig att utgå ifrån och använda som ram.
- *Material*: I en genuint praxisorienterad undersökning kan inte ett material etableras och samlas in en gång för alla. Snarare bör man anlägga ett processperspektiv på sitt material, och även reflektera över sin egen roll som material. (En bra diskussion om detta förs i Rönn u.a.)

5. Praxisorientering och vetenskap

Avslutningsvis vill jag stanna upp lite inför frågan vad som händer med (språk-)vetenskapen när forskningen praxisorienteras. Som jag ser det innebär olika grader (och typer) också att man låter kontakten med praxis påverka det vetenskapliga på olika sätt och i olika hög grad. Den forskning vars kontakt med praxis inskränker sig till inslag av forskningsinformation (öppna föreläsningar, populärvetenskapliga artiklar) låter sig sannolikt inte påverkas mer än att forskaren väljer ut vilka resultat som kan tänkas vara relevanta för allmänheten (vilket naturligtvis i ett längre perspektiv skulle kunna komma att styra vad han eller hon forskar om, men inte nödvändigtvis). Den forskning som förhandlar med praxis kring sådant som problemformulering eller om användbara begrepp och teoretiska verktyg släpper i högre grad in den konkreta verksamheten i vetenskapen. I förlängningen skulle långt driven praxisorientering faktiskt kunna innebära att discipliner som lingvistik, engelska eller nordiska språk utmanas och förändras, exempelvis i mer tvärvetenskaplig riktning. Figur 2 syftar till att ge en bild av praxisorienteringens möjliga påverkan på vetenskapen.



Figur 2. I hur hög grad tillåts kontakten med praxis påverka forskningen?

En beteckning som inte nämnts hittills är *aktionsforskning*. Denna inriktning kan ses som en variant av praxisorientering och har som främsta mål är att förändra och förbättra en verksamhet samt att göra detta tillsammans med deltagarna. Forskaren strävar inte efter att skilja sin forskarroll från praktikernas deltagarroller och många av forskningens vedertagna begrepp för att säkerställa vetenskaplig kvalitet (validitet, reliabilitet) ges nya och alternativa innebörder (Weiner 2005). Om aktionsforskning skulle placeras in i figur 2 skulle den placeras längs till höger, även om målet inte främst är att påverka och utveckla teorier utan snarare att förändra verkligheten. Med aktionsforskningen har vi kommit ganska långt från den användning och prövning av grundforskningen som i artikelns början sades kännetecknа tillämpad forskning. Aktionsforskningens starkaste traditioner finner vi också inom i grunden tvärvetenskapliga forskningsfält som arbetslivsforskning och pedagogiskt arbete. Hur den svenska tillämpade språkvetenskapen utvecklas i framtiden återstår att se.

Litteratur

Anward, J. 2003. ”Språkutveckling i skolan: praktik, teoretisk praxis och praktisk teori”. I: Carlgren, I. (red.). *Forskning av denna världen I: Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*, 7–11. Vetenskapsrådet.

Anward, J. 2005. ”Textreproduktion – teori och praktik”. I: Carlgren, I. m.fl. (red.). *Forskning av denna världen II: Om teorins roll i praxisnära forskning*, 63–75. Vetenskapsrådet.

Cameron, D., Fraser, E., Harvey, P., Rampton, B. & Richardson, K. 1992. *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.

Carlgren, I. 2005. ”Praxisnära forskning – varför, vad och hur?” I: Carlgren, I. m.fl. (red.). *Forskning av denna världen II: Om teorins roll i praxisnära forskning*, 7–16. Vetenskapsrådet.

Gunnarsson, B.-L. 1997. “Applied discourse analysis.” I: van Dijk, T. (red.). *Discourse as social interaction. Discourse studies. A multidisciplinary introduction* 2, 285–312. London: Sage.

Karlsson, A.-M. 2006. *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet och Norstedts Akademiska Förlag.

Karlsson, A.-M. Under utg.. "Fixing meaning. On the semiotic and interactional role of written texts in work meetings and professional discourse." (Insänd till *Text and Talk*.)

Steensig, J. & Asmuβ, B. 2003. "Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceutvikling: en introduktion." I: Steensig, J. & Asmuβ, B. (red.). *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceutvikling*, 9–31. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Richards, K. 2005. "Introduction." I: Richards, K. & Seedhourse, P. (red.). *Applying Conversation Analysis*, 1–15. New York: Palgrave Macmillan.

Roberts, C. & Sarangi, S. 1999. "Hybridity in gatekeeping discourse: Issues of practical relevance for practitioners". I: Sarangi, S. & Roberts, C. (red.). *Talk, Work and Institutional Order*, 473–503. Berlin: Mouton de Gruyter.

Rönn, M. 2007. En praxisorienterad profil vid Institutionen för nordiska språk. (Rapport.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.

Rönn, M. Under arbete: "*Det är inte förrän man gör det som man förstår". En praxisorienterad kommunikationsanalys av studenters förutsättningar att vara delaktiga vid en skådespelarutbildning*. (Prel. titel.) Doktorsavhandling i nordiska språk, Stockholms universitet.

Weiner, G. 2005. Educational Action Research: theory, practice and action. I: Carlgren, I. m.fl. (red.). *Forskning av denna världen II: Om teorins roll i praxisnära forskning*, 138–154. Vetenskapsrådet.

Wikipedia, engelskspråkig version: <http://en.wikipedia.org>, svenskspråkig version: <http://sv.wikipedia.org>

Anna-Malin Karlsson
Institutionen för nordiska språk,
Stockholms universitet,
106 91 Stockholm
anna-malin.karlsson@nordiska.su.se

De första stegen att bilda en sammanhållen text

Iwona Kowal

Det finns flera faktorer som påverkar skapande av sammanhållna texter. Några av dem är ålder, neurolingvistiska aspekter, språklig kompetens eller metalingvistisk medvetenhet. Man betraktar en text som sammanhållen när mottagaren utan problem kan spåra yttrandets ämne, identifiera referenter och följa ”den röda tråden” i texten. Att skapa en sammanhängande text innebär bl.a. att kunna växla mellan referentiella uttryck, att göra kopplingen mellan olika led eller (t.ex. vid skrivna texter) att ha en bra disposition av texten (styckeindelning). Sådana färdigheter utvecklas med ålder samt genom praktisk övning – både inom naturlig och styrd språkinlärning. Vid tillägnandet och inlärningen av modersmålet samverkar dessa två inlärningsmönster (den naturliga och den styrda). Vid studerande av ett främmande språk pågår de parallellt endast i situationer då man läser det nya språket i det land där det talas.

Syftet med att utveckla färdigheten att bilda en ”bra” dvs. intressant, korrekt och välutformad text kan å ena sidan vara att skapa och behålla sociala kontakter, å andra sidan att förmedla sina tankar eller budskap till stora mottagargrupper (t.ex. som politiker, journalister, författare eller översättare). Därför läggs så stor vikt vid utvecklingen av god skrivförmåga i undervisningen av första- eller andraspråk samt främmande språk. Vid inlärningen av andraspråk eller främmande språk tillkommer två ytterligare faktorer: åldern vid vilken man börjar läsa det nya språket (börjar man som barn eller vuxen) samt modersmålets eller det tidigare inlärda språkets inflytande. Får man sin första kontakt med det främmande språket som vuxen då har man redan uppnått språklig kompetens i sitt modersmål vilket innebär att man vet vad som gör texten sammanhängande. Detta kan bidra

till att det blir lättare att överföra dessa kognitiva och lingvistiska kunskaper och erfarenheter till sitt skapande i andraspråket eller det främmande språket. Inflytandet av modersmålet eller de tidigare inlärda främmande språken kan också påverka textproduktionen i målspråket (både med hänsyn till strukturella och kulturella skillnader).

Alla dessa faktorer hade bidragit till att jag började intressera mig för textens produktion hos polska studenter som läser svenska som huvudämne. Denna målgrupp är intressant ur flera synpunkter. För det första handlar det sig om en homogen grupp: alla har samma modersmål (polska), har läst tyska som L2 (deras kunskaper i engelska är mycket svaga, det är tyskan som är det dominerande främmande språket) , är i liknande ålder (19-25), börjar läsa svenska på samma nivå (alldeles från början), får sin svenskundervisning utanför Sverige (bara styrd inlärning), har avlagt studentexamen i polska och tyska där man bl. a. skriver en längre uppsats (ca. 10-20 sidor) som bedöms externt. Dessutom studerar de språk (svensk filologi) vilket kan vara en viktig faktor vid spårande av inlärningsprocessen. Målet med denna studieinriktning är att ge utbildning bl.a. för framtida journalister, översättare, kritiker, lärare, där god skrivförmåga tillhör de grundläggande förutsättningarna.

För att få en bild över textens utformning hos svenskstuderande polacker genomförde jag ett experiment där försökspersonerna (8 studenter: 6 kvinnor och 2 män) ombads att skriva en kort berättelse med titeln ”Jag skall aldrig glömma det”. Studenterna skrev på en laptop med svenskt tangentbord vilket var en ny erfarenhet för dem (hittills har de bara använt datorer med polskt tangentbord). Experimentet ägde rum vid slutet av det första läsåret, dvs. efter ca. 350 timmars undervisning i praktisk svenska. Vid analysen av det samlade materialet koncentrerade jag mig bara på de medel som bidrar till textens kohesion, dvs. dess grammatiska sammanhang, alltså satskonnektiver. Denna distinktion motsvarar det som M. Halliday & R. Hasan menar med grammatisk bindning eller *conjunktive* (Halliday & Hasan 1976: 226) som realiseras med hjälp

av de konnektiva elementen eller som G. Källgren betecknar för konnektion (Källgren 1979: 87). Jag utvärderade inte andra inom- och utomtextuella markörer som skapar referensbindningen eller den tematiska bindningen. Inom ramen för denna studie analyserade jag inte heller textens styckeindelning. Jag ville utröna om vuxna inlärare redan vid deras första försök att skapa en skriven text i det nya främmande språket överhuvudtaget använder utbyggda meningar, hur de binder ihop satser till större enheter samt hur de tidigare språkens struktur påverkar textskapande i L3. Vid experimentet använde jag ScriptLog. Det är ett dataprogram som möjliggör för läsaren att följa hela textproduktionen och spåra skribenternas beslut vid val av enstaka ord eller konstruktioner (Strömqvist & Malmsten 1998).

Nästan alla studenter skapade berättelser på ca 100 ord. Endast en text var betydligt kortare (44 ord) och dessutom motsvarade den inte de villkor som ställs för att betrakta en text som berättelse. Det var egentligen en beskrivning av skribentens känslor. De flesta meningar bestod av 2-3 satser. Det enda fallet då meningarna var mer komplexa är personen K3 som samtidigt skrivit den kortaste texten. Detta resultat kan tyda på starkt inflytande från polskan där det är mycket vanligt att man skriver långa meningar med flera bisatser.

	Antal meningar	Antal satser	Antal satser/ mening
K1	13	29	2,2
K2	6	13	2,2
K3	2	11	5,5
K4	10	24	2,4
K5	11	22	2,0
K6	12	28	2,3
M1	6	18	3,0
M2	6	18	3,0

Tabell 1. Texternas längd

Endast tio procent av alla meningar var enkla huvudsatser utan några som helst konnektiva markörer. Användningen av dessa korta satser var dock makrostrukturellt betingad. Alla dessa korta syntaktiska enheter förekom vid de ställen där det ofta i berättelserna används korta meningar; nämligen vid höjdpunkten (ex. 1), som abstrakt (sammanfattning av berättelsens innehåll – i ex. 2, 3) eller coda (ex. 4):

1. Vad hände med henne?? [K6]
2. Jag ska aldrig glömma min första dan pa universitetet[1] [M2]
3. Det var min första viktiga beslut [K1]
4. Den här historian slutade bra [K4]

I de övriga fallen åtföljdes en enkel huvudsats av en konnektiv:

5. Sedan måste jag berätta det för min far... [K5]
6. Och allting var ok. [K6]

De flesta meningar var dock komplexa. De vanligaste konjunktionerna var ”och”, ”som” och ”att”. Två tredjedelar av alla huvud- eller bisatser inleddes med ett av dessa tre bindeord.

7. Det var nemligen andra september - ett nytt skoltid **och** jag ville göra någonting **som** jag förre aldrig har gjort [M1]
8. Hon var ful i ansiktet **och** hade en svart katt [K4]
9. De skrev **att** dem skulle vilja **att** jag berättar några saker om mig själv först [K1]

I exemplet (9) används samma konjunktion två gånger vilket kunde bedömas som ett stilistiskt fel. Vid en ordagrann översättning av denna mening till polska visar det sig dock att den endast i svenskan inte är stilistiskt korrekt. I polskan motsvarar ”att” flera olika konjunktioner (i det här fallet *że* och *abym*) så att den polska versionen vore felfri.

Eftersom uppgiften var att skriva en berättelse kunde man förmoda att temporala konjunktioner skulle förekomma ganska ofta. Nästan

1 Alla exempel återges i original, dvs. med fel

alla temporala bisatser inleddes med ”när”, bara i ett fall användes ”medan”:

10. **När** jag har problem ringer jag alltid till henne [K2]
11. **Medan** jag tittade in, hörde jag prata två barn [K4]

Polskan har ingen konjunktion som motsvarar den svenska *medan*. Man uttrycker samtidiga, durativa skeenden med den vanligaste *kiedy* (sv. *när*) samt durativa verbmorfem. Exempel 11 visar ett försök att använda ett nytt uttryck men försöket är tyvärr misslyckat. Ordet används fel eftersom inte båda skeendena är durativa. Det första (*titta in*) är en momentan händelse. Bägge pågår inte heller parallellt. Först tittade berättaren in och sedan fick hon höra två barn prata. Inverkan av tyska är inte heller någon förklaring. Även om detta språk har en motsvarande konjunktion till *medan* (”während”) så är villkoren för dess användning samma som i svenskan. Skribentens beslut var alltså att använda ett nytt uttryck och inte att kopiera en tysk konstruktion.

Kausala relationer förekom bara 3 gånger i berättelserna. Två gånger användes *eftersom* och en gång *därför att*:

12. Jag var stresserad **eftersom** jag inte bara började en ny del av min liv, jag var ocksa tvungen att flytta in i Krakow, som manga andra studenter som inte har bott där. [K2]
13. **Därför att** jag alltid var intresserad av kampsports ville jag börja att träna någonting och det var muay thai, som jag trode mest intressant [M1]

Det fel placerade *därför att* är ett tecken på att skribenten har brister på strukturell nivå – denna konjunktion får endast förekomma efter huvudsatsen. Interferens från polskan kan inte vara någon förklaring i det här fallet eftersom den polska motsvarigheten till subjunktionen (*dlatego że*) också sätts efter huvudsatsen och inte bör placeras i meningens början.

Användingen av de relativa subjunktionerna är rätt intressant. Som jag tidigare har nämnt var *som* mycket frekvent i texterna. Dessutom förekom även konnektiven vilken:

14. I närheten av sjön fanns ett gammalt hus **i vilket** en häxa bodde [K4]
15. Det finns många saker **vilka** jag ska komma ihåg i framtiden [K6]

Den här konjunktionen har sin motsvarighet i polskan (*który*) där det är den mest utbredda relativa bisatsinledaren. Den böjs (liksom *vilken*) till genus, numerus och kasus. I sina svenska berättelser använde studenterna ordet *vilken* antingen med en preposition eller i pluralis, alltså som böjd konjunktion. I polskan är det obligatoriskt att böja varje nominalt led som förekommer efter en preposition. Detta kan leda till slutsatsen att man i det första stadiet som inlärare av svenska övertar de uttryck eller konstruktioner man är förtrogen med. Försökspersonerna har t.ex. aldrig använt *som* med en preposition (t.ex. .... *som en häxa bodde i*), vilket skulle kräva större färdigheter i den svenska ordföljden. Det polska oböjliga alternativet *co* (sv. *som*) tillhör ledigt talspråk och åtföljs aldrig av en preposition. Å andra sidan har vilken ett högre stilistiskt värde och detta också kunde vara en faktor vid valet och denna konnektiv.

De övriga konjunkionerna (*för att, för, om, vad, var, så*) förekom bara en resp. två gånger i undersökningsmaterialet och användes korrekt.

Utom konjunktioner kan även adverb påverka textens kohesion. I de undersökta berättelserna förekom de vanligaste adverben t.ex. *sedan, först, aldrig, alltid, bara, kanske, förstås, verkligen, också*. Den största andelen hade konjunktiva (ex. 18, 19) eller talarattitydsadverb (ex. 16, 17) som utgjorde 75% av alla adverbiella konnektiver:

16. Jag hoppas att det vore en sak, som jag **verkligen** aldrig glömmer! [K1]
17. **Förstås**, föräldrarna har tagit Alicja med seg och hon var med mamma i ett annat rum :) [K6]
18. De svarade att de vill prata med mig i telefon, **alltså** jag var mycket nervös hela kvällen! [K1]
19. Jag var förtjust men jag var jätte rädd **också**! [K1]

Även om adverbet i exemplet (17) förekommer på fel plats – i satsens fundament, så är det utan tvivel ett korrekt bindeord inom detta sammanhang. Konnektivens placering kan förklaras med interferens från polskan där, på grund av att flera ordföljdskombinationer är möjliga, en sådan position av *förstås* vore möjlig. I exemplet 18 används adverbet *alltså* där berättaren troligen tyckte att det skulle vara en finare version av konjunktionen *så*.

En duktig skribent kan utforma sin text på ett sådant sätt att texten inte bara är förståelig och hänger bra ihop utan är också prydd med olika stilistiska grepp som t.ex. citat eller inskott. Och det krävs ytterligare färdigheter att fläta in dem i texten på rätt plats. Vid citat eller inskott är det skiljetecken som uppfyller samma funktion som konjunktioner vid satsfogningar. Dessutom används vid citat inledande uttryck som verben *säga* eller *undra*.

Min utgångspunkt vid undersökningen har varit att alla försökspersoner som deltar i experimentet är välträna de skribenter som (åtminstone i modersmålet) kan förfina sina berättelser med egna kommentarer eller citat. Det visade sig att de använde denna färdighet även vid textskapandet i svenska. Nästan hälften av alla berättare tillade någon information i form av ett inskott som de markerade med bindestreck (tyvärr inte tankstreck) eller kommatecken:

20. Hur skulle det gå? - undrade jag - **pa polska förstas**. [M2]
21. Mitt liv, **jag tror**, är fullt med äventyrer. [K6]
22. Nu är vi förstaårstudenterna, eller **rättare sagt** redan andraårsstudenterna en mycket kul grupp [M2]

Även om det ibland finns svårigheter med den svenska ordföljden inom själva inskottet (ex. 21) så utnyttjar de polska studenterna sina diskursiva erfarenheter redan i de första texterna som de skrivit i ett främmande språk. De grafiska felen (bindestreck i stället för tankstreck) kan däremot förklaras med brister på förkunskaper i hanteringen av svenskt tangentbord och skall inte tolkas som en felaktig inflätning av själva inskottet.

Eftersom studenterna skrev sina berättelser i ScriptLog hade jag möjligheten att titta in i textens inre, dvs. spåra hela textproduktionen och följa alla ändringar som de gjorde eller fel som de korrigerade under resp. efter skrivprocessen. En viss andel (5%) av dessa redigeringsingrepp gällde textens kohesion. Man kan urskilja två huvudtyper av dessa rättelser: kvalitativ och kvantitativ. Den kvalitativa ändringen ledde till ett byte av en enklare konjunktion till en annan som hade högre stilistiskt värde eller föreföll skribenten lämpligare (23), till en ersättning av ett felaktigt uttryck med ett korrekt (24) eller ett tillägg av en konjunktion där den var nödvändig (25):

23. det blir lite svårt för mig att barätta om saker som är jätte viktiga för mig, **[f]** eftersom de är mina egna [K6]
24. Jag trivs i nya situationen **[och]** så jag var inte rädd **[att]** när något annat kännt **[.]** och jag kommer alltid ihåg vad var det. [K3]
25. De skrev att dem skulle vilja **[jag]** att jag berättar några saker om mig själv först [K1]

Kvantitativa ändringar innebär ett tillägg av en konjunktion och samtidigt en utbyggnad av meningen eller en strykning av den och förkortning av yttrandets längd:

26. Därför att jag alltid var intresserad av kampsports ville jag börja att träna någonting **[.]** och det var muay thai, som jag trode mest intressant [M1]
27. Men efte**[Men efter den officiella dagen, nä]**r rektorn hälsade oss välkommna och **[nä]** vi började lektionerna, insag jag att jag verkligen hade valdet t bra attt studera svenska pa Jagiellonska universitetet. [M2]

Resultatet av de flesta självkorrigeringar är en förbättring av den tidigare versionen och även strykningar av konnektiver eller förkortningar av meningar är ett tydligt tecken på skribenternas höga diskursiva medvetenhet.

Efter analysen av alla konnektiver i de undersökta texterna kan konstateras att polska studenter genomför en ganska skicklig

överföring av diskursiva förkunskaper till sitt skapande i det tredje språket. Berättelserna består av sammansatta meningar som binds ihop med hjälp av olika konjunktioner (varje försöksperson använde minst 5 olika statsfogningstyper) och ett flertal adverb. Enkla huvudsatser åtföljs antingen av en konnektiv eller förekommer ensamma, men då används de enligt genrens villkor.

Vid textskapande transfererar man de kända konstruktionerna. Det kan även märkas att det förekommer några försök med nya konnektiva uttryck som på denna nivå ännu inte är förankrade i det nya systemet och används enligt de ”gamla” (dvs. polska) reglerna. Vid valen av konnektiverna syns en tendens att välja ett finare uttryck som, enligt skribenterna, troligen har ett högre stilistiskt värde (*eftersom* i stället för *för, alltså* och inte *så, medan* i stället för *när, därför att* och inte *eftersom*).

Samtidigt förlänger man sina yttranden genom att bygga ut meningarna. Det handlar i sig inte bara om olika tillägg av nya informationer (detta kunde man ha gjort i form av en ny mening) utan också om deras lämpliga förankring i det tidigare textavsnittet. Berättelsernas sammanhang blir inte rubbat vid inflätningar av inskott eller citat. Dessa förekommer inte bara på rätt ställe utan är även rätt inskjutna med skiljetecken.

Den största svårigheten vid skapandet av textens sammanhang är den svenska ordföljden (fast man inte är helt medveten om det). Även om studenterna redan har inhämtat kunskaperna om de viktigaste reglerna så misslyckas de ibland vid nya försök eller stödjer sig fortfarande på de polska reglerna. Även om det tidigare inlärda språket utom tvivel påverkar inlärningen av svenskan så förefaller tyskans (L2’s) inflytande inte spela någon roll vid försöken att skapa en sammanhängande text på svenska. Sammanfattningsvis kan man konkludera att polska studenter redan efter ett års undervisning kan skapa sammanhållna texter även om dessa fortfarande har grammatiska fel.

Litteraturförteckning

Halliday, M. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman
Källgren, G. 1979. *Innehåll i text*. Stockholm: Studentlitteratur
Strömqvist, S. & Malmsten, L. 1998. *Scriptlog Pro 1.04 – User's Manual. Technical report*. University of Göteborg

Iwona Kowal
Jagiellonska universitetet
Institutionen för svenska språket och litteraturen
ul. Straszewskiego 25/2
31-113 Kraków
iwona.kowal@uj.edu.pl

Vem bestämmer? Makt och identitet som påverkansfaktorer i respons-gruppsamtal

Anita Malmqvist

Om skrivande och lärande i responsgrupper

Skrivande i språkundervisningen förekommer i flera olika former och med olika syften. Hos både lärare och elever finns nog en rätt utbredd uppfattning att skrivande i första hand är ett sätt att tillämpa och befästa grammatiska regler och ett inlärt ordförråd. För detta ändamål erbjuds bundna och styrda övningar av varierande slag. I fokus står förmågan att producera ord och strukturer som är korrekta i ett givet sammanhang, vilket ofta leder till ett atomistiskt sätt att se på och bedöma den skriftliga färdigheten. För att kunna skriva fritt däremot, dvs. uttrycka egna tankar, åsikter och känslor, anses det inte sällan att de lärande måste ha uppnått en ganska avancerad språklig nivå, som förutsätter lång tid av övning. Skrivandet blir därmed en individuell aktivitet, där den enskilde eleven förbereder sig för att möta framtida behov av att kommunicera.

Även den tidiga forskningen omkring skrivprocessen fokuserade i första hand resultatet av det processinriktade arbetssättet, alltså den individuella produkten (Krapels 1990). I sin reviderade modell av skrivprocessen inkluderar dock exempelvis Hayes en social komponent (Hayes 1996, 5) och låter därmed responsgruppen få en viss betydelse för framväxten av textens olika versioner. Om man däremot enligt sociokulturell lärosyn betonar sambandet mellan kognition och interaktion (Vygotsky 1978) och ser lärande som en socialt och kulturellt situerad praxis som förverkligas när man deltar i aktiviteter och handlingar i konkreta situationer

(Lœkensgard Hoel 2001, 17), blir samtalet det bärande elementet. I den integrationsprocess som lärandet utgör och som bl.a. innefattar förmågan att kommunicera med medlemmarna i en viss grupp på det språk och enligt de normer som råder där (Pavlenko & Lantolf 2000, 155–156; se även Boxer 2004, 9–10), blir skrivande huvudsakligen en social aktivitet. Vi skriver (och talar) inte i första hand för att ge uttryck åt oss själva utan för att kommunicera och befinna oss i dialog med andra (Bakhtin 1984, citerad efter Dysthe 1996, 63). Skrivande är enligt detta synsätt en handling som utförs i ett sociokulturellt sammanhang, något som även ger delvis nya dimensioner åt skrivprocessen. Samarbetet i responsgrupper får inte bara funktionen att göra den aktuella texten bättre, vilket kanske ofta betraktas som det primära av deltagarna, utan inrymmer en utvecklingspotential för det fortsatta lärandet. I samtalen rör sig deltagarna i det som Vygotsky kallar ”Zone of Proximal Development” (Vygotsky 1978, 86). Med detta menas skillnaden mellan den nivå en person kan uppnå genom individuell problemlösning och den som samma person kan uppnå under ledning av mer erfarna eller i dialog och samarbete med andra i sin omgivning. Viktiga förutsättningar för lärande, när det gäller skrivande i responsgrupper, är naturligtvis dels skribentens förmåga att ta till sig respons på sin egen text och dels responsgivarnas förmåga att ge respons som ligger inom deras egen eller responsmottagarens närmaste utvecklingszon (Lœkensgard Hoel 2001, 91–92).

En komponent i denna förmåga att ge och ta respons är tillit både till sina egna och till gruppmedlemmarnas kompetenser samt respekt mellan parterna i dialogen (jfr Dysthe 1996, 64). Detta är nära förknippat både med vilken roll den enskilde tillskriver sig och tar på sig i gruppen och hur han/hon ser på övriga deltagares position. En annan komponent som har betydelse för samtalen i responsgruppen är individernas attityder till uppgiften liksom till fördelningen av ledning, inflytande och makt, något som är förknippat med olika grader av kontrollbehov. Dessa kan ses som delkomponenter i hur gruppmedlemmarnas skilda identiteter kan manifesteras, förhandlas och vidareutvecklas. Enligt van Lier (2004) är *identitet* kontextuellt och kulturellt determinerad och kan resultera i olika uppfattningar

om t. ex. kön, ras, jämlikhet och egenvärde. Han betraktar i George Herbert Meads (1976)[1] och andras efterföljd identiteter som något man strävar efter och ständigt arbetar på och som tjänar till att förbinda självet med världen på en mängd olika sätt och i en mängd olika roller.

> Identities […] can result in various conceptions of gender, race, inequality, worth, and so on. Identities can be seen as projections as well as projects of the self, and serve to connect the self to the world in a multiplicity of ties, roles, aspirations and practical activities. (van Lier 2004, 96)

Den riktning inom pedagogisk forskning som intresserar sig för sambandet mellan pedagogisk praktik å ena sidan och olika typer av existerande maktstrukturer och sociala visioner å den andra brukar kallas *Critical pedagogies* (Norton & Toohey 2004, 1). Termen *critical pedagogy* förknippas ofta med den brasilianske filosofen och reformpedagogen Paolo Freire, som verkade under 1960- och 70-talen och som betonade utbildning som en mänsklig rättighet med uppgift att befria de förtryckta men också förtryckarna. Detta kräver dock en annan syn på utbildning och undervisning än den traditionella. Det handlar inte om att integrera de marginaliserade och förtryckta i det rådande systemet utan om att reformera detta, så att dessa grupper kan göra självständiga val och omvandla dessa val till önskade resultat och handlingar, dvs. ta kontroll över sina egna liv. (Freire 1996, 55)

När det gäller språkundervisning och -utveckling har forskningen först under de allra senaste åren kommit att inriktas mot frågor om makt och identitet. Just inom kontexter som har med språktillägnande att göra får identitetsbegreppet en särskild relevans, eftersom de lärande i viss mån måste vara beredda att ge upp en del av sin identitet och

1 Mead skiljer på ”I” och ”me”, varvid ”I” är organismens respons på andras attityder och ”me” är ”den organiserade uppsättning av andras attityder som man själv antar”. Det organiserade ”me” utgörs av de andras attityder som man sedan reagerar mot som ett ”I” (Mead 1976, 133).

utveckla nya identiteter. Företrädare för denna forskningsinriktning betraktar språk inte bara som ett medel för kommunikation utan också som en praktik som konstruerar och konstrueras av det sätt på vilket de lärande uppfattar sig själva, av deras sociala omfält, deras historia och deras möjligheter inför framtiden. Man undersöker hur sociala relationer kommer till uttryck i språkklassrummet och hur makt och identitet manifesterar sig i texter och annan språkanvändning liksom i samtal om texter, där bl.a. kunskaper i det främmande språket är en komponent som påverkar. Man betraktar egna och andras undervisnings- och forskningspraktiker med kritiska glasögon och reflekterar över hur dessa kan modifieras, utvecklas eller t.o.m. överges för att främja lärande, stödja de lärande och medverka till social förändring och utveckling (Norton & Toohey 2004, 1–2).

Material och metod

Det material som ligger till grund för den aktuella studien består av ljudinspelningar av sammanlagt åtta responssamtal kring texter producerade av studerande på universitetets A-nivå i tyska. Datainsamlingen skedde inom ramen för kursen Textproduktion. Varje responsgrupp består av tre medlemmar och är sammansatt i första hand efter personlighetstyp, dvs. utåtriktade individer grupperades med andra utåtriktade och tvärtom. Detta kriterium valdes för att skapa bästa möjliga förutsättningar för samtal, där de olika gruppmedlemmarna kunde delta på någorlunda lika villkor (jfr Lœkensgard Hoel 2001, 103). De studerande arbetade i samma fasta grupper även i delkursen Översättning. Utgångspunkten för arbetssättet var i båda fallen ett i sociokulturella teorier om lärande grundat antagande att interaktion i smågrupper främjar lärande. I denna studie redovisas av utrymmesskäl endast resultat från tre av samtalen.

Kursen Textproduktion har som mål att de studerande ska förbättra sin fria skriftliga produktion i tyska. Den är upplagd som processkrivning, där de studerande skriver en första version som de får respons på från sina gruppmedlemmar. Responsen lämnas enligt ett responsformulär med anvisningar och fokuserar på både innehåll och form. På grundval av responsen skrivs en andra version, som läraren kommenterar, varefter slutversionen färdigställs. Under de inspelade och transkriberade samtal som kommer att analyseras här, diskuteras första versionen av två olika texter, nämligen dels en jämförelse mellan två tidningstexter om kameraövervakning (*Kameras sollen Messerstecher abschrecken*) resp. lagring av persondata (*Kritik an Datenspeicherung*), dels två argumenterande texter om campus- eller distanskurser (*Studium übers Internet oder auf dem Campus?*) resp. om behovet av att kunna fler främmande språk än engelska (*Englisch reicht?*).

Forskningfrågor

Studien söker svar på några frågor som är relaterade till sociokulturella teorier om lärande och till den ovan beskrivna forskningsinriktningen *Critical Pedagogies*:

- Vem tar initiativet i samtalen?
- Vem bestämmer vad samtalen ska handla om?
- Vad avgör vem som är novis och vem som är expert i samtalen?
- Hur speglas deltagarnas identitet och deras uppfattningar om sina respektive kompetenser?
- Hur ges responsen och hur tas den emot?

Analys av samtal

Samtal 1

I samtal 1 ger Anna (A) och Yvonne (Y) respons på Markus (M)[2] text, som är en första version av en jämförelse mellan två tidningsartiklar (se ovan **Material och metod**). Det finns två tydliga huvudaktörer, Anna och Markus, som står för ungefär lika många turer var i samtalet i sin helhet, medan Yvonne bara gör ett par försök att komma in utan att lyckas göra sig gällande.

01 M:	*sich geborgen* – vad betyder det?
02 A:	… känna sig säker.
03 M:	Snyggt! Visar att man kan … Det måste vara fyndigt.
04 A:	På tyska klarar jag inte … på spanska …
05 M:	*Alptraumszenario* – kan man säga så?
06 A:	Kan man säkert.
07 M:	Nu måste jag komma på en överskrift … (skriver). Jag blev trött på slutet.
08 A:	Det märks. Du pratar för mycket. Inte lika stringent. […] Men här får du jobba litet på slutet.
[…]	
12 Y:	Mmm … (skrattar)
[…]	
15 Y:	… U …?
16 A:	Här kommer *Unterschiede*. Det handlar verkligen om skillnader. Sen får du titta på det sista … snyggare invändningar! Inte såna här *Ich kann* …
17 M:	Nää (förläget skratt). Ja, det var faktiskt jättebra. Jo, jag kom ju att tänka på det precis när du sa det. […] Det var jättebra! Snyggt!
[…]	
22 Y:	Snart …

2 Namnen på deltagarna i studien är fingerade.

De roller de olika aktörerna tar på sig i detta samtal kan nog till en del förklaras av personlighetsdrag och nivå på respektive gruppmedlems kunskaper i tyska. Markus är utåtriktad, har gott självförtroende och är en mycket god skribent på svenska men har förhållandevis begränsade förkunskaper i tyska. Annas tyska har en ovanligt hög nivå, hon är en avancerad skribent och är också betydligt äldre än de båda andra. Dessutom är hon verksam svensklärare. Huruvida detta är känt för de övriga är oklart. Yvonne är mycket intresserad av att skriva, skriver originella texter, har medelgoda förkunskaper i tyska men är ganska tystlåten och tillbakadragen. Det ligger således nära till hands för gruppen att betrakta Anna som en auktoritet i detta sammanhang.

Markus ställer direkta frågor, som hon besvarar. (”Vad betyder det?” ”Kan man säga så?”) Han accepterar och visar uppskattning för den hjälp han får (”… jättebra! ”Snyggt!”), men han tar också själv initiativet till vad som ska diskuteras (”Nu måste jag komma på en överskrift.”). Anna medverkar också aktivt till att föra samtalet vidare (”Sen får du titta på det sista … snyggare invändningar! Inte såna här … *Ich kann*”). Hon ger tydlig och konstruktiv kritik men tonar samtidigt ner sin egen kompetens i tyska (”På tyska klarar jag inte …”) och jämför med spanska, som hon känner sig mycket säkrare i. Hon ger således både *substansrespons*, dvs. svarar på de direkta frågorna som hon får, och *procedurrespons*, som leder till att mottagaren kan utföra mer komplexa skrivprocesser på egen hand (begreppen från Scardamalia, citerad efter Lœkensgard Hoel 2001, 120). När det gäller Yvonne kan man kanske tolka hennes tveksamhet och brist på initiativ som att hon känner sig otillräcklig inför den kompetens och aktivitet som de andra visar upp. Hon skulle nog dessutom behöva litet mer tid än hon får för att utveckla vad hon vill säga.

Det är tydligt att det i detta samtal uppstår ett ”gemensamt förståelserum” (Lœkensgard Hoel 2001, 39) och att det utvecklas gemensam kunskap i gruppen (”Jo, jag kom att tänka på det precis när du sa det.”). Man kan kanske säga med en bild från Lœkensgard Hoel (2001, 160) att deltagarna är ”gäster i varandras själar”.

En annan intressant iakttagelse är att detta samtal i stora drag handlar om texten på ett mera globalt plan, även om man ibland också diskuterar ordval och grammatiska strukturer. I analysen av de följande två samtalen finns anledning att återkomma till denna uppdelning mellan mikro- och makronivån.

Samtal 2

Samtal 2 utspelar sig mellan Annika (A), Magnus (M) och Johanna (J) och behandlar Magnus text. Ämnet är detsamma som i samtal 1 ovan, dvs. en jämförelse mellan två tidningstexter. I följande utdrag handlar det dels om ordföljd, dels om ordval.

01 A: … *gescheht?*
02 M: … *ändern ...*
03 A: … *und was man ändern will*
04 M: Ja.
05 A: … så ska det väl byta plats. Ska väl t.o.m. va *und was man im ganzen Europa ändern will*.
06 M: *Nebensatz*.
07 A: Ja, men … *stimmen kann*. Samma sak där. Jag vet inte om man kan säga så här. … *in die ... mehr lokal*
08 M: Ja …
09 A: *mehr lokal um* … Alltså, *um* ska slås ihop med *steht*, va?
10 J: och du ville säga lokalt …
11 M: Ja, hur blir det … lokalt?
12 A: Ja, det blir ju som … Jag tror det blir litet fel.
13 M: Jag hoppas verkligen det här fungerar nu.
14 A: … Hmm … Du menar med lokalt … Ja, just det, haha …
15 J: Nää ... Här står det …
16 A: Det borde väl vara *passiert*.
17 J: *örtlich?*
18 M: *örtlich*

19 J: … alltså ortligt?

20 A: Kan man inte säga att artikeln … eh … *Süddeutsche Zeitung* är … är lokalt … Jag vet inte.

21 M: Jaa.

[…]

32 J: Åh, det här tycker jag är svårt.

33 A: Ja, det blir svårare och svårare, för meningarna blir längre och längre för varje text vi skriver.

Även i samtal 2 är fördelningen av turer rätt ojämn. Annika leder samtalet, Magnus verkar acceptera förbättringsförslagen utan att ifrågasätta (”Ja”; ”*örtlich*”, ”Jaa”) men känner behov av förtydliganden och frågar ibland (”Hur blir det?”). Johanna ställer någon fråga om ett ord (”*örtlich?*”, ”alltså ortligt?”) men ger ingen egentlig input till diskussionen. Samtalet rör sig huvudsakligen på den syntaktiska och lexikala nivån med särskilt fokus på ordföljden i bisatser, som Annika verkar har specialiserat sig på (”så ska det väl byta plats”; ”Ska väl t.o.m. va *und was man im ganzen Europa ändern will*”; ”*stimmen kann*”).

Här speglas, liksom i samtal 1, deltagarnas identitet och individuella skillnader i förkunskaper och preferenser. Annika är som ”grammatikmänniska” intresserad av grammatik, säker på morfologi och syntax och gör få grundläggande formfel. Som textproducent är hon snarast att betrakta som en ”safe player”, som håller sig till det som hon är säker på att kunna uttrycka och inte tar ut svängarna särskilt mycket. Hennes texter är korrekta men inte speciellt spännande eller originella. Magnus har mycket goda receptiva färdigheter i tyska men har stora problem med att förstå och tillämpa det grammatiska systemet. Han har många goda idéer som han försöker uttrycka i sina texter men misslyckas ofta med att få fram sitt budskap på grund av de många språkfelen. Johanna är en mycket god och erfaren skribent på svenska, skriver en del i lokalpressen och tycker om att skriva, men hennes bristande kunskaper i tyska hindrar henne från att använda sin allmänna kompetens som textproducent i detta sammanhang. Hon

signalerar tydligt att hon har problem med att skriva texter på tyska (”Åh, det här tycker jag är svårt.”).

Det framgår ganska klart att samtal 2 är ett slags expert–novis-samtal, där Annika spelar rollen av det som Vygotsky kallar en ”more capable peer” (Dysthe 1996, 57), som hjälper till att bygga stödstrukturer[3] för de övriga gruppmedlemmarna, så att de kan utvecklas vidare i den närmaste utvecklingszonen. Både Magnus och Johanna är medvetna om sina språkliga problem och erkänner Annikas auktoritet och förutsättningar att föra dem vidare i deras förståelse. Annika å sin sida har säkert klart för sig att hon har en viktig roll att spela som den mer kunniga. Hon tar på sig det ansvaret men tonar samtidigt ner sin kompetens och visar tveksamhet på ett par ställen (”Jag vet inte om man kan säga så här”; ”Jag tror det blir litet fel”; ”Jag vet inte”.) Dessutom medger hon att hon också tycker det är svårt att producera tyska texter (”Ja, det blir svårare och svårare, för meningarna blir längre och längre för varje text vi skriver”.).

Arbete i responsgrupper innebär på många sätt en psykologisk balansgång. Självtillit är en förutsättning för en äkta dialogsituation (jfr ovan) men också tillit och respekt mellan parterna. Av hänsyn till mottagaren kan man, som Annika i detta samtal, välja att inte framhäva sitt eget försprång för mycket, eftersom det skulle kunna få Magnus bristande förmåga att uttrycka sig på tyska att framträda ännu tydligare. Sannolikt finns också en kulturell komponent i detta; svenskar har i internationell jämförelse ofta en indirekt samtalsstil och tycker inte om att framhäva sig själva genom att dominera eller verka alltför självsäkra i situationer som denna[4] (Koch & Rossenbeck 1997: 60–61).

---

3 Ofta används den engelska beteckningen *scaffolding* även i icke-engelska framställningar.

4 Se dock Malmqvist 2005a och 2005b, som beskriver, vilka effekter en dominerande personlighet kan ha på en kollektivt producerad text.

Samtal 3

Samtal 3 utspelar sig ca två veckor efter samtal 2 och har samma aktörer, nämligen Annika, Johanna och Magnus, och det är återigen huvudsakligen Magnus text som behandlas. Ämnet är en argumenterande text om campus- eller internetkurser. I samtalet i sin helhet är fördelningen av turer ganska jämn i motsats till de båda föregående; dock kan av utrymmesskäl endast valda delar redovisas här. Annika börjar och väljer att prata tyska men verkar tycka att det går trögt och går ganska snart över till svenska.

03 A: *Ja, eh, eh ... ja. Du hast einen roten Faden ... eh ... eh* … Ska vi ta det på svenska, eller? (förläget småskratt)

04 J: Jaa, eller … det spelar ingen roll. Det är ju bra saker du sa, men jag håller inte riktigt med.

05 A: OK.

06 J: Det är litet så här att det hoppar … alltså … till exempel det här … borde ju stå med … det där. Det handlar om samma sak, annars … andra …

07 M: Jaa … är det …

08 J: *Anders ist das soziale Leben, die man verliert und* … blablabla *… was sehr wichtig ist ... die Leute und ... man da trifft*. Det hör ju litet samman … är ju en positiv sak … som … hör ihop med det här … tycker jag. Vad säger du om det sociala? Så … förstår du?

09 M: Hmmmm.

10 J: Och så här … pratar du lite mera om kontakter … alltså kontaktnät … fast det här är ändå … Det är ju så här man skaffar sig kontaktnät. Förstår du?

11 M: Hmmm. Jag tror … jag vet inte … om jag vill flytta upp det där.

12 J: Hmmm. … Dom här styckena … om dom är riktigt rätt … sen det här … du skulle kunna flytta hela den här … för det har egentligen … den här mot … det här argumentet … har som egentligen ingenting med det här å göra.

13 M: Så … kan man inte flytta det typ hit?

[…]

23 M: … här blir som en brygga … där man litet jämför det här över till det här … det som är bra med campus … I så fall … hellre att jag då … ändra den här litet mer … så att man mer kan syfta tillbaka på …

24 J: Jaaa … det är ingen brygga riktigt … Ja, OK.

25 A: … med litet f, eller?

Som framgår av utdraget skiljer sig detta samtal både vad gäller fokus och rollfördelning mycket tydligt från det föregående. Efter inledningen på tyska och beslutet att övergå till svenska tar Johanna genast initiativet. Visserligen säger hon att det inte spelar någon roll, vilket språk de talar, men troligen hade hon ändå hämmats av sina bristande kunskaper i tyska och intagit en liknande position som i samtal 2, om gruppen hade fortsatt tala tyska. Hon har en helt annan åsikt om texten än Annika (”jag håller inte riktigt med”; ”det här… borde ju stå med …”), och hon utnyttjar större delen av talutrymmet i halva det drygt halvtimmeslånga samtalet till att kommentera texten på den globala nivån, dess struktur och informationsflöde (”hör ihop med det här”; ”du skulle kunna flytta hela den här”; ”det här argumentet … har som egentligen ingenting med det här å göra”). Johanna bidrar således med sin textproduktionskompetens, där hon överträffar Annika, som när hon äntligen kommer in, går tillbaka till mikronivån och tar upp ortografiska problem (”med litet f, eller?”). Johannas ansvarskänsla och medvetenhet om vad hon kan tillföra tar sig även uttryck i att hon ofta frågar Magnus, om han förstår (”Förstår du?”)

I jämförelse med samtal 2 intar även Magnus en annan position. I stället för att förlita sig på Johannas auktoritet, som han gör gentemot Annika i förra samtalet, ifrågasätter och väger han hennes förslag mot sina egna uppfattningar och värderar om han ska följa hennes råd eller inte (”Jag tror … jag vet inte … om jag vill flytta upp det där”; ”kan man inte flytta det typ hit?” ”hellre att jag då … ändra den här litet mer”). Hans annorlunda roll kan förklaras av att han på det här området tillskriver sig en helt annan kompetens än när det gäller problemlösning på den grammatiska nivån. Det blir på så sätt mycket

mer av förhandlingar, *negotiations of meaning* (se t.ex. Mitchell & Myles 2004, 168), ett kontinuerligt gemensamt meningsskapande i förhållande till textutkastet.

I det följande behåller Johanna initiativet under en mycket lång sekvens, där samtalet fortsätter att röra sig på den globala nivån, men så småningom signalerar hon problem (”Det här kan inte jag”; men jag är så dålig på grammatik”; ”jag vet int … var kommer egentligen *tun* ifrån? Jag fattar inte det.”). Annika hjälper henne att lösa problemet, först litet diskret (”Alltså *tun*, alltså *tun*, det är ju en infinitivform”) och sedan alltmer tydligt (”det är ju också böjt efter *wir*; ”Så då blir det … *wir tun*”; ”*ich tue, du tust, er tut, wir tun*”; ”*tat, getan*”), eftersom Johanna inte förstår direkt. När Annika har gett hela bilden av problematiken med böjningen av verbet *tun*, uttrycker Johanna sin tillfredsställelse (”Sådär … ja”) och även Magnus tackar för hjälpen (”*Danke*”).

147 J: Det här kan inte jag… men jag är så dålig på grammatik, så att … jag vet int … … Eh … *tun* … är det bara *tun* … alltså … var kommer egentligen *tun* ifrån? Jag fattar inte det.
148 M: *tun ... etwas tun* … nä, hur blir det … *was*
149 A: Alltså *tun*, alltså *tun*, det är ju en infinitivform.
150 J: Jaha. … man ska kanske inte ha *zu tun*.
151 A: Nää … jag …
152 J: Alltså jag …
153 A: Eller … det är ju också böjt efter *wir*.
154 J: Hmmm.
155 A: Så då blir det … *wir tun* …
156 A: Ja, jag kan inte det där så jag …
157 A: Sååå … det är därför det är …
158 J: … kolla det där …
159 A: inte … om det var … hon gör, så skulle det va
160 J: … ja, eller *tun* kanske …
161 A: *ich tue, du tust, er tut, wir tun* …
162 J: Aha.

163 A: *tat, getan …*

164 J: Sådär … ja

165 M: *Danke*.

Under samtalets gång får även Magnus tillfälle att bidra med sin speciella kompetens, då det visar sig att de övriga gruppmedlemmarna inte vet hur man ska hitta tecknet ß på tangentbordet. Han beskriver då två olika sätt att lösa detta problem och övertar därmed expertrollen, medan de båda andra intar novis-positionen. Annika försöker styra in samtalet på diskussionen om texten (”Ska vi fortsätta disk … alltså”) men lyckas inte.

188 J: Vet du hur man … kan få dubbel-s?

189 M: Ja, jag hade … copy …

190 A: Ska vi fortsätta disk … alltså …

[…]

192 M: Jag hitta beta och jag använde den ett par g … men då förstod ju inte programmet det. Och sen då … gjorde jag över … så att när man skriver så gör den autokorrigering och tar fram det där … dubbel-esset.

193 J: Jaha.

194 M: Då kopiera jag den. … så bara … control … så är det bara … å kör …

195 J: Jaha, control –s … inte dåligt.

Diskussion

I de analyserade utdragen av de tre samtalen kan man tydligt se att deltagarna betraktar samtalen som samarbetsprojekt. Utifrån responsformuläret väljer de att fokusera på olika företeelser och bidra med var och en sina specifika kompetenser, som de verkar mycket medvetna om och som kan sägas utgöra en del av deras identitet.

I samtal 1 är Anna utifrån sin auktoritet huvudrollsinnehavaren, medan Markus drar nytta av de förbättringsförslag som hon ger och som bidrar till att han får nya idéer. Yvonne spelar en starkt underordnad roll, vilket troligen kan förklaras dels av hennes mer introverta personlighet, dels av hennes mindre djupa kunskaper i tyska. Förmodligen ansåg hon att hon inte hade något expertvetande att bidra med, trots att hon, som nämnts tidigare, är intresserad av att skriva och uppvisar originalitet i sina texter. Hon kan dock ändå ha haft fördelar av samtalet inför omarbetningen av sin egen text och inför kommande textarbete.

I samtal 2 och 3 är Annika och Johanna de två huvudaktörerna. Annika koncentrerar sig på mikronivån och har påfallande litet att säga om texten som helhet. Hon uttrycker ibland en viss otålighet över att diskussionen, som hon verkar tycka, inte fokuserar på väsentligheter. Johanna är däremot mer inriktad på den globala nivån, tillstår utan omsvep att hon inte är någon expert på grammatik och ber de andra om hjälp med grammatiska problem. Hon är påfallande angelägen om att förstå men också om att bli förstådd. Från att ha förhållit sig rätt passiv i samtal 2 är hon är inte sen att ta ordet i samtal 3 när hon ser en chans att påverka samtalets inriktning. Magnus ifrågasätter inte de förbättringsförslag han får inom de områden som han vet är hans svaga sidor, nämligen morfologi och syntax, medan han tillskriver sig en högre kompetens när det gäller struktur och informationsförmedling och därför intar en betydligt mer kritisk attityd till Johannas förslag till förbättringar än till Annikas.

Även om deltagarna i de här samtalen kan sägas ha olika agendor, är det tydligt att de arbetar mot ett gemensamt mål. Genom att var och en bidrar på sitt specifika vis spelar de ett slags komplementära roller. De bygger på och kompletterar varandras bidrag, bygger upp kunskap och skapar mening i en process, där de fungerar som stöd för varandra. Var och en får tillgång till tankar och strategier, som de kan dra nytta av i det fortsatta arbetet. Genom samtalen kan de bygga vidare på varandras delförståelse, vilket leder till större förståelse för alla. Alla kan alltså betraktas som vinnare och man kan se lärandet

som deltagande i en praxisgemenskap. Det finns därmed anledning att dra slutsatsen att interaktion i smågrupper främjar lärandet, vilket var utgångspunkten för arbetssättet i de båda delkurserna. Lœkensgard Hoel (2001: 102–103) påpekar att en förutsättning för att sådana samtal ska komma till stånd är att aktiviteten uppfattas som relevant och att deltagarna visar varandra respekt och hänsyn. Att så är fallet i de beskrivna och analyserade utdragen torde framgå rätt tydligt. Något som kan vara värt att fundera på är vilken betydelse det kan ha haft att deltagarna arbetade i fasta grupper i två olika delkurser under större delen av terminen. Främjas den ömsesidiga respekten, hänsynen och det gemensamma ansvaret genom arbetet i vad man här skulle kunna kalla ett kollektiv, jämfört med om man arbetar i löst sammansatta grupper?

Litteraturförteckning

Boxer, D. 2004. ”Studying Speaking to Inform Second Language Learning: A Conceptual Overview”. I: Boxer, D. & Cohen, A. D. (eds.). *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*, 3–24. Clevedon: Multilingual Matters.

Dysthe, O. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Freire, P. 1996. *Pedagogy of the oppressed*. (First published by the Continuum Publishing Company 1970). London: Penguin.

Hayes, J. R. 1996. ”A new framework for understanding cognition and affect in writing”. I: Levy, C. M. & Randsdell, S. (eds.). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, 1–27. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Koch, W. & Rossenbeck, K. 1997. ”Sprachliche und soziokulturelle Probleme deutsch-schwedischer und schwedisch-deutscher Kommunikation”. I: Opitz, S. (red.). *Interkulturelle Kompetenz Skandinavien – Deutschland. Ein Handbuch für Fach- und Führungskräfte*, 57–90. Düsseldorf: Raabe.

Krapels, A. R. 1990. ”An overview of second language writing process research”. I: Kroll, B. *Second Language Writing. Research insights for the classroom*, 37–56. Cambridge: Cambridge University Press.

Lœkensgard Hoel, T. 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Malmqvist, A. (2005a): ”How Does Group Discussion in Reconstruction Tasks Affect Written Output?”. *Language Awareness* 14 (2&3), 128–141.

Malmqvist, A. (2005b): ”Problemlösning i grupp – några iakttagelser från språkklassrummet”. I: Larsson Ringqvist, E. & Valfridsson, I. (utg.). *Forskning om undervisning i främmande språk. Rapport från workshop i Växjö 10–11 juni 2004*, 128–139. Växjö: Acta Wexionensia nr 58/2005.

Mead, G. H. 1976. *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.

Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Second edition. New York: Oxford University Press.

Norton, B. & Toohey, K. 2004. ”Critical pedagogies and language learning: An introduction ”. I: Norton, B. & Toohey, K. (eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*, 1–17. Cambridge: Cambridge University Press.

Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. 2000. ”Second Language Learning as participation and the (re)construction of selves”. I: Lantolf, J.P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 155–177. Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L. 2004. ”The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy”. *Utbildning & demokrati* 2004, Vol. 13, Nr. 3: 79–103.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anita Malmqvist
Institutionen för språkstudier/tyska
Umeå universitet
901 87 Umeå
anita.malmqvist@tyska.umu.se

Alternativa bedömningsformer i språk

Marianne Molander Beyer, docent

Bakgrund

Under de senaste åren är bedömning ett område som blivit allt viktigare att bygga upp kunskap om, både i grundskolan och gymnasieskolan. Konsekvenserna av det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, som infördes under 1990-talet, är stora för såväl elever som lärare. Det inbjuder till många tolkningsmöjligheter och ställer stora krav på lärarens professionella kompetens och omdöme samt en tydlig koppling till lärande, undervisning och bedömning. Skolverket (2004a, 2004b, 2006) har vid flera tillfällen påtalat att bedömning och betygsättning ofta sker enligt skiftande underlag och bedömningsprinciper, vilket inte bara är olyckligt utan ibland ödesdigert för den enskilde eleven och hans eller hennes framtid. Bengt Selghed skriver i sin avhandling *Ännu icke godkänd* (2004) att många lärare t.o.m. lever kvar i det gamla, relativa betygssystemet med en normalfördelningskurva och en tradition att bedöma kvantitet istället för kvalitet. I sin utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor kom Högskoleverket (2005) med alarmerande rapporter om att det finns blivande lärare som under sin utbildning inte fått någon som helst kunskap inom området prov och bedömning. Att vi dessutom har ett antal obehöriga lärare som undervisar och sätter betyg gör bedömningssituationen än mer oroande.

Ingrid Carlgren ingick i Läroplanskommittén och var Skolverkets expert vid framtagandet av en ny läroplan, ett nytt betygssystem och nya betygskriterier. Hon understryker i sin artikel ”Det nya

betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar" (2002), att betygssystemet, beroende på hur det uppfattas, får betydelse för skolarbetets innehåll och samtidigt öppnar för möjligheten att få till stånd en reflektion över elevens lärande. I kursplanerna för engelska och moderna språk kan vi läsa att skolan i sin undervisning skall sträva efter att eleven "utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinlärning och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inlärningen" (Skolverket 2000). Detta förutsätter, såsom Carlgren påpekar, ett i högsta grad professionellt förhållningssätt från lärarnas sida samt elevernas medverkan i betydligt större utsträckning än tidigare. Läraren skall stötta, ge handledning och feedback så att bedömningen blir en del av lärandet, s.k. formativ bedömning. Eleven å sin sida skall tränas i att sätt upp egna mål för sitt lärande, bli medveten om sitt lärande och kunna utvärdera sig själv, med andra ord, få ett metakognitivt förhållandesätt till sin kunskapsinhämtning. Detta är nödvändigt för att uppfylla betygskriterierna för de högre språkstegen och skall vägas in i den globala bedömningen.

Ett målstyrt betygssystem baserat på kriterier, där eleverna själva kan förstå vad som förväntas av dem och vilka resultat som krävs för ett betyg skapar en stor press på lärarna. Dessutom upplevs kriterierna ofta som diffusa. Lärarna känner ett behov av att kunna motivera sina betyg och gör då kanske sina tolkningar av betygsnivåer i förhållande till resultaten på egna prov. Risken är att det enkla att mäta mäts i allt för stor utsträckning, medan hänsyn inte tas till andra viktiga faktorer som t.ex. just elevens förmåga att kunna reflektera över hur den egna inlärningen går till? Eleven kan uppleva att läraren inte ser vad han/hon *egentligen* kan och att prov används som ett kontroll – och urvalsinstrument snarare än som ett medel att utveckla och utvärdera lärandet. Det kan också uppfattas som det inte råder samklang mellan lärande, mål, undervisning, lektionsinnehåll och bedömning. Helena Korp har t.ex. påvisat att SO-lärare, som har en uttalat förståelseinriktad undervisning, ofta ger prov som enbart mäter elevernas förmåga att minnas och återge fakta (Korp 1998, 101).

För att kunna göra en målrelaterad, allsidig bedömning måste man utveckla instrument, vilka verkligen mäter måluppfyllelsen. Ett frågekomplex som forskningen tidigt uppmärksammat gäller precisionsgraden för målen och hur uppgifter skall kunna konstrueras vilka tydligt och exakt relateras till målen. Gipps (2002) talar i detta sammanhang om skillnaden mellan mätning och bedömning. Mätning är mer precis och exakt men kan inte ta hänsyn till lika många aspekter av lärandet som bedömning. I bedömning kan till exempel ingå såväl kvantitativa som kvalitativa aspekter. Även Korp vänder sig mot termen ”mäta”, som hon anser inte är relevant i bedömningssammanhang, eftersom begreppet associerar till numeriska data (1998). Vi lever i ett systemskifte, där bedömningens roll i och för lärandet mer och mer kommit att betonas med en förskjutning ifrån den mera summativa bedömningen, en uppsamlande slutbedömning av elevens kunskap, till en mer formativ som bidrar till elevens lärande. Gudrun Erickson har bl.a. fokuserat detta nya perspektiv ”där bedömningen inte enbart görs *av* lärandet utan förhoppningsvis även *för* lärande” (Erickson, 2006, 188). Att tränas i självbedömning, att känna delaktighet, engagemang och nyfikenhet inför det som skall läras samt bli medveten om sitt eget lärande är enligt senare forskning mycket väsentligt för att eleven ska utveckla lärandekompetens (Oscarson1998, Oscarson & Apelgren 2005).

För att utveckla denna kompetens är en dialog mellan lärare och elev utomordentligt viktig i bedömningssammanhang, något som också Carlgren betonar. Hon framhåller att lärarna måste leva upp till kraven på synlighet och insyn, vilket inte bara ökar elevernas möjligheter att få grepp om sitt eget lärande utan också just skapar ”nya betingelser för en dialog och förhandling mellan lärare och elever. Vad krävs för att få godkänt? Hur mycket måste jag göra? ” (2002, 25) Samtidigt öppnar systemet för att eleverna kan bli delaktiga i och få makt över sitt lärande samt även bli medvetna om sina begränsningar. Carlgren sammanfattar (ibid): ”Genom att tillsammans med eleverna reflektera över de nationella kriterierna kanske inte bara medvetandet om bedömningsgrunderna hos eleverna ökar utan också deras lärande”.

Jörgen Tholin (2006) framhåller i sin avhandling *Att kunna klara sig i okänd natur*, att det emellertid endast är ett fåtal skolor som anger vad som ligger till grund för betygsättning och att betygskriterier och bedömningsprinciper inte tydliga. Det är långt ifrån alltid som detta diskuteras, till exempel vid en kursstart. Bristen på elevinflytande är tydlig och säger han: ”Enligt Nationella kvalitetsgranskningen har många lärare helt lämnat de skrivna dokumenten och använder sig av vad de kallar ’inre mallar’ för sin bedömning. Det är ett slutet system där eleverna aldrig har någon som helst möjlighet att få reda på vad som krävs för att få ett betyg (2006, 181). Ett stort antal lärare har, enligt Tholin, en begränsad, traditionell kunskaps- och ämnessyn, där betyg i värsta fall kan användas ”inte som ett mått på elevens kunskaper och färdigheter utan som ett sätt att disciplinera sina elever” (2006,189).

Kunskapsbedömning är förvisso invecklad och mångtydig, men om vi skall konkretisera läro- och kursplanernas kunskapssyn och mål samt efterleva styrdokumenten, måste vi i lärandesituationen sträva efter ett metakognitivt förhållningssätt, vilket involverar eleven i såväl lärande som bedömning. Vi måste kunna tillämpa olika metoder för att tillgodose olika krav i bedömningssammanhang. Bedömningen måste vara på såväl individ- som systemnivå och såväl summativ som formativ. Vi måste kunna praktisera bedömningsformer, vilka utvecklar elevens lärande, medvetandegör honom/henne om sin lärandeprocess och synliggör framstegen och därför i mycket större utsträckning använda oss av elevengagerande, alternativa bedömningsformer som självbedömning, kamratbedömning och portfolioutvärdering[1].

1 ”Portfolio” är en modell för kunskapsbedömning vilken består av en samling av elevarbeten och som visar på elevens ansträngningar, framsteg eller kompetens inom ett eller flera områden. Dessa arbeten kan utgöras av exempelvis skriftlig produktion, föredrag inspelade på ljudband eller video, grammatikövningar, test, prov, självutvärderingar.

LUB -Projektet

Forskningsmässigt vet man en hel del om traditionell bedömning men inte så mycket om alternativa bedömningsformer. Här saknas praxisnära forskning beträffande frågan om *i vilken form, hur* och *när* de används i skolans vardag. Det var denna kunskapslucka som vid Göteborgs universitet initierade projektet ”Lärarens utvidgade bedömarroll” (LUB)[2]. Projektet gick ut på att undersöka språklärares erfarenheter av och attityder till bedömning av engelska och moderna språk. I en del av projektet gavs en enkät till ca 800 lärare vid ca 140 slumpmässigt utvalda grund- och gymnasieskolor i Sverige. Bland annat ställdes frågor kring betydelsen av styrdokumenten samt vilket eller vilka underlag som lärare grundar sin betygssättning på. Resultat från denna enkätundersökning redovisas i skriften *Engelska – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning* (Myndigheten för skolutveckling, 2008). I två andra delar av projektet följdes enkäten upp med ett 20-tal djupintervjuer respektive gjordes en empirisk undersökning. Projektet slutförs våren 2008. I denna artikel rapporteras resultat från den empiriska undersökningen. Detta har tidigare berörts i en artikel i *Lingua*, ”Några preliminära erfarenheter från Vetenskapsrådsprojektet: Lärarens utvidgade bedömarroll” (Molander Beyer och Dragemark Oscarson. 2007).

Alternativa bedömningsformer

Den empiriska undersökningen i LUB-projektet syftade till att se hur alternativa bedömningsformer fungerar rent allmänt, när de används

2 Fyra forskare vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Enheten för språk och litteratur, vid Göteborgs universitet ansökte om medel från Vetenskapsrådet för detta projekt: Mats Oscarson, professor och projektledare, Marianne Molander Beyer, docent, Britt Marie Apelgren, universitetslektor och Anne Dragemark Oscarson, universitetsadjunkt och doktorand.

i klassrummet av lärare på fältet. Urvalet av medverkande gjordes efter en intresseanmälan i samband med en studiedag i Västsverige. Lärarna fick på en given lista pricka för vilken eller vilka alternativa bedömningsformer de ville vara med och utpröva i sina klasser under vårterminen 2007. Följande bedömningsformer var möjliga att välja bland: självbedömning i allmänhet, kamratbedömning, portfoliobedömning, bedömningsprotokoll, loggbok, dialogbok, Europeiska språkportfolion[3] och Framework-skalorna (CEFR)[4].

Deltagare

I den empiriska undersökningen deltog fyra lärare från olika högstadier och fem lärare från två gymnasieskolor. En högstadielärare, Sara[5], arbetade med självbedömning av produktiva muntliga färdigheter i franska åk 6. Ulla och Karin prövade självbedömning av muntliga och skriftliga färdigheter i franska och spanska i åk 9. Annika valde att arbeta med portfolio i sina fyra spanskklasser på högstadiet. En av forskarna i LUB-projektet undervisade under projektets gång en klass i franska på steg 6 och 7 och använde sig av språkportfolio. Anna och Sanna var kollegor på en gymnasieskola. Anna ville pröva sina elevers förmåga att bedöma sin muntliga språkfärdighet i franska steg 2, medan Sanna testade samma färdighet i spanska, steg 1. Sigrid och John, på ett annat gymnasium, valde att arbeta med självbedömning och kamratrespons beträffande skriftlig produktion i Engelska A och C .

3 Europeisk språkportfolio www.coe.int/portfolio samt www.skolutveckling.se ör framtagen I samråd med Europarådets principer och riktlinjer. Den finns för yngre åldrar, för 12-16 års samt 16+.

4 *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* , http://www.coe, innehåller en bred definition av språklig kompetens och bildar grundval för sex nivåer av språkfärdighet, vilka varit mycket betydelsefulla för den rådande språksynen i vårt land.

5 Samtliga namn är fingerade.

Ingen av lärarna, förutom forskaren, hade tidigare arbetat med alternativa bedömningsformer. Inledningsvis hölls ett gemensamt informationsmöte varvid olika arbetssätt diskuterades. Vissa material för bedömningsförsöken delades också ut.

Två av forskarna i LUB-projektet fungerade under utprövningstiden som ”bollplank” och ”coach”. Dessutom hölls i projektets regi ett antal möten med lärarna för diskussion av erfarenheter, material och lämpliga tillvägagångssätt.

Resultat och diskussion

Resultatet sammanfattas enligt de tematiska bedömningsformer som deltagande lärare valt. För en mer ingående presentation av hur lärarna arbetade i sina klasser hänvisas till artikel i Lingua, 2007, nr 4.

Självbedömning av muntlig språkfärdighet i franska, åk 6

Saras utgångspunkt var att hon undersökt attityder till ämnet franska i åk 6. Eftersom hennes elever ansåg att det viktigaste var att kunna tala franska, lät hon vid terminsslutet sina elever göra en självbedömning utifrån kursmål och de Europeiska Framework-skalorna (CEFR). Två av forskarna närvarade vid en av terminens sista lektioner. Efter att som ”uppvämning” ha repeterat en lärobokstext, som handlade om möten mellan människor, fick eleverna i smågrupper och med hjälp av bilder samtala om texten. Sedan gjorde de självbedömningar av sin muntliga språkfärdighet utifrån Framework-skalorna (CEFR), där bedömningskriterier för de lägsta nivåerna, A1 och A2, bl.a. är att man skall kunna presentera sig, berätta något om sig själva samt tala om vardagliga ämnen. Eleverna hade klara svårigheter att själva förstå och tolka innebörden av CEFR:s checklistor, vilka var hämtade från *Europeiska Språkportfolion för elever år 12-16*, ”Språkpasset”,

9-10. När forskare, lärare och elever gemensamt diskuterat kring detta gick det lättare. Beträffande sin muntliga produktion ansåg sig eleverna allmänt ligga på nivå A1. De kunde presentera sig men även, som det står under nivå A2, säga något om sin familj. När det gällde att tala och muntligt interagera kunde de besvara frågor men i ringa utsträckning själva ställa sådana.

Sammanfattningsvis visade eleverna sig var långt ifrån mogna att på detta sätt mot slutet av terminen kasta sig in i en bedömarroll. De hade behövt öva sig från början av sina studier i åk 6 i att förstå de nationella betygskriterierna liksom de kriterier som ingår i den Europeiska Språkportfolion. De borde också ha fått träna sig i att sätta upp kortsiktiga mål och sedan utvärdera dem för att på så sätt successivt öva självbedömning enligt ”Språkbiografin” i *Europeiska Språkportfolion för elever år 12-16*, s. 20-21.

Produktiva färdigheter i spanska och franska, åk 9

Både Ulla och Karin är unga och ambitiösa språklärare men tyckte att det kändes motigt med de moderna språken och deras elever visade ofta brist på motivation. Bägge hade prövat att arbeta med stationssystem men erfarit att arbetssättet var svårt att organisera och följa upp. De ämnade dock försöka sig på detta ytterligare en gång och då som avstamp för att pröva självbedömning av produktiva färdigheter.

Först studerade lärare och elever gemensamt kursplanerna och diskuterade mål och kriterier, därefter ombads eleverna placera sig själva på CEFR-skalorna. De fick sedan sätta upp egna mål, och välja vad de ville arbeta med under en tvåveckorsperiod. Slutligen utvärderade de arbetssättet och den egna arbetsinsatsen samt analyserade huruvida de nått det uppsatta målet. För att tränas i ett metakognitivt förhållningssätt hade de ett enkelt formulär som hjälp. I nästa steg presenterade lärarna den *Europeiska språkportfolion*

år 12-16, i vilken eleverna fyllde i valda delar som ”Språkpasset” (ibid. 4) och CEFR- checklistorna (ibid. 9-10). Successivt tränades eleverna i självbedömning med hjälp av det nätbaserade språkdiagnosprogrammet *Dialang* (www.dialang.org). Mot slutet av terminen gjordes åter en självbedömning med hjälp av de svenska betygskriterierna och CEFR.

Såväl Ulla som Karin ansåg att arbetssättet var bra men krävde mer planering än väntat. Eleverna valde relevanta uppgifter. Nackdelarna med stationssystemet var att det var svårt att hålla reda på vad eleverna gjorde och hinna hjälpa alla samt att en del dokumentation försvann. Arbetet med muntlig produktion fungerade sämst och lärarna insåg att eleverna borde ha spelat in sina redovisningar. Elevernas utvärderingar visade att de överlag var nöjda med arbetssättet. Framförallt uppskattade de att få välja uppgifter själva. Deras självbedömningar, vilka genomfördes tillsammans med lärarna med hjälp av de svenska betygskriterierna och CEFR, var överlag realistiska beträffande moderna språk. Däremot överskattade de sina kunskaper i engelska, vilket inte är en ny erfarenhet. Svenska elever möter mycket engelska i sin omgivning och har en god förståelse, men deras produktiva kunskaper håller inte alltid samma nivå (Oscarson och Apelgren, 2005).

På frågan hur de skulle vilja utveckla arbetet svarade bägge lärarna, att det hade varit bra att ha en fysisk språkportfolio, där arbetet dokumenterades. Om man dessutom haft individuella samtal under arbetets gång, skulle det varit lättare att styra upp arbetsgången. De var också helt överens om att arbetssättet borde påbörjats mycket tidigare, helst i åk 6 eller 7. På sikt trodde de dock att denna arbetsform skulle leda till bättre självinsikt hos eleverna och bli tidsbesparande för läraren.

Ulla och Karin har i dagens läge börjat introducera ovan beskrivna arbetssätt redan i början av åk 6 och är mycket entusiastiska. Eleverna stiftar redan i början av sina språkstudier bekantskap med *Europeiska språkportfolion* och lär sig ett metakognitivt förhållningssätt. De

arbetar också med en språkportfolio, i vilken deras arbeten sparas. Elevutvärderingarna är mycket positiva och lärarna är tacksamma för de erfarenheter de fått under projektet.

Språkportfolio under högstadiet

Annika har under ett år arbetat med språkportfolio i samtliga sina spanskklasser, åk 6 - åk 8. Det övergripande syftet med arbetsformen var att eleverna skulle synliggöra sin språkutveckling under årskurserna och få en merithandling för framtiden. Arbetet inleddes med att eleverna i små grupper vid terminsstarten fick studera kursplanerna och sätta upp mål för sina spanskstudier. Annika laddade också ner sidor av den *Europeiska språkportfolion för elever år 12-16*, där eleverna fick fylla i ”Språkpasset” och berätta om sin erfarenhet av olika språk. Portfolion bestod av en pärm med lösblad och plastfickor. I den fanns en innehållsförteckning med bl.a. ett kapitel som ”Mig själv”, vilket successivt fylldes på med t.ex. ”Min familj”, ”Mina hobbies”. För att utveckla den skriftliga produktionen arbetade Annika med skrivprocess och kamratrespons. Eleverna blev duktiga på att ge respons på såväl innehåll som form och själv kunde hon möta eleven kring en ”processad” text. När det gällde att bedöma sina kamraters muntliga produktion ansåg Annika dock att framförallt hennes yngsta elever givit mer kamratstöd än kamratrespons. Liksom Sara kunde Annika konstatera att tydliga instruktioner, t.ex. i form av ett bedömningsprotokoll, samt analys av kriterier var oerhört viktiga för ett bra resultat. Mot slutet av kursen gjordes självutvärderingar, där eleverna ficks ta ställning till huruvida de uppnått de uppställda målen och de fick skriva om sin arbetsinsats.

Annika var i stort sett mycket nöjd med portfolioarbetet och ansåg att arbetsklimat, elevaktivitet, interaktion, ansvar för och medvetenhet om egen inlärning påtagligt gynnats av arbetssättet. En nyttig erfarenhet hon gjort var att eleverna fortsättningsvis inte bara skulle kopiera formuleringar och uttryck ur kriterier, kursplaner

och Europeiska språkportfolion, då de satte upp egna mål, utan formulera med egna ord. Detta hade skapat en djupare förståelse. Annikas förhållningssätt har utan tvekan medvetandegjort eleverna om sin inlärning och bidragit till att ge dem en holistisk språk- och kunskapssyn från början av sina språkstudier.

Språkportfolio på gymnasiet i franska

En av forskarna i LUB-projektet hade en mycket studiemotiverad klass i franska på en kommunal gymnasieskola på steg 6. Eleverna var helt ovana vid att såsom det står i betygskriterierna : ”utvärdera sitt arbete som ett led i att förändra och förbättra sitt lärande”, liksom att planera, genomföra och utvärdera sitt arbete på ett effektivt sätt. Deras erfarenhet av bedömning var endast av summativ art. Vid början av kursen fick de därför i smågrupper analysera betygskriterier samt diskutera vad det innebar att kunna ett språk. Diskussionerna blev livliga och kännetecknades av många aha-upplevelser. Därefter studerade de enskilt CEFR-skalorna, gjorde självbedömningar enligt dessa och stiftade bekantskap med *Europeiska språkportfolion 16 +*. Nästa steg var att diskutera fram ett innehåll för kursen. Det bestämdes att en del moment skulle vara gemensamma för hela klassen och en del uppgifter individuella beroende på behov och intresse. Man beslöt också att pröva på arbetsportfolio i franska, vilken så småningom skulle utformas till en visnings- och meritportfolio (Taube,1997). Portfolion skulle spegla personligheten men vara väl strukturerad med innehållsförteckning och vissa obligatoriska kapitelrubriker. Längst bak placerades självutvärderingar, vilka skrevs regelbundet, ungefär var tredje lektion, och kommenterades av läraren, så att en kontinuerlig dialog etablerades. Mitt i terminen möttes elev och lärare vid en portfoliokonferens, vid vilken eleven tog fram dokument, som belyste hans eller hennes utveckling. Successivt vande sig eleverna vid att avdramatisera resultaten på traditionella prov, då de kom till insikt om att det var målet som räknades och att provet skulle vara en del av lärandeprocessen. Inför betygssättningen vid slutet av terminen upprepades konferensproceduren, men vid detta tillfälle

skulle eleverna även motivera vad de ansåg att de borde ha för betyg utifrån betygskriterier, CEFR-skalor och den dokumentation som fanns i portfolion. Portfoliokonferensen videofilmades. Eleverna var imponerande i sina självskattningar och stolta över att presentera sina portfolier liksom sin språkutveckling. Deras självskattningar överensstämde till 100% med lärarens bedömningar.

Tilläggas bör att det självklart är lättare att lyckas med portfoliometoden, då klassen är motiverad och mogen. Vi är dock övertygande om att arbetsformen kan anpassas till de flesta klasser. Huvudsaken är att man går långsamt tillväga och successivt tränar eleverna i att sätta upp delmål och utvärdera dem. Även svagpresterande elever uppskattar, enligt vår erfarenhet, portfolioarbetet och känner glädje över sin dokumentation, något som även styrks av professor David Little, som arbetat med portfolio för bl.a. Europarådets räkning (2003, 2005).

Muntlig produktion i spanska och franska, steg 1 och 2

Sanna deklarerade att hon var helt oerfaren beträffande alternativa arbetssätt och alltid arbetat traditionellt. Hon hade en stor grupp, 29 elever, i spanska steg1 på gymnasiet och önskade testa deras muntliga språkfärdighet genom självbedömning och kamratrespons utifrån de nationella betygskriterierna för steg1 samt CEFR med fokus på uttal, produktion och interaktion. Följande arbetsgång tillämpades: Eleverna medvetandegjordes om begreppet ”muntlig språkfärdighet” genom att i smågrupper diskutera och analysera innebörden av muntlig produktion, språkliga strategier och interaktion. Vid nästa tillfälle fick de studera styrdokumenten (Kursplaner 2000, Moderna språk), betygskriterier samt avlyssna *benchmark*[6]-samtal från Skolverkets Bedömningsmaterial i språk, steg 2. I smågrupper försökte de sedan

6 Benchmark: riktlinje eller referenspunkt. Benchmark-samtal: I detta fall samtal som illustrerar den språkliga nivå som ett visst betyg skall motsvara.

formulera betygskriterier för olika nivåer. Läraren sammanställde deras resultat till en matris. Två och två genomförde eleverna därefter ett muntligt prov, vilket registrerades av bandspelare och innebar två uppgifter, ett uttalstest och en interaktiv övning. Efter provet lyssnade eleverna på sin produktion, bedömde den enligt matrisen, markerade vilken nivå de nått i de olika delmomenten samt gav ett totalbetyg på provresultatet. Sanna gjorde sedan en bedömning, enligt samma matris. Hon upplevde att flickorna underskattade sina betyg något, medan pojkarna var mer exakta. I de flesta fall, 25 av 29, var hon helt överens med elevernas bedömning.

Sanna var mycket positivt överraskad över de erfarenheter som de nya bedömningsformerna givit henne och sade spontant: ”Detta känns fräsch, kul och givande. Det känns verkligen som eleverna lärt sig att bedöma, att det är en del av inlärningen.” Liksom Ulla och Sanna tyckte Sanna att hon ibland förlorade kontrollen över sina grupper. Lärare har enligt vår erfarenhet ofta denna rädsla och är kanske ovana vid den högre ljudnivån som par-, grupparbete och interaktion medför. Men ett språkklassrum måste få låta, förutsatt att eleverna arbetar med vad de skall. Det är inte säkert att tysta klassrum innebär elevaktivitet och lärande. Det huvudsakliga måste ju vara att eleverna är utsatta för olika språkbad och språkduschar, att de blir medvetna om lärandeprocessen, att det finns en tydlig koppling mellan arbetssätt, mål för språkundervisningen, kriterier och bedömning, att de får en varierad undervisning och har roligt med språket. Sandras arbetssätt har realiserat denna strävan.

Anna hade en liten grupp med tio gymnasieelever, som planerat att göra ett nyhetsprogram i franska, vilket skulle videofilmas. Med detta som utgångspunkt skulle eleverna göra en självbedömning och kamratbedömning av sin muntliga produktion med hjälp av CEFR. Eleverna var vana att reflektera över sin inlärning, eftersom de kontinuerligt skrivit loggbok i franska. Att Anna valde att använda CEFR-skalorna, berodde på att hon ansåg dessa vara mer utförliga och konkreta än gängse betygskriterier i moderna språk. Liksom Sanna lät hon sina elever tränas i bedömning genom att lyssna till

Skolverkets ” Bedömningsmaterial i språk”, steg 2, och ta del av anvisningarna. Att dokumentera elevproduktion på video är ett effektivt sätt att motivera språkträning, träna självutvärdering och synliggöra språkutveckling.

Skriftlig produktion i engelska, kurs A och C

Sigrid och John undervisar i engelska på en mindre gymnasieskola. De ville arbeta fram ett självbedömande arbetssätt i sina klasser beträffande skriftlig produktionen i Engelska A och C. Deras önskan var att skapa en modell för arbete med skriftlig produktion under samtliga kurser i engelska.

Sigrid ville utveckla sitt arbete med skrivprocessen, eftersom hon hade en naturvetarklass, som var van vid detta arbetssätt men inte fått struktur eller gjort framsteg varken i sitt skrivande eller sin bedömning. Det övergripande syftet var att i arbetet med den skriftliga produktionen skapa en progression ifråga om innehåll och form i olika textgenrer med hjälp av kamratrespons. Hon var därför angelägen om att etablera ett klassrumsklimat, där det var naturligt att läsa och diskutera sina egna och andras texter. Eleverna hade goda förkunskaper i engelska och en positiv inställning till att skriva. Arbetssättet accepterades snabbt.

Även om Sigrid inte gjorde någon formell utvärdering, kände hon att arbetssättet fungerade bra. Exempel på positiva indikationer var att eleverna självmant organiserade sig så att det fanns tid till respons och att många grupper hade mycket kvalitativa diskussioner. Hon ansåg att eleverna generellt blivit duktiga på att identifiera vad de behövde utveckla och att de hade ett gemensamt språk för att beskriva detta.

Att arbeta med skrivprocessen i främmande språk främjar både självbedömning och utveckling av skrivandet, vilket bl.a. Lennart

Björk understryker (2001). Anmärkas bör dock att en mindre studievan elevgrupp säkert behövt en tydligare struktur i arbetsformer.

Även John hade en mycket studiemotiverad klass i Engelska C men var besviken över att det inte blev högre kvalitet på den skriftliga produktionen. Han ville därför arbeta fram ett instrument, som skulle underlätta och utveckla bedömningen av den egna skriftliga produktionen, vilket är ett av betygskriterierna för betyget Godkänt i Engelska C. Han beslöt att hans elever skulle skriva loggbok för att dokumentera sin utveckling. För att underlätta och fördjupa bedömningen av den egna produktionen försågs eleverna med stödfrågor beträffande innehåll och form. Han övervägde att ta fram exempeltexter, vilka eleverna kunnat träna bedömning på, men avstod eftersom han upplevde det svårt att hitta lämpliga och engagerande texter. Eleverna fick till uppgift att behandla tre olika textgenrer på en nivå som motsvarande bedömningsunderlaget för Engelska C. Fokus skulle ligga på struktur, innehåll och argumentation. Mot slutet av terminen tyckte John dock inte att eleverna utvecklats nämnbart. Strax före betygssättningen påminde han dem om att det stod i betygskriterierna, att de skulle kunna reflektera över sitt lärande. Han lät han dem därför analysera sin skriftliga produktion med hjälp av betygskriterierna samt göra en självbedömning enligt CEFR. Då upplevde han att engagemanget blev stort, liksom att reflektionerna och analyserna fördjupades betydligt.

Vi kan konstatera att John fick fart på sina elevers bedömning genom att medvetandegöra dem om betygskriterierna. Hans arbete hade säkerligen underlättats, om han tidigt i kursen diskuterat och analyserat dessa. Han hade säkert också fått bättre resultat om eleverna successivt tränats i bedömning av texter genom att analysera mönster på olika textgenrer. En möjlighet hade varit att studera de texter och bedömningsanvisningar som finns att tillgå bland nationella prov. Kanske hade han också kunnat underlätta sina elevers självbedömning genom att låta dem få en matris för analys och bedömning av den egna produktionen.

Sammanfattning och slutsats

Sammanfattningsvis framgår att samtliga lärare i undersökningen, som prövat alternativa bedömningsmetoder, tyckte att deras erfarenheter var mycket positiva även om det varit svårt och tungt att komma igång med de nya arbetsformerna. De ansåg sig ha fått insikt om nya, underliggande, kvalitativa och indirekta mål i betygskriterier och kursplaner samt en didaktisk medvetenhet, som initierat nya arbetsformer, vilka i sin tur berikat deras undervisning. De nya sätten att arbeta i klassrummet hade hjälpt dem att realisera kursplanernas mål och skapa en mer kommunikativ och varierad språkundervisning, där eleverna tog ett större ansvar för sitt lärande och där bedömningen var en del av lärandet. Självbedömningen upplevdes som ett mycket värdefullt komplement vid den slutliga bedömningen .Det var påtagligt lättare att sätta betyg, då ju eleverna i en överväldigande majoritet var väl medvetna om vilket betyg de var värda. Betygsångesten blev mindre.

Att tillsammans i början av kursen i små grupper analysera och tolka de nationella styrdokumenten ansågs synnerligen angeläget, inte minst för de yngre inlärarna. Olika diagnosmaterial och CEFR-skalorna upplevdes som värdefulla redskap i arbetet med självbedömning. Inte minst CEFR hjälpte till att tolka, konkretisera och exemplifiera de nationella betygskriterierna, som ofta upplevdes diffusa. För att stärka reflektion, ansvar, intresse och implementera ett metakognitivt förhållningssätt var det fördelaktigt att låta eleven välja material och arbetssätt samt att sätta upp kortsiktiga mål, vilka fortlöpande utvärderades. Detta arbetssätt bidrog till att öka elevernas självförtroende. Värdet av en kontinuerlig dialog med läraren betonades, t.ex. i form av loggbok eller dialogbok. Att använda sig av en portfolio, där eleven kan samla material, planeringar, utvärderingar och reflektioner, ansågs vara en stor fördel, inte minst för att den skapar struktur och ordning i ett friare arbetssätt och så småningom kan användas som en merithandling.

Vi kan således konstatera att lärarna i vår empiriska undersökning bekräftar Tholins påpekanden (2006) att långt ifrån alla lärare diskuterar betygskriterier och bedömningsprinciper med sina elever vid kursstart. Men efter att ha prövat på alternativa bedömningsformer och uppmärksammats på att eleverna bör tränas i ett metakognitivt förhållningssätt och medvetandegöras om bedömningsprinciper är samtliga lärare i vår undersökning helt eniga med Ingrid Carlgren (2002) om vikten av att tidigt i kursen skapa en dialog med eleven och diskutera bedömningsprinciper. Genom att låta eleverna reflektera över de nationella kriterierna och sin språkinlärning ökar inte bara medvetandet om bedömningsgrunderna utan också elevernas lärande. Lärarnas erfarenheter från projektet bekräftar även Oscarsons och Apelgrens (2005) slutsatser att om elever tränas i självbedömning och får ta ansvar för sin kunskapsinhämtning känner de delaktighet, engagemang och nyfikenhet i lärandesituationen. Genom alternativa bedömningsformer såsom användandet av CEFR, portfolio, *Europeiska språkportfolion*, kamratrespons ökar medvetandet om och ansvaret för den egna inlärningen, liksom insikten om att det inte bara är det enkelt mätbara som ligger till grund för betygssättningen. Bedömningen görs sålunda inte bara *av* lärandet utan också *för* lärandet och för ett livslångt lärande. Vi kan också helt instämma med Gudrun Erickson, då hon poängterar ”att det finns god anledning att ha en bred bedömningsarsenal för att möta krav på såväl kontinuerlig och diagnostisk bedömning, som på summerande eller sammanfattande bedömning” (2006:190).

Läroplaner och kursplaner anger elevautonom bedömning som både mål att sträva mot och mål att uppnå, men de är inte särskilt tydligt framskrivna. Att se bedömningen som ett formativt inslag i undervisningen är inte självklart för läraren. Den didaktiska ansatsen förutsätter en noggrant planerad introduktion från lärarens sida, en successiv inskolning, en kontinuerlig dialog med eleverna. Att känna till och kunna tillämpa olika metoder för att kunna göra riktiga bedömningar utmärker i högsta grad en professionell lärare, vilken skall kunna realisera styrdokumentens mål och skapa en samklang mellan lärande, undervisning och bedömning.

Referenser

Björk, L. 2001. “Skrivprocessen i främmande språk”. I *Språkboken en antologi om språkundervisning och språkinlärning*, 110-121. Myndigheten för Skolverket.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlgren, I. 2002. Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I: *Att bedöma eller döma, Tio artiklar om bedömning och betygssättning*, 13-26. Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.

Erickson, G. 2006.” Bedömning av och för lärande . En kollaborativ ansats i arbete med nationella prov i språk. ” I Tornberg, Ulrika(red). *Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker*. En konferensrapport, 188-207. Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 13.

Gipps, C. 2002. ”Sociocultural perspectives on assessment”. I G. Claxton & G. Wells (red). *Learning for life in 21st century: Sociocultural perspective on the future of education*, 73-83. Oxford: Blackwell Publishing.

Högskoleverket. 2005. *Högskoleverkets utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*.

Korp, H. 1998. ”Social perspektiv på kunskapsbedömning – erfarenheter och reflektioner i anslutning till projektet ’Att mäta förståelse’. I *Perspektiv på bedömning av kunskap*, 101-116. Lärarhögskolan i Stockholm.

Korp, H. 2003. *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Little, D. 2003. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg: Council of Europe.

Little, D. 2005. ”The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process”. I *Language testing* 22.3, 321-36.

Molander Beyer, M & Dragemark Oscarson, A. 2007. ”Några preliminära erfarenheter från

Vetenskapsrådsprojektet Lärarens utvidgade bedömarroll (LUB)”. *LMS Lingua* 4, 29-36.

Oscarson, M. 1998. ”Om självbedömning av språkfärdighet: empiri och reflektioner.” I *Perspektiv på bedömning av kunskap*, 133-156. Lärarhögskolan i Stockholm.

Myndigheten för skolutveckling 2008. *Engelska – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. (Beställningsadress: Liber distribution, 162 89 Stockholm.)

Oscarson, M. & Apelgren, B. M. 2005. Tankar kring grundskolans utveckling: Ämnet engelska. I Skolverket *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003*, 81-94. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2000. *Språk: Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Selghed, B, 2004. *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling, Lärarutbildningen. Malmö högskola.

Skolverket. 2004a. *Grundskolan i blickpunkten. Sammanfattning och slutsatser från Nationella Utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. 2004b. *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella Utvärderingen 2003*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2006. *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Rapport 282. Stockholm: Skolverket.

Taube, K. 1999. *PortfolioMetoden - undervisningsstrategi och untvärderingsinstrument*. Växjö:Gothia.

Tholin, J. 2006. *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling. Borås: Skrifter från Högskolan i Borås; nr 1.

Utbildningsdepartementet (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. SOU 2007:28. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Marianne Molander Beyer, docent
Institutionen för pedagogik och didaktik
Enheten för språk och litteratur
Göteborgs universitet
Box 300, 40530 Göteborg
Marianne.Molander-Beyer@ped.gu.se

För ytterligare information angående LUB-projektet i sin helhet:
http://www.ped.gu.se/sol/proj/lub.htm
Projektledare: Professor Mats Oscarson
Mats.Oscarson@ped.gu.se

”Jag kopierar andras mejl” Om andraspråkstalares skrivstrategier i yrkeslivet

Marie Nelson

Det skrivna ordet blir allt vanligare i dagens samhälle, inte minst i yrkeslivet. Datorer, mobiltelefoner, faxar och all annan modern teknik erbjuder en mängd olika kanaler för att producera, leverera och ta emot text. Att producera fungerande text i rätt genre, på lämplig stil- och artighetsnivå och med en för ändamålet acceptabel korrekthet kräver såväl grammatiska som pragmatiska kunskaper. Forskning har visat att pragmatiska kunskaper kan vara svåra att tillägna sig (Gass & Selinker 2001) och att toleransen mot pragmatiska avvikelser ofta är lägre än mot grammatiska och fonologiska normbrott (Clyne 1994). För att möta de krav som ställs och för att på bästa sätt lösa skrivuppgifter av skilda slag tillämpar språkanvändare olika *skrivstrategier*. Dessa strategier påverkas, enligt Løkensgard Hoel (2001), av vilka skriverfarenheter skribenten har och vilken skrivträning hon eller han har fått.

Det övergripande syftet med föreliggande artikel är att med hjälp av intervjusvar, egna observationer samt analys av insamlat skriftmaterial belysa och resonera kring de olika skrivstrategier andraspråkstalare på olika positioner inom ett svenskt storföretag tar i bruk vid yrkesmässigt skrivande. Den centrala frågeställningen kan formuleras på följande sätt: vilka skrivstrategier använder ett urval andraspråkstalare för att lösa de skrivuppgifter som förekommer i det dagliga yrkesutövandet? Med anledning av att skrivsituationen ser väldigt olika ut för anställda på olika positioner kommer även följande fråga att behandlas: vilka skillnader i textproduktion och strategianvändning märks mellan tjänstepersoner och industriarbetare med ett annat modersmål än svenska vid det aktuella storföretaget?

Positionsbeteckningarna *tjänsteperson* och *industriarbetare* motsvarar engelskans *whitecollar* och *bluecollar*.

Andraspråkstalare är en grupp arbetstagare som sällan närstuderats inom den arbetslivsorienterade kommunikationsforskningen. Under 2000-talet har några svenska projekt och studier fokuserat just skrivandet i yrkeslivet (se till exempel Ledin, Josephson & Karlsson 2001; Eriksson Gustavsson 2005; Karlsson 2006). Studierna behandlar modersmålstalande personer och har alltså inte något två eller flerspråkigt perspektiv. Såväl Gunilla Jansson (2000) som Ylva Carlsson (2002) belyser andraspråksskrivande i sina avhandlingar. Båda har studerat vuxna invandrares skriftproduktion, men studierna har ägt rum i samband med olika undervisningssituationer och kan således inte direkt kopplas till andraspråkstalares kommunikation i yrkeslivet.

Textproduktion i yrkeslivet är många gånger en utmaning, inte minst för de arbetstagare som kommit till Sverige i vuxen ålder och som lärt sig att läsa och skriva på ett annat språk än svenska. Aktuell statistik visar att cirka 14 % av de anställda på den svenska arbetsmarknaden är födda utanför Sveriges gränser (Statistiska centralbyrån 2008). Många av dessa har fått hela sin utbildning i ett annat land och har också skolats in i yrkeslivet på en annan arbetsmarknad än den svenska. Dessa personer har ett annat utgångsläge, inte enbart rent språkligt utan även sociokulturellt, då olika länder har olika förhållningssätt till arbete och arbetsmarknad, med mer eller mindre uttalade värderingar, prioriteringar och principer. Att veta hur man ska förhålla sig till samhällets och enskilda arbetsplatsers arbetsordning är inte lätt, i synnerhet inte om man utbildat sig och fått sin första inskolning i arbetslivet i ett annat lan.

Innehållet i föreliggande text utgör en del av mitt pågående avhandlingsarbete. Jag har genomfört en etnografiskt färgad kommunikationsstudie som syftar till att kartlägga andraspråkstalares kommunikation i yrkeslivet samt påvisa diskursiva och kommunikativa faktorer som har en positiv inverkan på andraspråkstalares integration

på arbetsplatsen. Studien har utförts inom ramen för det pågående forskningsprojektet KINSA (Den kommunikativa situationen för invandrare på svenska arbetsplatser). Mitt material består av 18 inledande intervjuer med fast anställda andraspråkstalare vid ett svenskt storföretag. Deltagarna i studien har kommit till Sverige i vuxen ålder, från språkområden utanför det germanska. Utifrån intervjumaterialet har fem deltagare valts ut för fallstudier, två kvinnor och tre män. De fem har observerats med utgångspunkt i den kommunikation som äger rum under en vanlig arbetsdag. Det material som samlats in består av audio- och videoinspelningar, detaljerade fältanteckningar, fotografier samt texter som deltagarna läst och skrivit. Av de fem deltagarna är tre tjänstepersoner och två industriarbetare. Tabell 1 visar de fem deltagarnas kodnamn, kön, position inom företaget, uppväxtland, den tid de vistats i Sverige vid observationstillfället samt antalet dagar var och en blivit observerad.

Tabell 1. Presentation av de fem deltagarna

Fall	Kod-namn	Kön	Position	Uppväxt-land	Tid i Sver-ige	Obser-vation
F1	Carolina	Kvinna	Tjänsteperson	Colombia	4 år	4 ½ dagar
F2	Anna	Kvinna	Industriar-betare	Polen	16 år	3 ½ dagar
F3	Igor	Man	Tjänsteperson	Slovenien	13 år	5 dagar
F4	Naren	Man	Tjänsteperson	Indien	8 år	4 ½ dagar
F5	Goran	Man	Industriar-betare	Jugosla-vien	11år	4 dagar

Det aktuella storföretaget är teknikorienterat och koncernspråket är amerikansk engelska. Könsfördelningen bland de anställda är relativt ojämn, 21 % är kvinnor och 79 % är män. Materialet har analyserats ur såväl makro- som mikroperspektiv och både tal och skrift har bearbetats i analyserna. I en delstudie beskrivs till exempel

de kommunikativa aktiviteter som de två kvinnorna och de tre männen är involverade i under en vanlig arbetsdag (Nelson 2007). Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer för humanistisk forskning och samtliga i artikeln förekommande namn och arbetsbeskrivningar eller ärenden är kodade.

Insamlat skriftmaterial

Under en vanlig arbetsdag skriver de två industriarbetarna Anna och Goran sällan annat än då de fyller i produktionsrapporter eller märker färdiga produkter med siffror och bokstäver. Ingen av dem läser heller särskilt mycket under arbetstid, det handlar mest om att ta del av information i enstaka fält i produktionsrapporter och följesedlar. Varken Anna eller Goran har e-postadress till jobbet, vilket minskat mina möjligheter att samla in text som de själva producerat. Utöver ett exempel på hur Anna märker en produkt: ”4500279412 M-10 BLÅ” har enbart ett kort meddelande som Anna skriver till en kollega på kontoret samlats in. Meddelandet lyder: ”Hej Jimmy! Kan du vara så snell och skriva fell raport (vet ej om det stavas rätt) Anna”. Anna skrev från början snäll men ändrade sedan ä:et till ett e.

Tjänstepersonerna, däremot, producerar en mängd text i sitt dagliga arbete. Igor och Naren vill inte gärna lämna ut företagets texter, med tanke på att mycket av det som skrivs är ett led i produktionen och därmed hemligstämplat. De är inte heller helt villiga att lämna ifrån sig den egna e-postkorrespondensen. Även Carolina är noga med att följa företagets säkerhetsföreskrifter och sekretessbestämmelser. Under den vecka jag följer Carolina hanterar hon mestadels neutralt material, som jag fått ta del av. I tabell 2 redovisas det skriftliga material jag samlat in bland de tre tjänstepersonerna.

Tabell 2. Textmaterial insamlat hos de tre tjänstepersonerna

Kod-namn	Insamlat material	
Carolina	Skriv-et	49 e-brev (11 på engelska)
		2 rapporter (1 på engelska)
		kalenderanteckningar 040419-040516
		handskrivna minnesanteckningar
	Läst	126 e-brev (28 på engelska, två på engelska och svenska)
		3 övriga texter (2 på engelska)
Igor	Skriv-et	4 e-brev (varav 3 endast innehåller bilagor utan meddelanden och det fjärde, som innehåller ett meddelande, är skrivet på engelska)
		1 rapport (på engelska)
	Läst	15 e-brev (4 på engelska), 2 inbjudan till möte (på engelska)
	Övrigt	översikt över utkorg (030106-040917) och inkorg (030123-040908)
Naren	Skriv-et	kalenderanteckningar 040823-040919
	Läst	ville inte lämna ut texter och brev
	Övrigt	översikt över utkorg (030113-040917) och inkorg (040512-040917)

Det mest omfattande materialet är Carolinas e-postkorrespondens. I avsnittet Skrivstrategier längre fram i artikeln kommer resonemanget till stor del att utgå ifrån de e-brev Carolina tagit emot och skickat iväg under den arbetsvecka hon blivit observerad.

Deltagarnas texthantering

Industriarbetaren Anna hade tidigare en e-postadress till sitt jobb, men den stängdes av eftersom hon aldrig använde den. När vi under

intervjun kommer in på datorer förklarar Anna med skrattande röst att hon ”hatar den burken”. Jag får veta att hon ibland ändå sitter framför datorn och frågar då vad hon gör när hon sitter där. Anna svarar:

Exempel 1:

```
Anna:   ehh ja frisläpper och rapporterar ehh å
        skriver bara siffror nummer på order å så
        där
Marie:  mmm men det är inte att du [förklarar att
        nu har ja gjort det här å det här eller
Anna:                              [nänä nänä
        nänänänänä nä då skulle vi ha en speciell
        program ((skrattar))
Marie:  jaa
Anna:   såna som rättar fel å det är speciellt
        till mej ((skrattar))

(Lite senare under intervjun:)

Marie:  så det är inget som [skickas iväg eller
        som nån annan läser egentligen
Anna:                       [nej nej
Anna:   nej skulle det hända så ger ja alltid nån
        att kolla ehh om ja har skrivit rätt eh
        [eller fel
Marie:  [aaa okej (.) å det kan du fråga=
Anna:   =vem som helst
```

Anna tydliggör att det inte handlar om någon omfattande textproduktion när hon sitter vid datorn, utan snarare om att fylla i siffror och skicka iväg dokument. Skulle det hända att hon skriver mer än så, ber hon en kollega, ”vem som helst”, kontrollera det hon skrivit.

Den text industriarbetaren Goran läser under en vanlig arbetsdag finns huvudsakligen i elektronisk form. De arbetsbeskrivningar han

följer och de produktionsresultat han rapporterar finns i datorn. Inte heller Goran har någon e-postadress till jobbet. Goran, precis som Anna, förklarar att om han skriver något så ber han en kollega att kontrollera stavningen.

Exempel 2:

```
Marie:  ehh om vi ser på på det som skrivs på
        arbetsplatsen skriver du själv mycke (.)
        [skriver du
Goran:  [näää
Marie:  nånting under en arbetsvecka
Goran:  nästan ingenting
Marie:  nästan [ingenting
Goran:         [man behöver inte skr- int- inte
        på vår arbetsplats i [alla fall
Marie:                       [nääe

(Lite senare under intervjun:)

Goran:  om det är någon vid sidan så brukar ja
        säga har ja stavat rätt å (.) det är ju
        så
```

Goran skriver ”nästan ingenting” och uttrycker en viss frustration över att inte få skriva mer än han gör på jobbet. Som framgår av exempel 3 menar han att han tappat en del av det han tidigare lärt sig, vilket resulterat i en viss osäkerhet.

Exempel 3:

```
Goran:  det är att man man behöver inte skriva
Marie:  näe
Goran:  men det är också en nackdel
Marie:  jaa
Goran:  för att den som man lärde sej i skolan
        (.) skriva rätt
Marie:  mmm
```

Goran: så många år har det gått och man ja fick inte skriva nånting (.) då då har man tappat ganska mycke å sen småningom då blev man lite osäkert

På den nuvarande arbetsplatsen är stagnation, eller till och med tillbakagång, och osäkerhet vid skriftspråksanvändning inte något som direkt påverkar yrkesutövandet. Men att till viss del ha tappat sitt svenska skriftspråk, eller åtminstone ha en känsla av att ha gjort det, kan påverka möjligheterna och viljan att avancera inom företaget eller att söka nya positioner på arbetsmarknaden. Under intervjuerna tar såväl Anna som Goran upp en omständighet som inte direkt påverkar deras arbetssituation idag, men som begränsar deras möjligheter på den svenska arbetsmarknaden och som skiljer dem från tjänstepersonerna: de saknar kunskaper i det engelska språket. De få gånger de kommer i kontakt med engelska ord och uttryck på arbetsplatsen kan de be en kollega om hjälp. När jag i slutet av intervjun frågar om viljan och möjligheten att avancera inom företaget svarar både Anna och Goran att det inte är det svenska språket som i någon större utsträckning påverkar deras möjligheter att avancera, utan det engelska. Den som inte talar engelska anses inte ha några möjligheter att komma vidare.

De tre tjänstepersonerna kommer i kontakt med många olika texter i sitt dagliga arbete, på såväl svenska som engelska. Datorn och e-posten är centrala verktyg i deras yrkesutövande. Tjänstepersonen Carolina förklarar under intervjun att det hon ”upplever som besvärligt” när hon skriver är att det tar så mycket tid. Hon menar att det kan vara svårt och tidskrävande att uttrycka sig skriftligt även på det egna modersmålet eller engelska, men uppskattar att det tar 20 % mer tid att skriva på svenska än på modersmålet. Om Carolina saknar ord när hon skriver använder hon lexikon på Internet. Hon berättar att hon nästan alltid klistrar in sin text i ett Worddokument för att kontrollera stavning och grammatik. Carolina förklarar också att det finns mycket att vinna på att återanvända andras text.

Exempel 4:

Carolina: eller nån gång har ja gjort
Marie: mmm
Carolina: det är att ja kopierar andras mejl ((skrattar till))=
Marie: =ja ja
Carolina: någraaa (.)
Marie: bra [formuleringar eller
Carolina: [meningar
Marie: [meningar som passar
Carolina: [jaa (.) ja kom ihåg att ja gjorde ett protokoll för ett möte
Marie: mmm
Carolina: å protokollen innan va liknande i vissa punkter så ja öppnade protokolle och kopierade å justerade lite grann så jaa det sparar lite tid

Genom att kopiera valda delar av andras texter undviker Carolina potentiella svårigheter och sparar samtidigt tid.

Det Carolina upplever som ”besvärligt” erfar Igor som ”fantastiskt”. Under intervjun säger han: ”Att skriva är fantastiskt, man har tid och man är mer uppmärksam också.” Han ser tidsåtgången vid skriftproduktion som något positivt, man har tid att samla sig, man är uppmärksam på ett annat sätt än vid talproduktion och man hinner tänka. Igor förklarar att han uppskattar skriftens strukturerade och formella karaktär. Han anser att ”ett ord har större tyngd om man skriver det och det blir på papper. […] Då blir det inte en massa skit. […] Då är det svart på vitt […] och lite mer formellt och strukturerat.” Såväl Igor som Carolina skriver enligt egen utsago mer på svenska än på engelska. Tjänstepersonen Naren, däremot, producerar inte mycket egen text på svenska. Han förklarar att 99 % av det han skriver är på engelska och det stämmer med mina observationer. Även inkommande e-brev, skrivna på svenska, besvaras på engelska. Naren förklarar att detta förfaringssätt inte möter något motstånd

utan att han har ”jättebra support från kolleger och management”. Såväl Naren som Igor och Carolina berättar att de vänder sig till sina kolleger om de behöver hjälp med det svenska språket när de skriver.

Skrivstrategier

För att nå tilltänkta kommunikativa mål krävs såväl kunskaper som färdigheter. Ett viktigt inslag är förmågan att välja framkomliga vägar i olika former av interaktion, alltså en strategisk kompetens. Den strategiska kompetensen innefattar också förmågan att hitta en möjlig utväg om man trots allt råkat trassla in sig. Inom andraspråksforskningen har Michael Canale och Merrill Swain (Canale & Swain 1980; Canale 1983) vidareutvecklat Dell Hymes begrepp *kommunikativ kompetens* (Hymes 1972). Canale och Swain ser den strategiska kompetensen som en av fyra samverkande komponenter i en individs kommunikativa kompetens. De övriga tre är grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och diskurskompetens. Den strategiska kompetensen utgörs av förmågan att hitta och ta till lämpliga strategier. Strategierna får kommunikationen att flyta på samt fungerar som kompensation när språkförmågan inte räcker till för att nå de kommunikativa målen.

Anna-Lena Eriksson Gustavsson har studerat hur industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter hanterar läs- och skrivkrav i arbetet. Något hon noterat är att olika individer väljer olika strategier och att en och samma individ använder olika strategier vid olika tillfällen och uppgifter. Hon delar in de strategier hon uppmärksammar i *bearbetande* och *undvikande* läs- och skrivstrategier (2005,157). I artikeln *Plans and strategies in foreign language communication* presenterar Claus Færch och Gabriele Kasper en liknande kategorisering (1983,36). De menar att man kan utgå ifrån två olika beteenden hos inlärare som hamnar i kommunikativa svårigheter. Språkanvändarna kan

antingen ta till ett beteende som bygger på prestation eller tillämpa ett undvikande förfaringssätt. Færch och Kasper talar i detta sammanhang om *prestationsstrategier* (achievement strategies) och *reduktionsstrategier* (reduction strategies). En klassificering som ofta tillskrivits pedagogiska förtjänster och som ligger till grund för många andras indelningar, är Pit Corders. Corder talar om två makrostrategier som han kallar *message adjustment strategies* och *resource expansion strategies* (1983,17). Corder förklarar att när en språkbrukare vill överföra ett budskap och de lingvistiska kunskaperna inte riktigt räcker till för att göra detta på bästa sätt, står två möjligheter öppna. Antingen anpassas budskapet till de språkliga resurser som står till förfogande, vilket innebär att risker undviks, eller så försöker språkbrukaren utvidga sin kompetens och sin språkliga repertoar genom att stå fast vid sin ursprungliga kommunikativa intention, trots att det innebär en risk för missförstånd eller kommunikativ kollaps. Anita Malmqvist har studerat strategianvändningen vid talproduktion hos tyskstuderande vid ett svenskt universitet. Med utgångspunkt i Corders *anpassningsstrategier* respektive *expansionsstrategier* väljer Malmqvist att tillämpa en tredelning och använder begreppen *reduktiva, produktiva* och *utjämnande strategier* (2001,37). I föreliggande resonemang kring skrivstrategier kommer huvudsakligen termerna undvikande och produktiva eller utvidgande strategier att användas.

Genom att lyssna till de fem deltagarnas egna utsagor, iaktta dem när de skriver samt studera deras texter blir vissa strategiska grepp synliga. Hos de två industriarbetarna, som producerar ytterst lite text, är det främst intervjuerna som ligger till grund för studium och resonemang. Det korta meddelande som Anna skriver under min observation, där hon ber en kollega att skriva en felrapport, är ett slags undvikande. Anna kunde med största sannolikhet ha skrivit rapporten själv, men ber istället en kollega på kontoret att ta hand om textproduktionen. Goran uppvisar inget generellt undvikande beteende i samband med textproduktion utan ser snarare en viss nackdel med att inte få uttrycka sig *mer* i skrift än han får (se exempel 3). Såväl Anna som Goran berättar att de ber kolleger om hjälp om

de har problem med stavning eller vill att någon ska kontrollera en text de har skrivit.

Av tjänstepersonernas intervjusvar framgår att de hanterar språkliga dilemman på lite olika sätt, såväl sinsemellan som individuellt, beroende på situation. Karaktäristiskt för Carolina är hennes effektivitet. Hon söker hela tiden hitta den kommunikationskanal som ger mest på kortast tid. När hennes lingvistiska resurser inte räcker till för att framföra ett skriftligt budskap på bästa sätt använder hon sig av olika tekniska hjälpmedel, vilket tidigare redovisats i avsnittet *Deltagarnas texthantering*. Hon berättar att hon har programmet Wordfinder i sin dator, men att det är långsamt och att hon därför hellre använder lexikon på Internet. Under observationstiden arbetar Carolina bland annat med en omfattande rapport. Hon förklarar att hon har tagit hem texten för att be sin svenskfödde man om hjälp med språket. Carolina förklarar vidare att hon vanligtvis klipper ut det hon skriver och klistrar in texten i ett Worddokument för att kunna använda stavnings- och grammatikkontrollen. E-postprogrammet som används på arbetsplatsen har en inbyggd stavningskontroll men saknar grammatikkontroll och därför föredrar Carolina att granska sin text i Word. När Carolina ska skriva mötesprotokoll använder hon de färdiga mallar som finns. Därtill händer det att hon går tillbaka till föregående protokoll, kopierar ämnesspecifika och förtjänstfulla formuleringar och klistrar in dem i sitt eget dokument. Även i samband med annan textproduktion händer det att Carolina återanvänder andras formuleringar (se exempel 4).

Vid en analys av de e-brev Carolina skriver kan konstateras att det finns ord och formelliknande uttryck som förekommer mer frekvent än man kunnat ana. Formuleringen *det är/var ok* syns i tre av de 38 e-brev Carolina skickar iväg på svenska, vilket motsvarar 8 %, men förekommer endast i två av de 98 brev hon tar emot, motsvarande 2 %. Än mer påfallande är Carolinas frekventa bruk av det modala hjälpverbet *skulle*. Hon framför sina önskemål på ett artigt sätt genom att använda tempusförskjutning. Med hjälp av tempusförskjutning understryks det försynta i en uppmaning och språkhandlingen ges

därmed en försiktig och hövlig karaktär. Förskjutningen kan ske från presens till preteritum, till konjunktiv eller till *skulle* + infinitiv (Svenska Akademiens Grammatik 1999, 4:279 & 4:321). I 11 av de 38 elektroniska brev Carolina skriver på svenska, alltså i 29 % av breven, finns en önskan eller anhållan formulerad med verbet *skulle* + infinitiv. Motsvarande siffra bland de 98 inkommande breven är 12, alltså 12 %. Verbet *skulle* förekommer således 2,4 gånger oftare i de brev Carolina skriver än i de brev hon tar emot. I ett av breven används också det modala hjälpverbet *ville*. Carolina skriver: ”Vi skulle behöva få svar för det vi frågade angående Complains inför måndags möte. Vi ville veta: Hur ser det ut när […]”. Ett tänkbart alternativ är att preteritumformen *ville* används för att förtydliga att den fråga som redan ställts, ”inför måndags möte”, ännu inte besvarats. Ett annat alternativ är att Carolina använt en tempusförskjutning för att hövligt uttrycka en anhållan om svar på den fråga som ställts. Något annat som väcker intresse är de hälsningsfraser Carolina använder. Såväl inledande som avslutande hälsningsfraser uppvisar relativt liten variation. De kan beskrivas som vardagligt korrekta. Brev formulerade på svenska inleds med ett ”Hej!”, ”Hej + förnamn!” eller ärendet (ofta respons) uttryckt direkt och med utropstecken: ”Bra jobbat!!!” eller ”tack!”. Breven avslutas med ”Hälsningar (H/) Carolina”, ”MVH Carolina”, ”(/) Carolina”, ”Kram Carolina” eller en fras + Carolina, till exempel: ”Ha en bra helg!” eller ”Krya på dig och hör av dig när du är tillbaka!”. De brev Carolina tar emot innehåller däremot ett brett register av hälsningsuttryck, alltifrån ett relativt formellt ”God morgon!” till betydligt informellare ”Hejsan allesammans!” och ”Tjena!!”. Även de avslutande orden i de brev Carolina tar emot varierar mellan formellt och högst informellt. Här syns till exempel ”Vänligen + förnamn”, ”MVH + förnamn”, ”Välkomna!”, ”Ciao + förnamn”, ”Ses!”, ”Hare bra! + förnamn”, ”Häpp” eller en fras: ”Tack på förhand! + förnamn”, ”Kram till er alla! + förnamn”, ”Trevlig helg! + förnamn”. Några personer som skrivit till Carolina vid flera tillfällen har använt betydligt mer varierande hälsningsfraser än Carolina själv. För att sammanfatta de iakttagelser som gjorts utifrån Carolinas e-postkorrespondens kan sägas att den rikliga förekomsten av *skulle* + infinitiv slår an en artig och formell

ton. Det formelliknande uttrycket *det är/var ok* samt den relativt ringa variationen bland hälsningsfraserna pekar på en viss tendens att använda neutrala formuleringar samt invanda ord och uttryck.

Av de få texter som samlats in från Igor kan konstateras att han inte skrivit något enda meddelande på svenska i de e-brev han skickat iväg. Tre av fyra e-brev har en ärendeformulering (Subject:) formulerad helt eller delvis på svenska: ”kod med ändringar”, ”Per svensson´s KIP 472 – Tankar” och ”unrestrained med hysteres” och har skickats till en enskild mottagare med svenska som modersmål. Breven innehåller varken hälsningsfraser eller kommentarer utan enbart en bilaga. Det fjärde brevet, med ärendet: ”MDLP, Weekly Report, 2004, Week 29.” innehåller såväl inledande som avslutande hälsningsfraser samt ett meddelande utöver den bifogade rapporten, men på engelska. Brevet har skickats till tolv mottagare. Vilka dessa är framgår inte men det kan tänkas att någon av dem inte behärskar det svenska språket. Trots att materialet är alltför litet för att några generella slutsatser ska kunna dras, kan man ändå se att Igor tenderar att undvika meddelanden på svenska i de e-brev han själv skriver. I det brev som skrivits på engelska finns såväl meddelande som hälsningsfraser.

Naren förklarar under intervjun att han med ytterst få undantag skriver på engelska när han producerar text. Den översikt över Narens in- respektive utkorg som samlats in visar också mycket riktigt att åtminstone ärendeformuleringarna i de e-brev han skickar iväg är formulerade på engelska.

De olika skrivstrategier som uppmärksammats i det insamlade materialet kan sammanfattas i följande punkter:

- be kollega om hjälp
- be anhörig om hjälp
- använda grammatik- och stavningskontroll i datorn
- använda datorbaserade lexikon
- hålla en artig och formell ton

- använda neutrala och invanda uttryck och fraser
- kopiera andras formuleringar
- använda färdigformulerade mallar
- skriva på engelska
- undvika skriftproduktion.

Några av skrivstrategierna tillämpas av samtliga fem deltagare, till exempel att be en kollega om hjälp och att använda färdigformulerade mallar, när sådana finns. Många av de övriga strategierna är huvudsakligen kopplade till tjänstepersonerna. De två sistnämnda punkterna *skriva på engelska* och *undvika skriftproduktion* är av klart undvikande karaktär. Att använda färdigformulerade mallar är ett annat sätt att undvika vissa svårigheter med språk och stil. Att be om hjälp eller utnyttja datorns kontroll- och hjälpfunktioner kan ses som en effekt av kreativitet, produktivitet och utvidgning av den egna kompetensen och språkliga repertoaren. Man använder ord och konstruktioner man inte till fullo behärskar och söker därför hjälp och kontrollfunktioner.

Avslutande diskussion

Vi lever i ett samhälle där det inom många yrkesområden ställs allt högre krav på skriftspråklig kompetens. I takt med att skrivkraven ökar kan man utgå ifrån att även användandet av olika skrivstrategier tilltar. För anställda som kommit till Sverige och den svenska arbetsmarknaden i vuxen ålder kan textproduktion vålla svårigheter. Som framgår av denna artikel finns det många olika sätt att hantera och förhålla sig till skrivandet i yrkeslivet. Mellan de två yrkesgrupper som deltar i KINSA-projektets företagsstudie, industriarbetare och tjänstepersoner, märks stora skillnader i texthantering. Industriarbetarna läser och producerar ytterst lite text i sin arbetsvardag medan tjänstepersonerna ägnar en betydande del av sin arbetsdag åt att läsa och skriva. I textsammanhang har tjänstepersonerna en reservutgång

som industriarbetarna i denna studie saknar: det engelska språket. Ingen av de två industriarbetarna har läst engelska i skolan och har därför inte något direkt alternativ till det svenska språket. För en av tjänstepersonerna, Naren, är det engelska språket helt dominerande vid skriftlig produktion. Han tar emot en hel del texter och brev på svenska men besvarar dem konsekvent på engelska. Att undvika textproduktion på svenska är ett sätt att slippa ta risker. Industriarbetaren Anna tycker inte om att sitta vid datorn och det verkar som om hon lyckas undvika en hel del yrkesmässigt skrivande. Flera av de senaste årens studier av kommunikation i arbetslivet har konstaterat att samhällets ständigt ökande administrativa och dokumenterande verksamheter lett till ökad skriftproduktion i alla branscher, inte minst i de yrken som tidigare inte betraktats som skriftyrken (Ledin, Josephson & Karlsson, 2001,5; Karlsson 2006,11). Anna och Goran tycks utgöra undantag till detta. Mitt material är för litet för att några generella slutsatser om andraspråkstalande industriarbetare ska kunna dras. Jag kan dock konstatera att de två industriarbetarna i den här studien inte verkar ha dragits med i arbetslivets ökande textproduktion.

Utifrån deltagarnas egna utsagor under intervjuerna samt utifrån det skriftmaterial som analyserats framgår att såväl undvikande som mer produktiva och utvidgande strategier förekommer. Undvikanden märks främst hos industriarbetaren Anna och tjänstepersonen Naren. De två visar upp ett snarast riskundvikande beteende i samband med skriftlig produktion. Naren intar en särställning då han i princip aldrig skriver på svenska. Produktiva och utvidgande strategier märks framförallt hos tjänstepersonen Carolina. Av intervjun framgår att hon inte räds att söka nya ord och uttryck i lexikon. Hon räds inte heller ovana konstruktioner utan har för vana att klistra in det hon skriver i Word för att kunna utnyttja stavnings- och grammatikkontrollen. Känner hon sig ändå osäker ber hon en kollega eller eventuellt sin svenskfödde man om hjälp. Carolinas knep, att kopiera andras formuleringar, är av dubbel karaktär. Att återanvända kollegers formuleringar är ett sätt att undvika potentiella svårigheter, samtidigt som hanteringen av urklippet, förmågan att placera in det i rätt grammatisk och stilistisk kontext, är förenad med vissa risker. Vid analys av Carolinas

e-brev, skickade och emottagna under en vanlig arbetsvecka, märks ytterligare skrivstrategier. Hon är hövlig och formell när hon uttrycker sig på svenska. De hälsningsfraser som inleder och avslutar e-breven är neutralt artiga och korrekta. Anmärkningsvärd är den höga andelen tempusförskjutningar i samband med uppmaningar. Genom att använda *skulle* + infinitiv håller Carolina en artig ton. Trots att pragmatiska kunskaper anses vara de kanske svåraste att förvärva, visar Carolina en tydlig orientering mot skrivstrategier kopplade till stil och artighet. Carolina ger ett intryck av att vara på sin vakt vid skriftlig produktion. I samband med att småprat och hälsningsfraser diskuteras under intervjun, förklarar hon att det är svårt att veta hur formella olika uttryck är och att hon därför alltid är försiktig.

Exempel 5:

Carolina:	ja man visste inte hur formell var vissa som tjena [å
Marie:	[nej
Carolina:	hallåv å (.) hur äre ((skrattar)) men inte hur är det
Marie:	känner du att det sker per automatik nu eller
Carolina:	jaaa det gör det
Marie:	mmm
Carolina:	fast man är alltid försiktig

Kommentarerna i exempel 5 visar att Carolina är pragmatiskt medveten och lyhörd. Även övriga deltagare i studien lyfter under intervjun samtalet till en hög medvetandenivå vad gäller den egna tal- och skriftproduktionen. Kanske är det just medvetenheten och strategianvändningen som gör att jag inte stött på någon text i det insamlade materialet som resulterat i begäran om förtydliganden eller andra tecken på missförstånd hos mottagaren. De fem deltagarna tycks ha hittat skrivstrategier som fungerar.

Litteraturförteckning

Canale, M. & Swain, M. 1980. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1. S. 1–47.

Canale, M. 1983. “From communicative competence to communicative language pedagogy”. I: Richards, J. & Schmidt, R. (red.). *Languge and communication*. London: Longman. S. 2-27.

Carlsson, Y. 2002. *Kulturmöten, textmönster och förhållningssätt. Första- och andraspråksskrivande i några svenska brevgenrer*. Uppsala

Clyne, M. 1994. *Intercultural communication at work. Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S., Pit. 1983. ”Strategies of communication”. I: Færch, C. & Kasper, G. (red.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. S. 15–19.

Eriksson Gustavsson, A-L. 2005. *“Jag fixar det oftast”. Hur industriarbetare hanterar läs- och skrivkrav i arbetet*. Lund: Studentlitteratur.

Færch, C. & Kasper, G. 1983. “Plans and strategies in foreign language communication”. I: Færch, C. & Kasper, G. (red.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. S. 20–60.

Gass, S. & Selinker, L. 2001. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hymes, D. 1972. ”Communicative competence”. I: *Sociolinguistics*. London.

Jansson, G. 2000. *Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. Uppsala.

Karlsson, A-M. 2006. E*n arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska.

Ledin, P., Josephson O. & Karlsson, A-M. 2001. *Skriftbruk i arbetslivet*. Bilaga till projektansökan till Vetenskapsrådet. http://www.nordiska.su.se/skriftbruk. Tillgänglig 080204.

Løkensgard Hoel, T. 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Malmqvist, Anita, 2001. ”När orden inte räcker till”. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 2001:3. Umeå. S. 33̃46.

Nelson, M. 2007. ”Professionella och socialiserande kommunikativa aktiviteter. Andraspråkstalande kvinnor och män i arbete”. I: *Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska*

konferensen om språk och kön, Uppsala 6-7 oktober 2006. Uppsala. S. 287-298.

Statistiska centralbyrån. Statistikdatabasen. *http://www.ssd.scb.se/databaser/makro/start.asp*. Tillgänglig 080204.

Svenska Akademiens Grammatik. Se Teleman, Hellberg & Andersson 1999.

Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. 1999. *Svenska Akademiens Grammatik*. Stockholm: Norstedts.

Transkriptionsnyckel

(.)	kort paus
((skrattar))	metakommentar
skr-	talaren avbryter sig själv
[	samtidigt tal inleds
andras	sägs med emfas
=	latching, dvs. yttranden fogas direkt till varandra
någraaa	förlängt uttal

Marie Nelson
Institutionen för nordiska språk
Språkvetenskapligt centrum
Box 527
751 20 Uppsala

marie.nelson@nordiska.uu.se

Mathematical (sigmoid) and grammatical modelling of language learners' progress

Bengt Sigurd & Gisela Håkansson

1 Introduction

The purpose of this paper is to point to interesting patterns which can be found in many learners and which make it possible to show how far they have reached and predict their progress. It has been noted that language learners often first take small steps, then make fast progress, and finally slow down seeming to reach a ceiling. This development looks like a leaning S-curve and the results can be approximated mathematically by a so called sigmoid function, a function which has been used in several fields, e.g. bacteria growth and product marketing (see Wikipedia). A suitable formula is:

$y=A/(1 + B*\exp(-x))$,

where y is the results at different points of time, e.g. percent correct expressions in our case, x is the points of time, A represents the ceiling and B reflects the x-value at the middle of the curve. We will show curves from several types of data. We have used the computer program Regress (available on Internet), which offers an easy way to find the function that fits the data best.

Learners' progress can be described in stages as is done in Processability Theory, PT (Pienemann 1998). According to this theory learners pass through successive stages of increasing grammatical domain and/or complexity: only words in base forms, inflected words, phrases with internal agreement, agreement on the clause level, structural differences between main and subordinate clauses. We have developed

a computer program SEGRAM (Sigurd, Håkansson & Dahl, 2005), which displays the syntactic trees learners master at different stages. SEGRAM simulates language development by generating only those sentences that are allowed in a certain interlanguage grammar.

Models such as these make it possible to describe and visualize learners' language development, make predictions and suggest pedagogical and didactic methods.

2 Sigmoid approximations

The Sigmoid approximations will first be used on data from verb inflections in two Swedish children, Anton and Marcus (from the CHILDES database, MacWhinney 1995).

2.1 The case of Anton: Percent inflected verbs in past tense

The following data are taken from the child Anton and reflects the first 8 data points with intervals of about 1 month (see also Veres 2004).

Table 1. Percentage inflected verbs in data from Anton (27 months – 34 months)

% inflected	data point	age (months)
0	1	27
11	2	28
30	3	29
11	4	30
18	5	31
42	6	32
58	7	33
49	8	34

As can be seen the data are not very consistent, but the program Regress can still find a sigmoid function behind it as shown below.

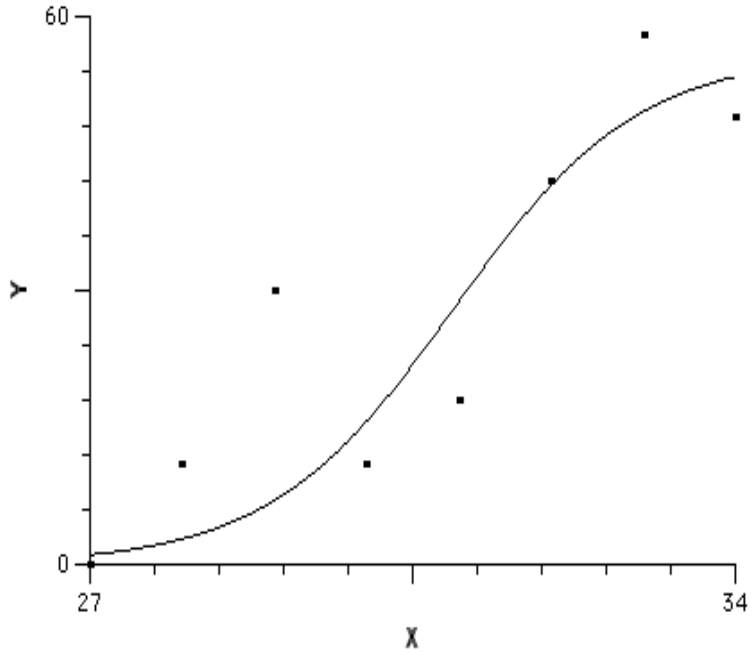


Fig. 1. Percentage inflected words in Anton's utterances at different ages (months)

The program Regress also reports the calculations performed in order to find the best function in the following way. The report gives the value R-squared 0.72495, which is not very good. A correlation above 0.8 is generally required.

```
Anton
Model: y = A/(1 + B*exp(-x))        [8 points]
Regress+ converged after 228 iterations.
Using the least-squares criterion, the optimum pa-
rameters are as follows:

      A = 5.59308e+01
```

```
      B = 2.74110e+13

Summary statistics --
      R-squared = 0.72495
      Average Deviation = 7.62719e+00
```

2.2 The case of Marcus: Percentages inflected verbs in full sentences with subject

The development of inflections has been studied in great detail in the child Marcus (Strömqvist & Ragnarsdóttir, 2000) and useful data can be taken from the figure1 in their paper. We restrict ourselves to 10 data points registered about one month apart. The following are the data and a diagram (Fig. 2) with a sigmoid approximation.

Table 2. Percentage inflected verbs in data from Markus (21 months – 34 months)

% inflected	data point	age
0	1	21
27	2	22.5
47	3	23.5
85	4	24:5
90	5	26
85	6	28
92	7	29.5
95	8	31
90	9	32
95	10	34

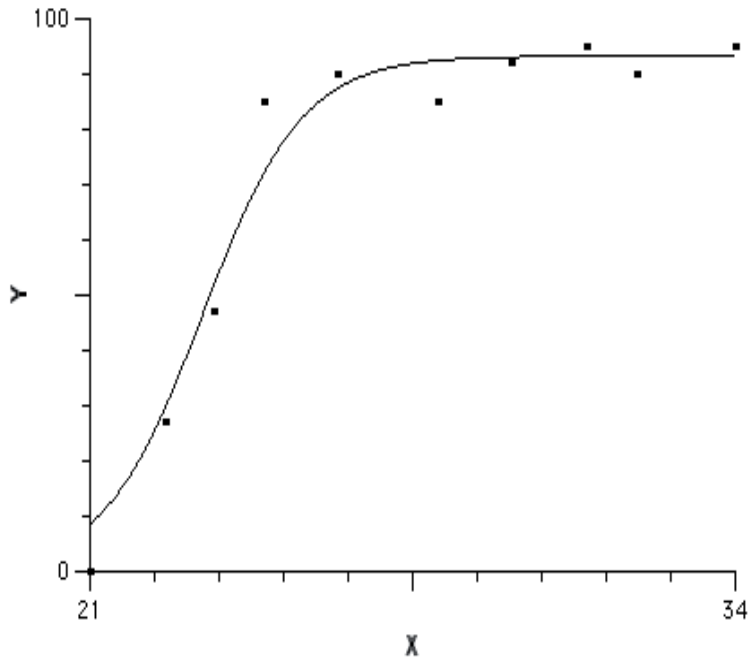


Fig. 2. Data points and sigmoid approximation for the percentage of inflected verbs (in full sentences with subjects) in Marcus during the months 21-34.

The following print out from the program shows the calculations using the model mentioned. We note that the approximation is fairly good: R-square 0.96578

```
marcus
Model: y = A/(1 + B*exp(-x))        [10 points]
Regress+ converged after 170 iterations.
Using the least-squares criterion, the optimum pa-
rameters are as follows:

      A = 9.32836e+01
      B = 1.29277e+10
```

```
Summary statistics --
      R-squared = 0.96578
      Average Deviation = 4.64124e+00
      Total-sum-of-squares = 1.02584e+04
      Standard-error-of-estimate = 6.62451e+00
```

Comparing the curves of Anton and Marcus indicates that Marcus is a faster learner. Markus is younger than Anton at the first data point, and he reaches 90% already at the age of 26 months, whereas Anton does not start using verb inflections until at the age of 28 months. The difference is, however, due to differences in methodology – for Anton only past tense inflections are counted, for Markus all tense inflections are considered (but only in full sentences with grammatical subjects). Earlier studies have shown that past tense emerges slightly later than present tense also in the data from Marcus (see Plunkett & Strömqvist 1992). Another difference is that the end point in figure 1 is 60% and the end point in figure 2 is 90%. Still, the sigmoid approximations are useful when we want to illustrate similarities in language development. The learners start with giving a few examples, then there is a spurt and then the curve levels out (the reason why Anton does not reach 90% is that there are no data after 34 months).

2. 3 The implementation of Swedish (replacing Danish) in Skåne

We use the sigmoid approximation also in a somewhat different situation, in a context of language shift. The following data are based on a study of legal writers in the province of Skåne 1660-1710. They gradually increased their use of Swedish morphemes instead of Danish (after Ohlsson, 1976). The region had been conquered from the Danish and the Swedes used the bureaucracy as an instrument. Obviously the secretaries learn how to write in the new language within about 50 years (1660 to 1710). Below are the data (table 3) and a diagram (fig.3) with approximating sigmoid curve.

Table 3. Percent Swedish (non-Danish) morphemes in Skåne legal protocols 1660 to 1710

%	time	year
0	1	1660
1	2	1665
6	3	1670
4	4	1675
11	5	1680
30	6	1685
39	7	1690
40	8	1695
42	9	1700
39	10	1705
45	11	1710

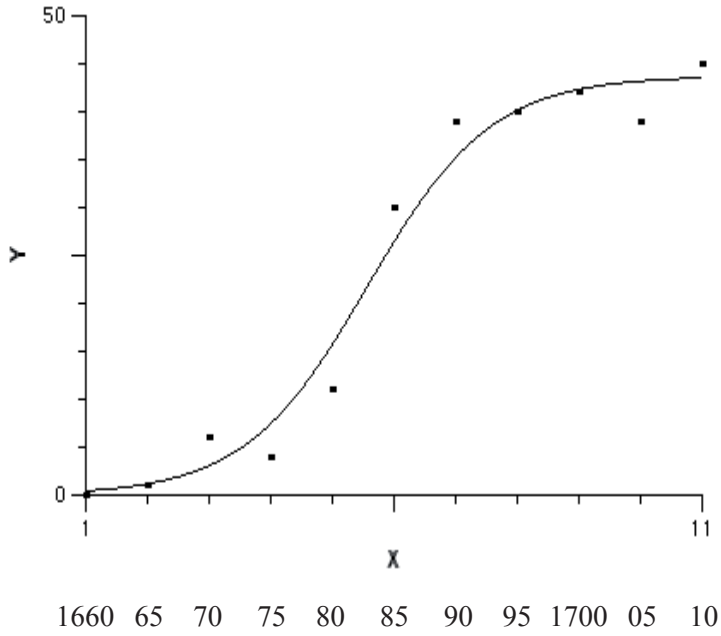


Fig. 3. The fit of the sigmoid function is very good as can be seen from the figure R-squared 0.97424

```
Model: y = A/(1 + B*exp(-x))        [11 points]
Regress+ converged after 100 iterations.
Using the least-squares criterion, the optimum pa-
rameters are as follows:

      A = 4.37178e+01
      B = 2.64840e+02

Summary statistics --
      R-squared = 0.97424
```

2.4 Variant curves

A person may keep the same speed the whole time or increase the speed the whole time as e.g. during the short run of a length jumper. Gradually decreasing the speed (ritardando) is also common in runs where the winner is certain about his victory.

The following example is a common sports curve with increasing speed in the beginning, an even, calmer period in the middle and spurting at the end. The curve is based on imaginary data.

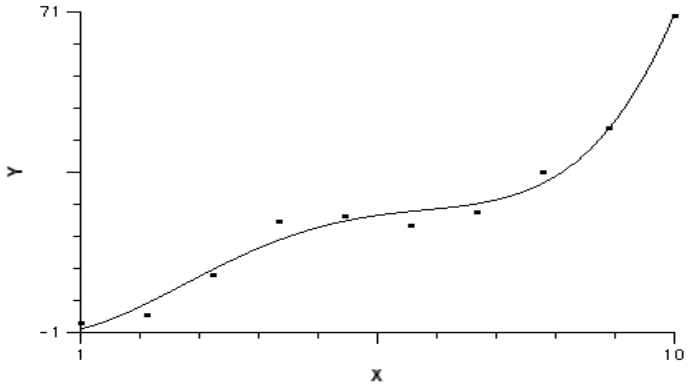


Fig. 4. A curve with increasing speed in the beginning, even speed in the middle and final spurting

```
The Regress calculations require a polynom but the
R-squared is fairly good.

Model: y = A*x^4 + B*x^3 + C*x^2 + D*x + E
[10 points]
Regress+ converged after 1096 iterations.
Using the least-squares criterion, the optimum pa-
rameters are as follows:

      A = 6.36655e-02
      B = -1.11568e+00
      C = 6.05201e+00
      D = -5.60198e+00
      E = 4.16667e-01
```

3 Grammatical modelling according to SEGRAM and Processability Theory (PT)

Learners' language development can be simulated by a computer program. Our program SEGRAM is based on the developmental sequences proposed by Processability Theory (Pienemann 1998). The underlying assumption of PT is that language learners develop their internal version of the target grammar in a systematic way. The development is described as a gradual automatisation of the skills needed to process the target language. Each level in the developmental hierarchy serves as a prerequisite for the next, higher level. PT relates to Levelt's (1989) model of language production, in particular the part of the model that deals with the grammatical encoding of a message. In order to be able to produce utterances in the target language, the learner needs to acquire the language-specific processing resources. An important feature of PT is its non-normative perspective, i.e. the learner grammar of each stage is seen as an autonomous grammar. This means that a structure does not have to be correct from a target language perspective. If the learner is able to process e.g. past tense by adding a suffix to a verb, it does not matter whether this is the

target language form or not. For example the past tense form of *come* could be represented as *came* or *comed*.

The processability hierarchy is universal but the variants of grammatical forms differ between languages. The developmental hierarchies proposed by PT have been applied to a number of typologically different languages: for example Arabic, Chinese, English, German, Italian, Japanese, and Scandinavian languages (see Pienemann 2005). For Swedish, Pienemann and Håkansson (1999) suggest the following hierarchy of processing complexity of Swedish morpho-syntax.

Level 1 – no grammar
This level is characterized by the lack of linguistic structure, no morphology, and no grammar, i.e. no word inflections, no fixed word order, no agreement, and no subject-verb structure. At this level the learner produces only memorized chunks and single-word utterances

Level 2 – local morphology
This level is characterized by regular word inflections such as plural *–ar* (*bil-ar* 'car-s'), past tense *–de* (*bygg-de* 'buil-t'). These endings are often used on words with irregular inflection, like *hus-ar* ('houses' should be *hus-Ø*) and, *spring-de* ('ran' should be *sprang*)

Level 3 – noun phrase agreement
This level allows processing of phrases and there is agreement between words in a phrase, for example *en röd bil* ('a red car') and *flera röd-a bil-ar* ('many red cars'). Second language learners (but not first language learners) accept preposed adverbials with non-inverted word order at this level (*Igår hunden bet barnet* 'Yesterday the dog bit the child')

Level 4 – predicative agreement and subject-verb inversion
At this level full clause is processable, and there is agreement between words in different phrases, *bil-en är röd*, *bil-ar-na är röd-a*

('the car is red', 'the cars are red'). The non-inverted word order is not accepted but inverted word order is used both in declaratives with preposed adverbials/objects (*Igår bet hunden barnet* 'Yesterday bit the dog the child') and in questions (*Bet hunden barnet*? 'Did the dog bite the child?')

Level 5 – subordinate clauses are different from main clauses
This level allows subordinate clauses with the typical subordinate clause word order (e.g. non-inversion in indirect questions (*Jag undrar om hunden bet barnet?* 'I wonder if the dog bit the child?'). The negation gets its special place before the finet verb in subordinate clauses

Level 6 – metacommenting
The metacommenting adverbial e,g. *minst sagt* 'to say the least' is taken as evidence of a high degree of grammatical and cognitive proficiency. These metacomments are adverbial expressions including some verb of saying or expression. Other examples are: strictly speaking, technically speaking, to put it mildly. The metacomments show that the speaker has reached a grammatical and cognitive level where he is aware of the different linguistic and stylistic means at disposal.

3.1 SEGRAM analyses

The main aim of the computer program SEGRAM is to demonstrate which grammatical structures are accessible at each point in the learners' development. The program is constructed to reflect six stages of morpho-syntax and it simulates learner language at different stages by grammars with different sets of rules. The vocabulary is intentionally very restricted. The command *analyze1(X)*, where X is a string of words, can only analyze sentences that are available at the first level. The command *analyze2(X)* shows the second level of processability etc. The grammatical analyses are shown as tree

diagrams, parenthesis representations and English translations.

Figure 5 illustrates the phrase structure diagram for questions at level 4, when the learner has acquired the interrogative inverted word order and agreement within a noun phrase (Bet den snälla hunden barnet på gatan på gatan? 'Did the nice dog bite the child in the street in the street?')

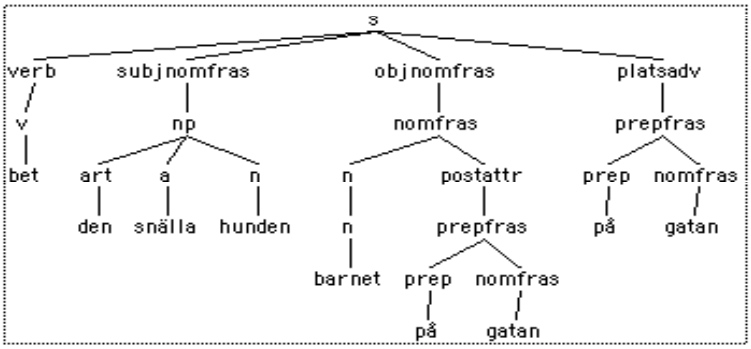


Fig. 5. Phrase structure diagram for question formation level 4

SEGRAM can also generate sentences of the different PT levels. The command *generate3* can generate all possible sentences characteristic of the third level (including the first and second levels). The highest generate command is *generate6*, which produces all sentences acceptable at this high level, which includes all the sentences produced at the lower levels. The program can generally give several solutions. One gets the first solution from the program by pressing the button *first*, next by pressing the button *next*. If the button *all* is pressed the computer will generate all sentences of that level – which can be numerous inspite of the limited lexicon.

By considering all the structures that can be produced by a language learner at a certain level of development (with a restricted lexicon) one gets a clearer picture of the constraints that are operating on speech production in a second or foreign language. It also increases our understanding of what can be expected from beginning learners.

We acknowledge helpful discussions with Mats Eeg-Olofsson,

References

Ohlsson, Stig Örjan. 1978. *Skånes språkliga försvenskning*. Lund. Walter Ekstrand förlag

Pienemann, Manfred. 1998. *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam. John Benjamins

Pienemann, Manfred. 2005. (ed) *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam. John Benjamins

Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela 1999. "A unified approach towards the development of Swedish as L2: processability theory". *Studies in Second Language Acquisition*. 21, 381-420

Plunkett, Kim & Strömqvist, Sven. 1992. "The Acquisition of Scandinavian languages". In Slobin, D. (ed) *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*, Vol 3. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum. 457 – 556.

Sigurd, Bengt, Håkansson, Gisela & Dahl, Johan 2005. "Segram – a program visualizing stages of grammatical competence". *Lund University, Dept of Linguistics Working Papers* 51. 175 -186.

Strömquist, Sven & Ragnarsdóttir, Hrafnhildur. 2000. "On the acquisition of verb argument structure". *Linguistics* 38-3, 523-545

Veres, Ulla. 2004. I*nput and production in Swedish children's acquisition of past tense. Dept of linguistics*. Göteborg University

Wikipedia: sigmoid

Bengt Sigurd & Gisela Håkansson
Språk- och litteraturcentrum, Lingvistik
Lunds universitet
Box 201, 221 00 Lund
Bengt.Sigurd@ling.lu.se
Gisela.Håkansson@ling.lu.se

Barn och ungas skriftspråkande i skolan och nya medier - urholkning eller utveckling?

Sylvana Sofkova Hashemi, Fil. dr.

Vi är många fler idag som skapar text av olika slag och kommunicerar i skrift på fritiden i mediekanaler som chatt, epost, sms. Vi skapar text direkt i datorn hemma eller på Internet och delar våra tankar, känslor och intressen med andra. Det skapas nya och kreativa sätt att skriva som berör både språkets form och funktion. Det kan vara själva mediet som ställer krav på skribenten, som textmeddelanden i en mobiltelefon (sms) som är begränsat i antal tecken, men också den personliga stilen återspeglas. Andra faktorer som spelar in i denna datormedierad kommunikation är om kommunikationen sker i realtid och det förväntas av skribenten att svara snabbt. Skriftspråkets roll har tydligt förändrats och påverkar inte bara vuxna i arbetet, utan även våra barn och ungdomar. Många i barnens närhet, särskilt lärare och föräldrar, funderar vad våra barn och ungdomar skapar för texter idag och om den flitiga användningen av nya media har påverkan på standardskriftspråket.

I projektet "*Att lära sig skriva i IT-samhället*" som bedrivits vid Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet, har vi studerat skrift hos barn och ungdomar i olika skrivsituationer och skillnaderna mellan texter skrivna i formell (lärarinitierade skrivuppgifter) och informell kontext (skrivna på fritiden). Projektets fokus har legat på att besvara följande forskningsfrågor: *Hur använder barn och ungdomar skrift idag? Påverkar den nya tekniken skrivande och skrivinlärningen, och i så fall hur? Finns det skäl att tro att standardskriftspråket hotas av elevernas flitiga användning av skrift i nya medier?* Projektet finansierades av medel från *Vetenskapsrådet* och avlutades i augusti 2007. Sammanlagt har 160 elever från tre grundskolor, i åldrarna 10-15 år, bidragit med fria berättelser och

rapporter skrivna i skolan och texter skrivna på deras fritid, som inkluderar epost, sms, webbdagböcker och chatt-sessioner. Genom observationer i klassrummen iakttogs hela skrivprocessen och hur datorer utnyttjas i skivprocessen. Eleverna intervjuades om deras skrivvanor och upplevelser av skrift och skrivande. Nedan presenteras studiens resultat.

Skrivaktiviteter och upplevelser av skrivande

Elevintervjuerna och observationerna på skolorna visar på hög textproduktion som är av liknande karaktär på alla de tre involverade skolorna. Eleverna använder skrift för att redovisa sina, ofta ämnesöverskridande, "forskningsarbeten" (t.ex. bokrecensioner, geografi- och samhällsstudier för olika länder, redovisningar i historia, konststudier, etc.), de skriver berättelser och uppsatser på separata teman, ofta knutna till någon aktivitet de har varit med om (t.ex. besök på Stadsmuseet), tankar om framtiden eller tillbakablickar av olika slag (t.ex. "Brev från framtiden", "Skolminnen"), eller texter till en given rubrik. Eleverna använder även skrift i övningar för läsförståelse, ordklass- och satsanalys i läroböckerna, där det visar sig att s.k. "lucktexter" är relativt vanliga. Välskrivning och diktamen var schemalagd varje vecka på en av skolorna, medan man på de andra ibland hade "finskrivning". De flesta av texterna som produceras av eleverna i skolan består av handskrivet material. Datorerna på skolorna används mest som skrivmaskiner och för Internetsökning och det är väldigt sällan eleverna skapar text direkt på dator i skolan. Skrivandet på dator innebär snarare en renskrivning från sin för hand skrivna förlaga.

På fritiden är det chatt som helt dominerar de skrivaktiviteter som eleverna ägnar sig åt. Hela 73% av eleverna svarade att de kommunicerar i chattar, där *MSN Messenger*, där man har kontakt direkt on-line med sina vänner, dominerar. Vidare är 51% av eleverna medlemmar i någon mötesplats på Internet och 26,1% spelar spel på nätet, medan 25,5% gör ingetdera av dessa. Bland de yngre eleverna

är fördelningen ungefär lika mellan tillhörigheten i en nätgemenskap (39%) och spelandet på Internet (34%), medan hos de äldre är betydligt fler medlemmar i nätgemenskaper (70%) än spelar spel (13%). Det är framförallt pojkar (44%) som spelar spel, medan flickorna är betydligt oftare med nätgemenskaper på nätet. De mötesplatser som dominerar är nästan uteslutande *lunarstorm.se* för de äldre eleverna (62%), medan yngre elever är medlemmar på ställen som *hogwarts.nu* (Harry Potter forum) eller *stallet.se* (hemsida för hästintresserade) och liknande. Här skapar eleverna inte enbart kontakter via skrift och chattar med vänner från både när och fjärran, utan många skriver även en egen dagbok och har en presentation av sig själva.

Många elever uppger i intervjuerna att de har tillgång till mobiltelefon (73%) och att de skriver och skickar sms-meddelanden. Eleverna kommunicerar mest med sina vänner via sms (52%), men även att sms:a föräldrar är vanligt (19%). Epost används bara ibland och fyller ofta andra syften än vad vuxna använder mediet till. Eleverna använder epost för att förflytta sin skoltext mellan skolan och hemmet eller skicka ljud- och bildfiler, snarare än för kommunikation.

Vidare berättar några elever att de skriver egna dagböcker och berättelser hemma, skapar tidningar eller serier och ibland skriver brev i traditionell mening. Många tar skolarbetet hem, antingen för att de inte hinner skriva färdigt i skolan eller för att de föredrar att skriva hemma i lugn och ro. De som väljer att skriva på dator hemma skriver då ofta direkt utan några handskrivna förlagor, vilket är den vanliga proceduren i skolan.

De flesta elever upplever tydligt att de skriver annorlunda i skolsituationen än på fritiden. De anser inte att detta är ett problem, utan hävdar själva att de lätt kan växla stil. De ger ofta väldigt konkreta exempel på vad det är de skriver annorlunda. De nämner att det blir en hel del slangord, smileys, förkortningar på både ord-, fras- och satsnivå. Stavning och användning av stor bokstav och punkt är mindre viktigt i informella texter. Det viktiga är att mottagaren förstår vad man menar, och man anser att det oftast går att förstå av

sammanhanget. Det finns även elever som inte ändrar stil och hävdar att de alltid skriver "som vanligt". Eleverna är klart medvetna om skillnaderna i språkanvändningen i olika situationer.

Texterna i skolan och på fritiden

Det insamlade textmaterialet består totalt av över 800 texter. Skolmaterialet innehåller texter på teman som sagor, skräckhistorier, brev från framtiden, skolminnen och texter till rubrik av diverse slag. Fritidstexterna består av texter som eleverna själva valt att dela med sig och innehåller webbdagböcker skapade i nätgemenskaper, sms-meddelanden, epost, samt några enstaka chatt-sessioner. Hela materialet analyserades som helhet och sedan har ett urval av texter, bestående av 142 skoltexter (59 294 ord) och 312 fritidstexter (233 sms och 79 epost, 9 150 ord), överförts till maskinläsbar form och transkriberats enligt konventionerna i *minCHAT* (MacWhinney, 2000). Texterna har vidare analyserats och kodats för olika typer av avvikelser från standardskriftspråket, talspråkspåverkan och influens av datormedierad kommunikation (se Sofkova Hashemi, 2004). Statistiska beräkningar har sedan genomförts i syfte att belysa skillnader mellan skoltext, fritidstext och ålder.

I allmänhet uppvisar elevernas skoltexter stavfel, särskrivningsfel, avvikelser i bruket av stor bokstav och interpunktion och en del grammatiska fel förekommer. Talspråket återspeglas genom reduktioner av ordslut och användningen av talspråksuttryck. Satser hakas gärna på varandra. Med andra ord, drag som normalt förekommer i texter skrivna av barn i skolåldern som beror på den skrivvana och de kunskaper om skriftspråkets normer eleven har lärt in (se t.ex. Pettersson, 1989; Teleman, 1991; Sofkova Hashemi, 2003; Björk & Liberg, 2005). Fritidstexterna innehåller samma drag som skoltexterna fast i betydligt högre grad, samt andra fenomen mer karakteristiska för datormedierad kommunikation. Språkbruket är ledigare och mer personlig och reduktioner av ordslut och uteblivna

ord fyller ofta andra funktioner än i skoltexterna, som att spara tid, ansträngning och utrymme (se även Hård af Segerstad, 2002; Kasesniemi, 2003).

Tabellen nedan redovisar de mest frekventa orden i skoltext, epost och sms och visar tydligt att fritidsexten (e-brev och sms) handlar ofta om *jag* och *du* och är knuten till nutid och den konkreta situationen "här och nu" (*är, har*), samt innehåller hälsningsfraser som *puss* och *hej*. Innehållet i skoltexterna handlar ofta om händelser som redan inträffat och beskriver dåtid – *var*, samt är inte så personlig utan mer knuten till *det, han*.

SKOLTEXT		E-BREV		SMS	
2408	och	266	jag	146	du
1641	det	197	det	136	jag
1387	han	133	du	92	puss
1249	var	132	på	84	det
1227	i	122	och	77	är
1185	en	115	i	71	på
1082	att	112	är	69	hej
1029	jag	95	inte	62	men
968	på	91	att	58	inte
857	som	89	har	57	i
807	de	88	var	55	har
705	så	80	så	55	och
667	till	72	vi	51	vi
662	vi	68	en	48	kan
611	inte	67	men	47	ska
555	är	53	ett	43	med
553	men	48	för	43	mig
552	den	45	som	41	vad
520	med	44	till	39	så
490	för	42	om	37	till
461	hade	41	hej	36	nu
442	sig	38	mig	35	att

Tabell I: Ordfrekvenser i skoltext, epost och sms.

Felstavningar är klart mer frekventa i fritidstexterna, vilket bekräftar elevernas utsagor om att det inte är så viktigt att skriva korrekt i dessa medier. Vi tolkar stavfelen i fritidstexterna många gånger som "slarvfel" och ett exempel på när stavning inte alls ligger i elevens fokus ser vi i (1), hämtat från en webbdagbok. Eleven markerar varken satsslut, egennamn eller stavar korrekt och han använder sig av uttryck för skratt och uttrycker sin sinnesstämning med versaler:

(1) ***JJJJJJJJJJJJJJAAAAAAAAAAAAAAAA severige van*** *över* ***n****egeria* ***haha*** *vi vinner säkert fotbolls-VM haha vi är mäktiga heja* ***sverig*** (webbdagbok, pojke, skolår 8)

Elevtexterna innehåller både stavfel som realiseras som nonsensord (som *vile* istf. *ville*) eller som andra ord i svenska (som *van* istf. *vann* i webbdagboken i (1)). Det förekommer särskrivningsfel (som *färj glada* istf. *färgglada*) och sammanskrivningar (som *iallafall* istf. *i alla fall*). Det är de yngre eleverna som i allmänhet har betydligt fler stavfel oavsett genre, som redovisas i *Tabell 2* nedan. Skrivförmågan spelar därmed en roll i textproduktionen genom att de äldre eleverna har jämfört med de yngre påtagligt mindre antal stavfel (ca hälften så många) inte bara i skoltext, utan även i de datormedierade texterna trots att de gärna bortser från språkkorrekthet i dessa.

	Skolår 4-8	Skolår 7-8
	(%)	(%)
Skoltext	3,3	1,4
Sms	7,2	3,5
E-brev	4,4	—

Tabell II: Fördelningen av felstavningar över textgenre och ålder.

Eleverna stavar gärna talspråksnära och det är särskilt i fritidstexterna de hittar på egna kreativa stavningar, som t.ex. olika sätt att stava frasen *i morgon* som *i morron*, *i morrn*, *imon*, *imån* och andra ord som *kramiz*, *kjam*, *hejzan*. En del stavningar är mer återkommande

som *lixom* (*liksom*), *oxå* (*också*), *asså* (*alltså*), *e* (*är*), *å* (*och, att*), *&* (*och*), *te* (*till*). I skoltexterna använde eleverna endast ett fåtal gånger formerna *å* (*och, att*), *&* (*och*) och *e* (*är*). Just presens formen *e* var representerat endast fyra gånger av 555 förekomster av *är* i skoltexterna, medan det förekommer betydligt oftare i fritidstexterna, 20% i epost och hela 46% i sms.

Vidare stavas pronomen *de, dem* mer ofta som *dom* oavsett textgenre och det plurala pronomenet *de* förekommer relativt ofta i objektsformen *dem* som i exemplet (2) och även som *det*. I sms förkortades *de* till *d*. Pronomenet *det* förekommer i den talspråkslika stavningen med det finala '*t*' utelämnat som i exempel (3), 24 gånger av alla 1641 förekomster i skoltexterna (1,5%). I sms förkortades *det* till *de* betydligt oftare (13%) och ännu oftare förkortades *det* till enbart ett *d* i sms (16%) som illustreras i (4).

(2) *Vi tittade på hur **många land** vikingarna hade **vart** i, och b.l.a. hette frankrike ("frankeriket.") **Dem** hade också **vart** i Asien, Afrika, Amerika, och Europa* (skoltext, pojke, skolår 4)

(3) Då stod ***de*** att kyrkogården pekade västerut.
(skoltext, pojke, skolår 7)

(4) hitta inte på nått bus ***o*** ta ***d*** lugnt me tjejerna ;) Kramis Bea
(sms, flicka, skolår 6)

Vad gäller den syntaktiska strukturen i elevtexterna, saknar huvudverben ofta tempus (som *orka* istf. *orkade*) och det förekommer kongruensfel i nominalfraser (som t.ex. numeruskongruensen i frasen *många land* som vi ser i exempel (2)), en del substantiv saknade possessiv ändelse och vi hittade även fel i verbformen efter ett hjälpverb eller ett infinitivmärke.

Skolbarnens skrivande genomsyras av talspråksuttryck av olika slag som förekommer i både skoltexter och fritidstexter, som formen

vart i skoltextexemplet (2), eller uttryck som *våran*, *eran*, *huvet*, *medans*, *stan*. Det förekommer ljudhärmning och uttryck för skratt. Fritidstexterna innehåller dessutom många slangord och andra dialektala uttryck, kodväxling genom uttryck i annat språk än svenska (främst engelska) för att uttrycka attityd och liknande. Exempel (5) nedan visar på många av de nämnda fenomen som engelska uttryck (*darling*, *call*), dialekt (*la*), slang (*pling*, *kolla*), nya förkortningar (*lr* för *eller*, *isf* för *i så fall*), uttryck för skratt (*haha*):

(5) *Heeeej **darling**! Du kan **la** slå en **pling** om du **e** hemma **lr** nåt? Tänkte **kolla** om du kunde hänga me till stan i morgon å köpa jeans. Kanske kan du träffa kärleken efter **isf**? :p jaja **call** fram till ja jag vaknar ifall jag sover **haha** :D älskar dig!*
(sms, flicka, skolår 8)

Orden förkortas gärna precis som i talad svenska och ordslut utelämnas. Ord förkortas generellt mycket mer i fritidstexterna och speciellt i sms, där både en bokstav eller fler kan utebli, som i sms-exemplet (4) ovan, där *och* förkortats till *o*, *det* till *d* och *med* till *me*. I skoltexterna fanns förekomster av *de* motsvarande *det*, *va* för *vad*, *var* eller *vara* och en gång förkortades *jag* till *ja*. Det är också vanligt att subjektet uteblir i sms och ibland även verb, vilket inte alls förekom så ofta i de andra texttyperna. Åldersmässigt tappar de yngre barnen något oftare ändelser på ord oavsett textgenre, medan de äldre oftare utelämnar hela ord. Det är framförallt de äldre elever som brukar använda sig av uttryck på annat språk och skapa nya förkortningar, medan de yngre gärna "leker" med stavning och hittar på egna stavningsvarianter.

Bruket av stor bokstav och skiljetecken skiljer sig markant mellan texttyperna. Versaler i början på mening och i egennamn uteblir ofta i fritidstexterna och stora bokstäver används för att uttrycka emfas som i exemplen (1) ovan. Ofta upprepas enstaka bokstäver i ordet, men också repetition av hela ord förekommer. Skiljetecken används också på annat sätt än att bara markera satsgränser i fritidstexterna och förmedlar ofta attityd och sinnesstämning, genom att tecken

upprepas. Användningen av asterisker, smileys och andra symboler som vi ser exempel på i (4) och (5) hör till fritidsskrivande och förekommer nästan inte alls i skoltexterna. Sammanlagt fanns två smileys i alla skoltexter. Det är betydligt fler äldre elever som använder sig av dessa symboler.

Skrivprogram och språkstöd

Datorer utnyttjas generellt i många ämnen i skolan idag och det finns en uppsjö av datorbaserade läromedel som hjälper till att träna läsning, stavning, ordklasser och satslära. Ordbehandlingsprogram granskar språkriktigheten och ibland stil, hjälper till med avstavning och att hitta synonymer till ord. Datorn är ett bra stöd i skrivprocessen och motiverar inte enbart skribenten till kreativt textskapande, utan kan enkelt uppmärksamma språkliga problem (jfr. Jedeskog, 1994). Studier visar att skolbarn producerar mer med datorer än utan (Alexandersson et al., 2000) och datorn stimulerar den språkliga medvetenheten när barnen samarbetar vid datorn och samtalar om textens innehåll och reflekterar kring språkets form (Liberg, 1993).

Eleverna i vår studie uppger i intervjuerna att de alla har tillgång till dator både i skolan och hemma och många (60,5%) är nöjda med antalet datorer för skolarbete, som varierade från två till hela fjorton. De elever som anser motsatsen menar att de får köa och vänta på sin tur till datorerna, att datorerna kan vara upptagna av andra aktiviteter som en datalektion, att de är av dålig kvalité, sega och liknande, samt att de själva kan uppleva att de inte kan skriva i lugn och ro. Hemma har alla en dator (eller fler) som de delar med andra familjemedlemmar och en del har egna datorer på sina rum.

I undervisningen användes datorerna mest till Internetsökning och en del program utnyttjades i språkämnena för glosträning och "fylleriövningar". Läs- och språkträningsprogram utnyttjas inte i något syfte. Det är uteslutande *Microsoft Words* ordbehandlare som

används de gånger eleverna skriver på dator, oavsett skola eller om eleven skrev hemma. Att skriva direkt på dator förekommer sällan i skolan, utan det handlar snarare om renskrivning av text och ev. slutrevidering. Eleverna utnyttjar inte alla funktioner i *Word* och får inte tillräckligt stöd i språkgranskningen. Stavningskontrollen i *Word* hjälper till att spåra stavfel som bildar nonsensord och sammanskrivningar, men klarar ofta inte att spåra eller ge förslag om avvikelserna från målordet är för stora, fonologiskt baserade, om det handlar om särskrivna ord eller om ordet sammanfaller med redan existerande ord i språket. Dessutom genererar programmet ofta för många rättningsförslag som många gånger inte ens är i närheten av det sökta ordet. Grammatikkontrollen i *Word* hjälper att spåra teckenfel, inledande versal och vissa enkla grammatiska fel, men den upptäcker i överlag endast ett fåtal av de språkproblem som förekommer i skoltexter. Programmet har svårt att stödja eleverna i deras skrivutveckling, då felen hos skolelever är många fler och av annan art än vi vanligtvis finner i texter skrivna av vuxna, som det här verktyget är designad för. Många skrivproblem beaktas inte och kommentarer till dem som hittas är ofta svårbegripliga för eleverna.

En majoritet av eleverna tycker att de redan är bra på att stava, men anser att stavnings- och grammatikkontrollen är ett ganska bra stöd för deras skrivande. Många uppger att de rättar de markeringar dator föreslår direkt i uppenbara fall, annars högerklickar de och tittar på vad datorn föreslår för alternativ. De nämner att datorn brukar markera även korrekta ord, ofta egennamn och ord de hittat på själva. De gånger de är riktigt osäkra vad som är fel eller konstigt med texten som markerats, eller om dator inte ger några förslag, brukar en del fråga läraren eller den som sitter närmast, om de tror att klasskamraten kan hjälpa dem, och en del låter markeringen stå kvar i förhoppning om att få ett svar från läraren vid senare tillfälle.

I textproduktionen på fritiden skriver många elever sms-meddelanden och använder sig av “snabbtext” (T9) i sina mobiltelefoner, ett prediktionsstöd som utifrån sekvenser av knapptryckningar föreslår det mest frekventa ordet och på så sätt underlättar textinmatningen

(MacKenzie & Soukoreff, 2002). Eleverna upplever att "snabbtexten" fungerar bra och verkligen underlättar skrivandet. Det påpekar dock att den ofta gissar på fel ord och då blir det för besvärligt att byta och återgå till multipress. Många lagrar gamla meddelanden och egna ord i telefonens minne, t.ex. slangord, egennamn, förkortningar och egna uttryck. Skrivstödet är även här anpassat efter en annan typ av skriven kommunikation med helt andra förutsättningar än sms-situationen. Språkbruket i sms uppvisar många talspråksliknande drag och förekomster av nya typer av förkortningar. Dessa talspråksliknande drag och förkortningar har ingen hjälp i det skrivstöd som finns i dagens mobiltelefoner.

Urholkning eller utveckling?

Resultaten från projektet "*Att lära sig skriva i IT-samhället*" visar att skolelever producerar likartade typer av texter och de använder sig av samma skrivstöd på dator oavsett skola. På fritiden chattar de flesta i *MSN-messenger* och framförallt de äldre eleverna är medlemmar i nätgemenskaper på Internet. Yngre pojkar föredrar spel. Många elever har tillgång till mobiltelefon och skickar sms-meddelanden. Eleverna är medvetna om stilskillnader och många använder sig gärna av ett ledigare och mer personligt språkbruk i kommunikationen med vänner och andra i nya medier på sin fritid. Här sätter många en personlig prägel på texten och använder sig av kreativa stavningar, egna uttryck och symboler för att uttrycka sin stämning, attityd och känslor, nya sätt att förkorta ord, etc. Skoltexterna visar inte på några större förekomster av nya typer av förkortningar, smileys, etc. förekommande i webbtexter, epost och sms-texter. De talspråkstendenser och andra avvikelser mot standardskriftspråket som finns pekar snarare på den skrivmognad och erfarenhet av skrivande hos eleven. Språkbruket anpassas till nya medier och väcker även nya kreativa skrivstrategier och standardskriftspråket hotas definitivt inte av elevernas flitiga skriftspråkande i nya medier.

Skolans "skrivvärld" möter dock inte elevernas skriftspråkande under deras lediga tid då de skapar texter direkt i dator. Det är sällan som eleverna skriver direkt på dator i skolan eller använder sig av någon informations- och kommunikationsteknologi i skrivundervisningen. Dessutom stöds varken skrivinlärningen eller den nya skriftanvändningen av några bra datorbaserade skrivstöd. Programmen är baserade på utvalda grupper av skribenter eller en viss typ av text och tar inte hänsyn till skribenten, skrivsituationen eller mediet. Språkbruket varierar, men skrivstöden i både ordbehandlingsprogram och mobiltelefoner är fortfarande baserade på standardskriftspråk och vuxna skribenters texter för mer eller mindre formella syften. Skolbarn använder skrivverktyg i sin skrivprocess som är anpassade efter helt annan målgrupp och som upptäcker de språkliga och grammatiska skrivbrott som vuxna gör. I revisionsprocessen får de ofta förlita sig mer på egen intuition då språkgranskningsverktygen ger för långsökta, svårbegripliga, inga eller felaktiga språkliga analyser av deras texter.

Mer information om projektet "*Att lära sig skriva i IT-samhället*" finns att hämta på www.ling.gu.se/~sylvana/SkrivaIT.

Referenser

Alexandersson, M., Linderoth, J. och Lindö, R. (2000) *Dra den dit och lägg den där! En studie om barns möten med datorn i skolan*. IPD-rapporter nr. 2000:15, Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.

Björk, M. och Liberg, C. (2005) *Vägar in i skriftspråket : tillsammans och på egen hand*. Natur och Kultur Läromedel.

Hård af Segerstad, Y. (2002) *Use and Adaptation of Written Language to the Conditions of Computer-Mediated Communication*. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, Göteborg University.

Jedeskog, G. (1994) *Datorn i undervisningen*. Skolverket, nr. 50.

Kasesniemi, E.-L. (2003) *Mobile Messages. Young People and a New Communication Culture*. Tampere, Tampere University Press.

Liberg, C. (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Studentlitteratur, Lund.

MacKenzie, I. S. and Soukoreff, R. W. (2002). Text entry for mobile computing: Models and methods, theory and practice. *Human-Computer Interaction* 17: 147-198.

MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, Vol. 1: Transcription Format and Programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Pettersson, Å. (1989) *Hur gymnasister skriver*. Svensklärarserien 184.

Sofkova Hashemi, S. (2003) *Automatic Detection of Grammar Errors in Primary School Children's Texts. A Finite State Approach*. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, Göteborg University.

Sofkova Hashemi, S. (2004) *Överföring och transkription av text i projektet "Att lära sig skriva i IT-samhället"*. Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet.

Teleman, U. (1991) Vad kan man när man kan skriva? I Malmgren och Sandqvist (red.), *Skrivpedagogik*. Lund: Studentlitteratur, pp.11-26.

Sylvana Sofkova Hashemi, Fil. dr.
Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet
Box 200, 405 30 Göteborg
sylvana@ling.gu.se

Skrivstödets roll för skolbarnens textskapande

Sylvana Sofkova Hashemi, Fil.dr.

Datorbaserat skrivstöd finns idag som standard i de flesta ordbehandlingsprogrammen med syfte att hjälpa oss med stavning, avstavning och nu även grammatik och stil. Stavning och avstavningsprogram upptäcker fel i enstaka isolerade ord. Grammatikgranskning är ganska ny teknik för svenska, som hanterar inte enbart syntaktiska problem utan inkluderar ofta även hjälp med teckenanvändning och stil, som interpunktion, stor bokstav, siffer- och datumformatering, ordval och idiomatiska uttryck. Observationer av skrivundervisningen i grundskolan och intervjuer med skolbarn har visat att på många skolor är det ordbehandlingsprogrammet *Microsoft Word* som eleverna använder när de skapar texter på dator, både i skolan och hemma. Det vanliga är då att stavnings- och grammatikstöden kontrollerar texten medan eleven skriver. Att skriva direkt på dator förekommer nästan aldrig i skolan, utan *Word* används mer till renskrivning från en för hand skriven förlaga och slutrevidering.

I syfte att undersöka vilka effekter ett språkgranskningsprogram har på elevernas textskapande studerades fjorton elever i skolår 4 och skolår 6 under revisionsarbetet av text på papper och i interaktionen med språkgranskningsverktygen på dator. Elevernas granskning av texten på papper jämfördes med granskningen på dator, samt elevernas kommentarer till granskningen och interaktionen med skrivstödet på dator studerades med stöd av tänka-högt metodik. Det centrala för studien har varit att besvara följande forskningsfrågor: *Vilken roll har språkkontrollerna i Word för elevernas textskapande? Granskar eleverna sin text bättre med hjälp av Word och dess lexikala och syntaktiska skrivstöd än på papper?*

Stavning och grammatik i Word

Microsoft Word är det ordbehandlingsprogram som idag är standard i de flesta persondatorer. Det är också det program som många är mest bekanta med. Så är även fallet för de flesta skolbarn som använder Word både i skolan och hemma på sin fritid. Textproduktionen och skrivprocessen i skolan går ofta ut på att eleven skapar sin text först för hand och väljer vid senare tillfälle om han eller hon vill renskriva texten på dator. Det är mer vanligt att eleven skriver direkt på dator när han eller hon skapar text hemma. I skolan händer det väldigt sällan att eleven skapar text direkt i dator utan någon förlaga eller en första kladd. Det vanliga vid skrivande på dator är att stavnings- och grammatikkontrollerna granskar texten medan eleven skriver (se Hård af Segerstad & Sofkova Hashemi, 2006).

Den svenska versionen av Word innehåller språkliga stöd för stavning, grammatik, synonymer och avstavning. Stavnings- och avstavningsprogram var de första språkgranskningsverktyg som utvecklades och är mer traditionellt byggda att hitta fel i enstaka isolerade ord. Algoritmerna finns sedan 1970-talet och utnyttjade från början enkla mönstermatchningsmetoder med kontroll mot ett lexikon. Idag tillämpas både regel- och statistikbaserade metoder, maskininlärning eller metoder som mer tar hänsyn till hur det låter än hur det stavas, s.k. *sounds like-algoritmer*. En stavningskontroll hanterar relativt bra felstavningar som realiseras som nonsens ord (icke-ord) i språket, men täcker ofta inte sådana förekomster som ger upphov till andra redan existerande ord i språket, s.k. *kontextkänsliga stavfel* (Kukich, 1992), som kräver analys av större kontext än ett ord. Råkar skribenten till exempel tappa den finala konsonanten ‘t’ i ordet ‘det’ i meningen *Det regnar idag*. hittar inte stavningskontrollen felet eftersom ‘de’ är också ett ord i svenskan. Resultatet blir att meningen **De regnar idag*. finns med i texten oupptäckt.

Utvecklingen och tekniker för grammatikkontroller påbörjades på 1980-talet. Programmen hanterar inte enbart syntaktiska problem

utan inkluderar ofta även rättning av teckenanvändning och stil, som interpunktion, stora bokstäver, siffer- och datumformatering, ordval och idiomatiska uttryck (se Domeij, 2005). Utöver *Words* grammatikmodul (Arppe, 2000; Birn, 2000) som är den enda kommersiellt tillgängliga grammatikkontrollen för svenska, finns mer eller mindre täckande grammatikstöden *Granska* på NADA, KTH (Carlberger et al., 2002); *ScarCheck* vid Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet (Sågvall Hein, 1999) och *FiniteCheck* vid Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet (Sofkova Hashemi, 2003). De svenska programmen är begränsade till en ganska så liten mängd av alla möjliga skrivfel och hanterar framförallt kongruensbrott i substantivfraser och predikativ, verbformsfel, personliga pronomens kasus och vissa avgränsade ordföljdsfel.

De svenska språkkontrollerna för stavning och grammatik i *Word* är alla utvecklade av det finska företaget Lingsoft AB. Den lexikala analysen är baserad på en morfologisk analysator SWETWOL, baserad på principerna om tvånivåmorfologin (Karlsson, 1992), med ett lexikon på ca 75. 000 ordtyper. Ordklasstaggning är till större delen disambiguerat genom appliceringen av *Swedish Constraint Grammar* (*SWECG*), som är en ytsyntaktisk parser som tillämpar kontext-beroende disambigueringsregler. Grammatikstödet hanterar 43 feltyper fördelat på: 26 grammatik, 14 interpunktion och formatering, 3 stil och innehåller ca 659 felregler. Programmet har en täckning på 85% beräknat på de definierade feltyper och 35% på alla förekommande feltyper (Birn, 2000).

Studiens utformning och den granskade texten

Syftet med studien var att undersöka vilka effekter ett språkgranskningsprogram har på elevernas förmåga att granska och bearbeta text, samt hur det påverkar resultatet av deras arbete. Studien genomfördes med fjorton elever på mellanstadiet i två grundskolor, sex elever från skolår 4 (4 flickor, 2 pojkar) och åtta elever från skolår 6 (4

flickor, 4 pojkar). Själva experimentet bestod av två delar, där eleverna fick granska och kommentera en och samma text först för hand på papper och sedan på dator i *Word* med språkgranskningsverktygen för stavning och grammatik inställda på kontroll medan man skriver, dvs. språkkontrollerna markerade först upp texten med understrykningar. Alla ändringar i texten noterade eleven direkt på papper under det berörda ordet eller frasen. På dator ändrade eleven direkt i texten. För att kunna få mer förklaringar och motiveringar till elevernas revideringar tillämpades tänka-högt metodik och eleverna uppmanades att kommentera varje beslut och rättning de genomförde i texterna och gärna diskutera kring problemen under granskningens gång. Alla blev inspelade på video. Tänka-högt metoden har tillämpats inom skrivforskningen sedan 1980-talet (se t.ex. Hayes & Flower et al., 1986; Domeij, 1998; 2001). Följande frågor var centrala för studien:

1. Hur många av språkproblemen rättas med hjälp av datorstödet jämfört med manuellt?
2. Vilka språkproblem kvarstår i sluttexterna?

Texten som eleverna granskade är hämtad ur ett tidigare insamlat elevmaterial och är ursprungligen skriven för hand av en tioårig pojke:

> *De kom till en **över given** by*
> ***Gunar** var på semester — **n**orge och åkte skidor. En dag gick **Gunar** på en **guidat** tur bland bergen. **Plötslit börja** en lavin och **Gunar** och en norrman kom bort från dom andra . **Dem** gick in i en **gråta** och i **gråtan** var en **tunel** som **lede** till en övergiven by. **Alla husen** var trasiga alla utom ett det var ett stort **sten hus** men när **g**unnar **öppna** dörren till det stora huset **rasa** det **i hop** och snart **rasa** hela byn **i hop**. **Gunar** och **norsken** kunde **ser** ett stort snömonster **D**å sprang dom fort till tunneln och fort **til skid backen** och **F**ort till **flyg platsen** och fort hem till **sverge** .*

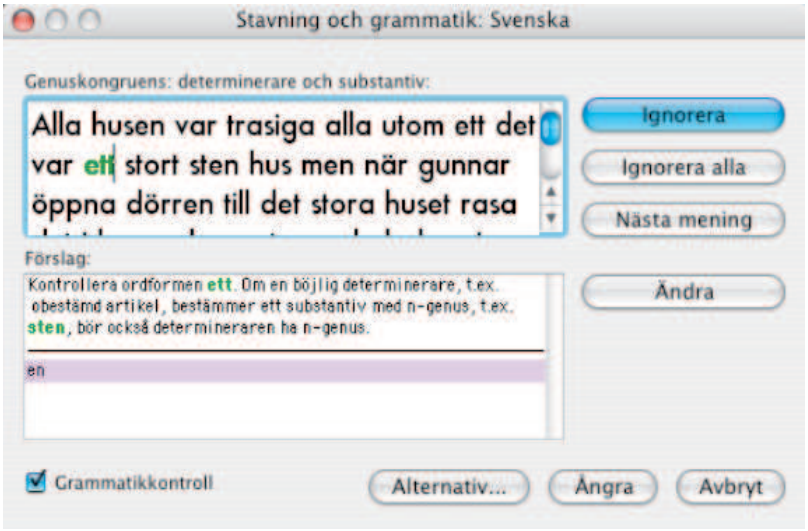
Testtexten innehåller sammanlagt trettio olika fel fördelade över tio olika feltyper, varav sjutton har med stavning att göra, fyra handlar om användningen av versaler och resterande nio är grammatikfel. Tabell I. redovisar dels de olika feltyperna och förekomsterna i texten, samt datorns förslag på korrektur.

Feltyp, summa	*Förekomst*	*Antal*	*Markeras*	*Förslag från datorn*
Stavfel (icke-ord), 9st	Gunar	4	JA	Gunnar, Gulnar, Gungar, Gufar, Gudar
	Plötslit	1	JA	Plötsligt, Plötslig
	tunel	1	JA	tunnel, tungel, tunet, tunen, tuner
	til	1	JA	tiol, till, tål, tal, tio
	sverge	1	JA	Sverige, Sverre
	gråtan	1	JA	gråtarn, grytan, gråton, gråten, gåtan
Stavfel (andra ord), 2st	lede	1	NEJ	—
	gråta	1	NEJ	—
Särskrivna ord, 6st	över given	1	NEJ	—
	ett stort sten hus	1	JA	en (stort sten hus)
	i hop	2	NEJ	—
	skid backen	1	JA	skrid, skild, skida, smid, Said
	flyg platsen	1	NEJ	—
Versal i egennamn, 3st	norge	1	JA	Norge, Norges
	gunnar	1	JA	Gunnar, grunnar, Gunnarp, Gunnars, gungar
	sverge	1	JA	Sverige, Sverre
Versal efter konj., 1st	och Fort till	1	NEJ	—
Utebliven prep., 1st	(i) Norge	1	NEJ	—
Kongruens i NP, 2st	en guidat tur	1	JA	guidad
	Alla husen	1	NEJ	—
Finit verb, 4st	börja	1	NEJ	—
	öppna	1	NEJ	—
	rasa	2	NEJ	—
Verb efter hjälpv., 1st	kunde ser	1	JA	kunde se
Pronomen, 1st	Dem	1	NEJ	—
TOTAL		30		

Tabell I: Fördelningen av feltyperna och datorns förslag till rättning.

Alla språkfel är autentiska utom tre "inplanterade": pronomenet 'Dem' med syfte att undersöka reaktionen på stavningen av just pronomenet 'de', och två felstavningar av orden 'grotta' och 'grottan' som dels ersattes med 'gråta' som är ett annat ord i svenska och icke-ordet 'gråtan'.

Om vi granskar datorns förslag på korrektur till de redovisade språkfelen i testtexten (se Tabell I), ser vi att de bästa svaren från datorn gäller stavfel som realiseras som icke-ord, där alla förekomster upptäcks och i nästan alla fall kommer det korrekta förslaget som första alternativ. Undantag gäller stavfelen 'til' och 'gråtan'. Datorns första alternativ till rättningsförslag för 'til' är, märkligt nog, det mycket ovanliga ordet 'tiol' (en organisk förening analogt med svavel i alkoholform som i regel har en motbjudande lukt) och det korrekta förslaget 'till' kommer först på andra plats. I fallet med 'gråtan' lyckas stavningskontrollen inte att ge ett korrekt rättningsförslag, förmodligen för att avståndet från det sökta ordet 'grottan' är för stort. Vidare hanterar datorn även versaler i egennamn bra och ger det rätta förslaget som första alternativ i samtliga fallen. Däremot reagerar språkkontrollen inte på stor bokstav efter konjunktion. Särskrivna ord hanteras inte alls eller enbart delvis och även med felaktigt förslag till rättning. Av de sex förekomsterna som fanns med i texten var det endast två som *Word* upptäckte. I fallet 'skid backen' är förledet ett icke-ord och markeras därför som ett stavfel. I det andra fallet är det särskrivna ordet huvudordet i substantivfrasen 'ett stort stenhus' och språkgranskningen tolkar problemet som ett kongruensbrott. Språkkontrollen markerar och ger följande förslag på åtgärd:



Figur I: Språkkontrollens tolkning av det särskrivna ordet 'sten hus'.

Grammatikkontrollen markerar 'ett' och föreslår att byta ut den (korrekta) neutrala artikeln mot en artikel i utrum 'en'. Detta kommer sig av att den antar att artikeln hör till substantivet 'sten' (utrum), som här i själva verket är ett förled i substantivet 'stenhus' (neutrum). Detta var särskilt förvirrande för eleverna som förstår att problemet inte ligger i genus på artikeln, men de inser inte att substantivet är särskrivet.

Av de grammatiska felen som finns med i texten är kongruens i substantivfraser och verbformsfelen av den typ som grammatikkontrollen bör hantera, medan pronomenfel och utebliven preposition inte ingår i uppsättningen av täckta feltyper (se Arppe, 2000). Från *Tabell I*. framgår det att grammatikkontrollen upptäcker endast ett av de två kongruensbrotten, inget av de fyra fall där verbet saknar tempusändelsen (finit verb), men däremot upptäcks och korrigeras verbformen efter hjälpverbet. Pronomenet 'Dem' och den uteblivna prepositionen 'i' upptäcks inte.

Utöver språkfelen i texten reagerade språkkontrollen även på ordet ‘norsken’ och gav förslagen ‘norrsken, norsen, norskan, norske, norskes’ i den ordningen. Den markerade vidare ordet ‘snömonster’ som ett okänt ord och på tre ställen markerades texten med att innehålla för många mellanslag.

Textrevision på papper och på dator

Data från elevernas textgranskning bestod dels av skrivet material och dels av talat material i enlighet med tänka-högt metodik, inspelat på video. I den manuella granskningen utgjordes det skrivna materialet av elevernas omskrivningar i textbladet och i den datorstödda granskningen utgjordes det skrivna materialet av direkta ändringar i texten. Studien redovisar framför allt de kvantitativa resultaten av skillnader i ändringsfrekvens mellan manuell och datorstödd granskning. Elevernas granskning av texten på papper jämfördes med granskningen på dator med hänsyn till frekvensen av upptäckta språkproblem och återstående skrivbrott i sluttexterna, som redovisas nedan.

I den manuella granskningen upptäckte eleverna i snitt 73,6% av alla språkliga problem och i den datorstödda revisionen 74,3% - se *Tabell II*.

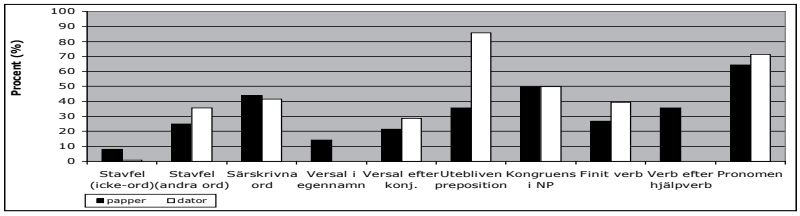
	Manuell granskning		Datorstödd granskning	
	år 4	år 6	år 4	år 6
Upptäckta språkproblem (%)	72,9	75,0	69,2	77,9
TOTAL	73,6		74,3	

Tabell II: Antalet upptäckta språkproblem (%).

Resultaten visar redan här att skillnaderna är marginella mellan granskningen på papper jämfört på dator. Studerar vi vidare skillnaderna i granskningen med tanke på elevens ålder är även här skillnaderna små. Vi ser att de äldre eleverna i skolår 6 är

generellt något bättre på att upptäcka felen och de får bättre resultat i granskningen på dator jämfört med den manuella revisionen på papper. Det omvända gäller för elever i skolår 4 som upptäcker i genomsnitt något mindre antal språkproblem i texten på dator, men återigen är skillnaderna marginella. I en studie av Domeij (1998; 2003) upptäckte vuxna skribenterna i snitt 58% av alla språkproblem i en manuell granskning av text och 98,9% i den datorstödda. Skillnaden mot den aktuella studien är dock att av alla de fel som studerades i Domeijs experiment med vuxna skribenter hade granskningsprogrammet täckning för alla. I nuvarande studien med skolbarn som granskare finns det språkproblem som datorn inte upptäcker och även ger missvisande eller inkorrekta rättningsförslag– se *Tabell I*.

Analysen av språkproblem som kvarstår i texterna efter att granskningsarbetet är slutfört (*Figur II*) ger en klarare bild av vilka av de presenterade språkproblem är svårare att hantera för målgruppen och vilka skillnader det finns mellan manuell och datorstödd granskning.



Figur II: Fördelningen av kvarstående fel i texten på papper resp. på dator.

Även här är skillnaderna i granskningen på papper jämfört på dator marginella. Det minsta antalet kvarstående fel finns i feltypen icke-ords stavfel, där i genomsnitt ett fel kvarstod i den manuella granskningen på papper och alla utom en elev upptäckte alla icke-ords stavfel på dator, då alla förekomster markerades av språkkontrollen på dator. De två stavfel som resulterar i andra ord i svenska som fanns med i texten får något sämre resultat. Ofta missade eleverna minst ett av dem (mest 'ledde'). Endast fem elever av alla fjorton

lyckades rätta dessa stavfel i både texten på papper och på dator. Det är dessutom fler som missar dessa i granskningen på dator, där felen inte heller upptäcks av språkkontrollen. Särskrivna ord är ett tydligt problem för många av eleverna, som även språkkontrollen på dator har svårt att hantera. Endast två elever rättar alla sex förekomster både på papper och på dator. Fyra av eleverna i olika åldrar och kön har inte alls behandlat särskrivna ord eller enbart några få.

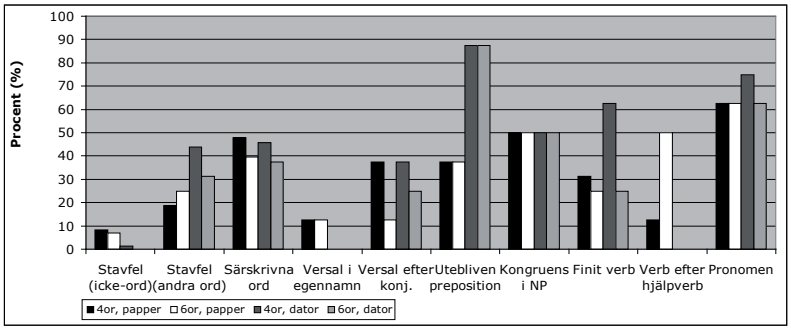
Versaler i egennamn hanteras generellt bra och kvarstår bara hos några enstaka elever i den manuella granskningen. Genom att språkkontrollen markerar alla förekomsterna på dator återstår inga sådana förekomster i granskningen på dator, utan alla elever upptäcker och rättar felen. Även versal efter en konjunktion hittas och rättas av många, men resultatet är betydligt sämre i granskningen på dator. Språkkontrollen markerar inte felet och nästan hälften av eleverna upptäcker inte det.

När det gäller de grammatiska skivbrotten var den uteblivna prepositionen ‘i’ svår att upptäcka för många och resultatet är sämre för den datorstödda granskningen. Två av eleverna rättade felet både i texten på papper som på dator, fem stycken missade helt i båda texterna och sju elever missade bara på dator. Kongruensbrott i nominalfraser får samma resultat oavsett granskningen, där alla elever hittade ‘guidat’ och endast en elev rättade ‘Alla husen’ i texten på papper. Granskningen av de borttappade tempusändelserna i finita verb varierade mellan eleverna. Bara fyra elever rättade alla förekomster både i den manuella och den datorstödda granskningen. Tre elever missade minst ett finit verb utan tempusändelse på dator och två missade minst en förekomst i texten på papper. Två elever missade en eller två förekomster både i granskningen på papper och på dator och tre elever missade alla eller nästan alla i båda granskningarna. Den felaktiga verbformen ‘ser’ efter hjälpverbet ‘kunde’ rättas av de flesta, endast fem elever missar den i den manuella granskningen. På dator rättar alla, förmodligen för att felet markeras av språkkontrollen. Objektspronomenet ‘Dem’ i subjektspositionen i början på en mening upptäcker slutligen inte många. Två elever

lyckas att rätta pronomenet både i texten på papper och på dator. Sju elever missar i båda, två stycken rättar endast på dator och tre elever hittar pronomenet endast i granskningen på papper.

Sammanfattningsvis visar resultaten att eleverna i studien är relativt bra på att stava, medan särskrivning är ett problem. Grammatiska språkproblem är svårare att upptäcka, men kan ge bättre resultat i granskningen om språkkontrollen på dator markerar felet i texten. Skillnaderna i kvarstående fel i den manuella granskningen jämfört med den datorstödda är marginella, men ändå kan man se en tendens att språkkontrollens markeringar underlättar för eleverna att upptäcka och rätta till felen. Det finns också fall där fel upptäcks i den manuella granskningen på papper men förbises i texten på dator, dvs. trots att eleven upptäcker felet så kan den missa i den datorstödda granskningen genom att fokus ligger i första hand på de ord och fraser som språkkontrollen markerar.

I *Figur III* visas resultaten av textrevisionen uppdelat efter ålder. Skillnaderna är återigen inte så stora. Yngre eleverna visade sig ha något mer problem med att upptäcka stavfel som resulterar i andra ord i svenskan. De hade marginellt svårare med särskrivna ord och att upptäcka pronomenet ‘Dem’ i granskningen på dator. Mer påtaglig skillnad ser vi i användningen av versal efter konjunktion som de äldre eleverna hade lättare att upptäcka. Vidare visar de yngre eleverna ha betydligt mer problem med tempusändelserna i finita verb i texten på dator, medan de äldre har svårare att upptäcka problemet med verbet efter ett hjälpverb i granskningen på papper.



Figur III: Fördelningen av kvarstående fel i texten på papper resp. på dator – år 4 vs. år 6.

Skrivstödets roll

Den kvantitativa analysen av granskningen på papper jämfört med den datorstödda visar på små skillnader dels i antalet upptäckta språkproblem och dels i hanteringen av de olika feltyperna. Eleverna upptäcker relativt många av de presenterade felen, oavsett revision. Skrivbrott som inte kräver analys av större kontext hanteras bättre än problem av grammatisk art. Stavningskontrollen genererar ofta för många rättningsförslag som inte ens står i närheten av det sökta ordet och är avvikelsen från målordet för stor så ges inkorrekta rättningsförslag. Särskrivning är ett tydligt problem för eleverna som inte får stöd i språkkontrollerna i Word. Snarare skapar skrivstödet förvirring hos eleverna med inkorrekta rättningsförslag och eleverna litar därmed mer på sin egna språkliga intuition. Resultatet blir att felet står kvar i texten. Grammatikstödet upptäcker få språkproblem, men de som hittas och markeras i texten ger även bra resultat i elevernas revision. Kommentarer och förklaringar till felen som hittas är dock svårbegripliga för eleverna, som ignoreras i stället. Språkkontrollernas markeringar både underlättar granskningen av texten men drar även uppmärksamhet till sig så att fel som upptäcktes av eleven i den manuella granskningen på papper förblir oupptäckta

i texten på dator när markeringen på datorn uteblir. Resultaten från studien visar generellt på små skillnader i den manuella revisionen jämfört med den datorstödda. Språkkontrollerna i Word ger generellt inte mer stöd till eleverna i språkgranskningen av text på dator jämfört med när de själva språkgranskar text skriven för hand. Det är med andra ord inte stor skillnad om eleven skapar sin text för hand eller på dator, för det extra språkstöd som eleven skulle kunna få på dator ändå uteblir.

Referenser

Arppe, A. (2000) Developing a Grammar Checker for Swedish.In *The 12th Nordic Conference of Computational Linguistics, NODALIDA-99*, pp.13-27.

Birn, J. (2000) Detecting Grammar Errors with Lingsoft's Swedish Grammar Checker. In *The 12th Nordic Conference of Computational Linguistics, NODALIDA-99*, pp.28-40.

Carlberger, J., Domeij, R., Kann, V. and Knutsson, O. (2000) A Swedish Grammar Checker. *Association for Computational Linguistics*.

Domeij, R. (1998) Detecting, diagnosing and correcting low-level problems when editing with and without computer aids. In: *TEXT Technology*, 8 (1). Celina: Wright State University.

Domeij, R. (2003) *Datorstödd språkgranskning under skrivprocessen. Svensk språkkontroll ur användarperspektiv.* Akademisk avhandling. Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet. Akademitryck AB, Edsbruk 2003.

Domeij, R. (2005) *Datorn granskar språket.* Svenska språknämnden, 2005.

Flower, L., Hayes, J., Carey, L., Schriver, K. & Stratman, J., (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. In: *College Composition and Communication*, 37 (1), pp. 17–55.

Hård af Segerstad, Y. and Sofkova Hashemi, S. (2006) Learning to Write in the Information Age: A Case Study of Schoolchildren's Writing in Sweden. In Van Waes, L., Leijten, M. och Neuwirth, C. (eds.), *Writing and Digital Media*, Elsevier.

Karlsson, F. (1992). SWETWOL: A Comprehensive Morphological Analyser for Swedish. In: *Nordic Journal of Linguistics*, 15, pp. 1–45.

Kukich, K. (1992) Techniques for Automatically Correcting Words in Text. *ACM Computing Surveys*, Vol. 24, No. 4: 377—439.

Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sofkova Hashemi, S. (2003) *Automatic Detection of Grammar Errors in Primary School Children's Texts. A Finite State Approach*. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, Göteborg University.

Sågvall Hein, A. (1999) *A grammar checking module for Swedish. Report from the Scarrie-project*: DEL 6.6.3, June 1999, Dept. of Linguistics, Uppsala University.

Sylvana Sofkova Hashemi, Fil. dr.
Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet
Box 200, 405 30 Göteborg
sylvana@ling.gu.se

Analyser av språkligt beteende i realtid - ett underlag för studier av språkinlärning

Sven Strömqvist

Inledning

Språkinlärning är en komplex process, som i korthet kan beskrivas som att en *individ (språkinläraren) utvecklar ett språk i samspel med sin omgivning* (Strömqvist, 2003). Vi får då fem nyckelbegrepp eller teoretiska termer: ’individ’, ’omgivning’, ’samspel’, ’språk’ och ’utveckling’. En heltäckande teori om språkinlärning ska kunna ge en fördjupad bild av dessa begrepp och hur de samverkar i språkinlärningsprocessen. Med andra ord ska en teori om individens språkutveckling ha något att säga om hur individen som språkinlärare är beskaffad (t.ex. vad han/hon har för perceptuella, motoriska och kognitiva förmågor som är relevanta för språkinlärningen), om hur samspelet mellan individen och hans/hennes omgivning är beskaffat, om vad språk är och hur kunskap om språk är beskaffad, samt om hur språkliga kunskaper och färdigheter utvecklas och hur själva inlärningsprocessen förändras allteftersom individen lär sig mer. I tidigare generationer av språkinlärningsstudier har det idealiserade måltillståndet för inlärningsprocessen (alltså när man är färdiglärd – om det nu finns något sådant) fått en framträdande roll. Inlärarens färdigheter testas emellanåt och utvärderas framförallt i termer av hur långt han eller hon har kvar för att nå målet. Dynamiken i själva processen är däremot mer svårfångad och har hittills fått en mer undanskymd roll. Till exempel hur inläraren hushållar med sin uppmärksamhet och andra kognitiva resurser för att få olika färdigheter att falla på plats.

Vi befinner oss nu, i början av 2000-talet, i en period av teknisk

utveckling och av öppenhet för samarbete över akademiska discipliner som börjar göra det möjligt att undersöka språkinlärning ur ett informationsprocessningsperspektiv, i realtid, på ett sätt som tidigare varit nära nog otänkbart. Det moderna beteendevetenskapliga laboratoriet har utrustning som gör det möjligt att registrera och analysera språkligt beteende millisekund för millisekund. Laboratoriet har fonetisk utrustning, ögonrörelsemätare, kroppsrörelsemätare och lättare elektrofysiologisk utrustning såsom EEG/ERP. Hur denna nya, verkligt empiriska forskning om språkligt beteende kommer att påverka utvecklingen av nya modeller, teorier, test- och diagnosmetoder samt datorstöd för inlärning är något som den nära framtiden får utvisa. Vi har emellertid anledning att vara optimistiska. Aldrig tidigare har vi haft så rik tillgång till kraftfulla metoder för att analysera hur vi lyssnar, talar, läser och skriver, samt hur vi lär oss språk eller hur olika typer av inlärningssvårigheter egentligen ser ut.

I den här uppsatsen ska jag kortfattat ge några exempel på forskning om det talade och det skrivna språkets flöde och om språkinlärning hämtade från Humanistlaboratoriet vid Lunds universitet. Vi ska först titta på några analyser av aktiviteterna att tala, skriva och läsa, för att därefter gå in på hur detta slags analyser kan fördjupa studiet av språkinlärning med en detaljerad exemplifiering av skrivutveckling

Att tala och att skriva

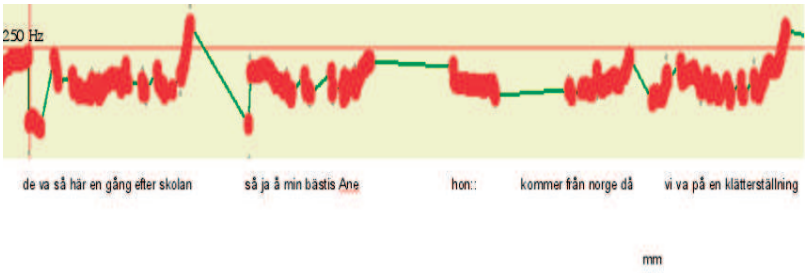
Betrakta exempel 1. Det är början på en 10-årings muntliga berättelse om hur hon räddade en kamrat. Den talade berättelsen är nedtecknad på ett lätt talspråkshärmande sätt som innebär vissa avsteg från svensk rättstavningsnorm.

Exempel 1 [10-åring i tal]
de va så här en gång efter skolan
så ja å min bästis Ane

hon kommer från Norge då
vi va på en klätterställning

Men även om vissa avsteg gjorts från rättstavningsnormen är det ändå få av det talade språkets egenskaper som är återgivna i nedteckningen i exempel 1. Röstkvalitet (engagerad, orolig, övertygande etc), taltempo (dröjande, snabb, accelererande etc), satsmelodi (fallande, stigande etc) och betoning är exempel på egenskaper som har viktiga kommunikativa funktioner, men som inte brukar återges i skrift. De enda egenskaper som återgivits i den skriftliga nedteckningen i exempel 1 är talarens ordval och ordföljd. Detta är helt enkelt de språkliga drag som lätt och systematiskt låter sig skrivas ned, och 10-åringens talade berättelse har på så sätt blivit reducerad på det skrivna språkets villkor.

Betrakta figur 1. Figuren återger en så kallad grundtonsanalys av en bandinspelning av talet i exempel 1. Grundtonen, eller ”F_0”, är den dimension i talet som vi upplever som satsmelodi eller så kallad intonation. Analysen i figur 1 visar var under talförloppet en grundtonskurva kunnat förverkligas. De segment som bidrar till grundtonskurvan är markerade med rött, medan de gröna linjerna representerar avsaknad av grundton. De längre gröna linjerna svarar mot tystnad (> 0.5 sek) och vi upplever dem som pauser. I figur 1 har orden i exempel 1 grovplacerats under sina respektive delar av grundtonsförloppet.



Figur 1. F_0-analys av inledningen på en svensk 10-årings berättelse (efter Strömqvist, 2000)

Vi kan observera ett mycket systematiskt samspel mellan innehållsstruktur, intonation och pauser i 10-åringens berättelse. Varje större informationsenhet (mening) avslutas med en stigande intonationsrörelse (så kallad frasfinal stigning). Denna frasfinala stigning blir på så sätt en viktig vink till lyssnaren om att en större informationsgräns nåtts i berättelsen. De frasfinala stigningarna följs dessutom ofta av paus. Pausen ger talaren möjlighet att planera hur hon ska fortsätta och den ger lyssnaren möjlighet att bearbeta den just givna informationen och att, om så önskas, ge återkoppling till talaren. Bara vid ett enda tillfälle i förloppet följer en paus utan att talaren avslutat en större informationsenhet, nämligen efter ordet *hon*. Vi kan här lägga märke till att talaren håller tillbaka all dynamik från intonationen på ordet omedelbart före pausen: *hon* uttalas entonigt och talaren dröjer sig kvar på slutsegmentet i ordet, något som i exemplet markerats med kolon: *hon*:. Genom dessa åtgärder informerar talaren lyssnaren om att hon ännu inte har slutfört den informationsenhet som hon påbörjat, och lyssnaren låter henne också fortsätta, trots pausen. Men så snart talaren avslutat den påbörjade informationsenheten (*hon: kommer från norge då*), något som hon återigen markerar med frasfinal höjning, passar lyssnaren på att ge återkoppling: *mm*. Till dynamiken i talet hör också att vissa ord framhävs medan andra hamnar i bakgrunden. Denna dynamik fungerar som ett slags gajd till hur lyssnaren ska fördela sin uppmärksamhet. Om allt som sas framhävdes lika mycket, skulle lyssnaren få problem.

Vi noterar också att talat språk är snabbt: hela den sekvens som återges i figur 1 tog allt som allt drygt 12 sekunder, under vilka berättaren producerade 24 ord. Det skulle innebära en talhastighet på 120 ord i minuten, inklusive pauser.

Låt oss nu se på hur samma 10-åring berättade i skrift om samma händelse, strax efter det att hon avslutat sin muntliga berättelse (exempel 2).

Exempel 2 [samma 10-åring i skrift]

Detta hände för ungefär 3 månader sen.
jag och min bästis Ane
(hon kommer från norge)
var på en klätterstälning
det var efter skolan
så det var bara vi där.

10-åringens inledning är något fylligare i den skrivna versionen än i den talade (exempel 1). Har berättaren lagt ner mer möda på ordval och språkliga konstruktioner i den skrivna versionen? Var gjorde skribenten pauser eller eventuella redigeringar under skrivförloppet? Det vi ser i exempel 2 är den färdiga *produkten*, inte *processen*. En bandinspelning av den talade berättelsen innehåller viktig information om talets rytm och om trögflytande och lättflytande faser i berättandet. Hur ska vi komma åt motsvarande mönster i skrivandet?

För att registrera själva skrivaktiviteten, konstruerade vi ett datorprogram som spelar in sådan skrivaktivitet som äger rum på en dator. Med hjälp av programmet, som vi döpt till ”ScrtiptLog” (Strömqvist & Karlsson, 2002), kan vi också analysera den inspelade. 10-åringen i de tidigare exemplen skrev sin uppsats på dator och spelades in med ScriptLog. Exempel 3 visar pauser och redigeringar under den skrivaktivitet som ledde fram till texten i exempel 2.

Exempel 3 [skrivförloppet med pauser och redigeringar]

<START><105.48>det <3.06>var en <3.95>dag<DELETE14> Detta hände <9.36>för unge får 3 måm<DELETE>nader sen<3.66>.<CR> <4.48>jag och min bästis an<DELETE2><2.15>Ane <4.81>(<3.38> hon komer <2.45>från norge<2.90>) <5.60>var<12.16>på en <3.63> klät<2.30>ter stälning <12.06><LEFT22> <RIGHT22> <2.83> det var efter <2.01>skolan så det var <2.78>bara<2.33> <CR> <2.65>vi där<4.35>.

Vi ser bland annat att skribenten gör en lång paus på 105.48 sekunder efter att hon aktiverat skrivrutan (”START”), och sedan skriver hon *det var en dag*. Hon gör två kortare pauser under produktionen av denna första mening. Hon raderar sedan de 14 tecken hon just skrivit och skriver istället *Detta hände för unge får 3 månader sen*. När hon skriver den nya meningen, gör hon en längre paus (9.36 sek) efter *Detta hände* och hon rättar också till en felstavning (*måm -> månader*). När hon så småningom avslutat sin andra mening med ordet *klätterställning*, gör hon en 12 sekunders paus och stegar sig därefter 22 tecken bakåt i texten för att sedan gå tillbaka till där hon var.

När 10-åringen berättade i tal gjorde hon paus nästan bara i stora informationsgränser i berättelsen. När hon skriver gör hon de flesta pauserna mellan ord inne i fraser (rödmarkerade i exempel 3) och det är bara en minoritet av pauserna under skrivandet som infaller i stora informationsgränser (grönmarkerade). Om hon hade pauserat på detta sätt i tal, skulle lyssnaren ha haft svårt att följa med. Jämfört med den talade berättelsen går det dessutom mycket långsamt att skriva. Den inledande delen av skrivaktiviteten (exempel 2) tog knappt 5 minuter, under vilka berättaren skrev 33 ord. Det blir knappt 7 ord i minuten, jämfört med 120 ord i minuten i tal.

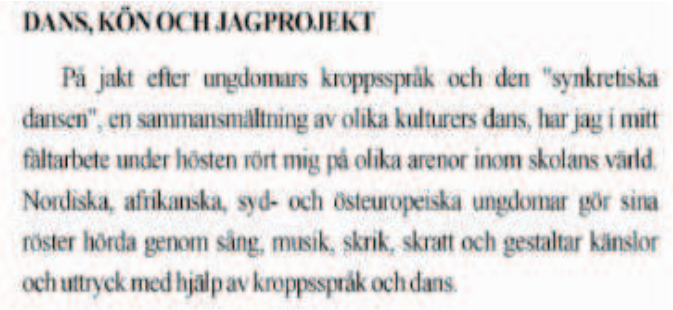
Att läsa

Läsa är en aktivitet som inbegriper tre huvudsakliga processer: perception, avkodning och läsförståelse. Vi ska förnimma den grafiska informationen med synsinnet, sedan ska vi avkoda de skrivna symbolerna, bokstäverna, och sedan ska vi förstå innehållet i det vi läser, det vill säga förstå ord och konstruktioner, tolka påståenden, dra slutsatser och kanske skapa oss inre bilder och sammanhang. Läsa är – liksom tala, lyssna, skriva och teckna (teckenspråk) – en aktivitet som tar tid och målet att nå en god läsförståelse kommer då ofta i

konflikt med principen om tidsåtgång. Betrakta figur 2 där två läsares ögonrörelsemönster under textläsning avslöjar två olika lässtrategier. Ögonrörelsemätningsdata är hämtade från Humanistlaboartoriet vid Lunds Universitet.

Den första delen av figur 2, (a), visar ett textfragment som består av en rubrik samt ett stycke på sex rader. Den andra delen av figuren, (b), visar hur ögonen rört sig över textavsnittet i (a) när en vuxen och van läsare läst textavsnittet. (b) har framställts med hjälp av en så kallad ögonrörelsemätare. De båda ögonen tittar nästan alltid på samma ställe när man läser en text eller söker av en bild och det är därför brukligt att bara mäta det dominanta ögats rörelser. För att ta in information, måste ögat stå någorlunda stilla, så kallade fixeringar. I (b) återges fixeringarna med cirklar. Ju större cirkeln är, desto längre varade fixeringen. De flesta fixeringar under läsning är mellan 200 och 250 millisekunder långa.

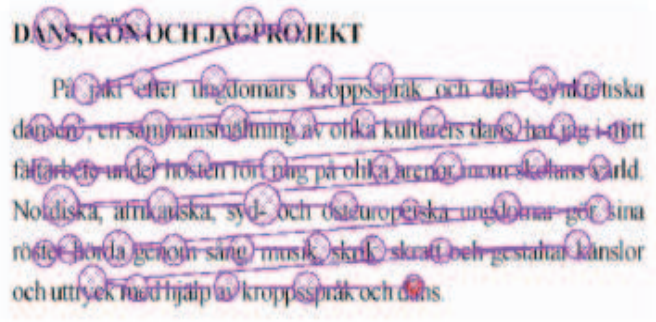
(a)



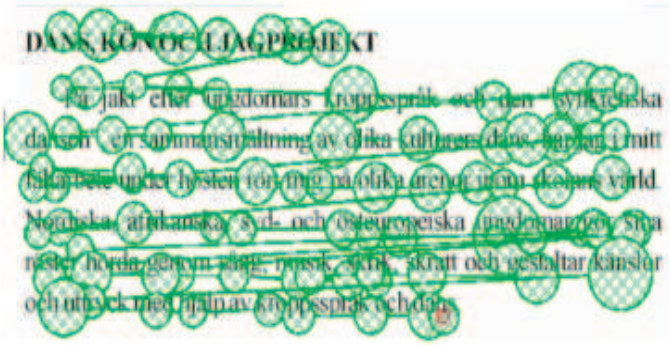
DANS, KÖN OCH JAGPROJEKT

På jakt efter ungdomars kroppsspråk och den "synkretiska dansen", en sammansmältning av olika kulturers dans, har jag i mitt fältarbete under hösten rört mig på olika arenor inom skolans värld. Nordiska, afrikanska, syd- och österuropeiska ungdomar gör sina röster hörda genom sång, musik, skrik, skratt och gestaltar känslor och uttryck med hjälp av kroppsspråk och dans.

(b)



(c)



Figur 2. Ögonrörelser under textläsning avslöjar två olika lässtrategier (ögonrörelsemätningsdata från Humanistlaboartoriet vid Lunds Universitet)

Ögat ser bara cirka en och en halv grad av synfältet riktigt skarpt, det så kallade foveala seendet, vilket svarar mot cirka två bokstäver i texten. Det övriga, så kallade parafoveala seendet, blir snabbt

oskarpt, man ser allt mera suddigt ju längre ifrån fixeringspunkten man kommer. Men en del av det parafoveala seendet är ändå verksamt vid läsning och några bokstäver före och efter fixeringspunkten brukar gå bra att uppfatta, så att man sammantaget uppfattar ca 8-9 bokstäver i samband med en fixering. Efter en fixering förflyttar sig ögat snabbt – så kallade sackader – till nästa fixeringsområde och under själva förflyttningen är ögat blint, även om vi inte upplever det så. Sackaderna återges med linjer i (b). Läsaren i (b) har läst textavsnittet snabbt (totalt 10 sekunder) och linjärt, han har inte så många fixeringar på varje rad och han har inte hoppat tillbaka i texten med blicken.

Den tredje delan av figuren, (c), visar ögonrörelser och sackader från en annan vuxen och van läsare som läst samma textavsnitt. Läsaren i (c) läser betydligt långsammare (totalt 25 sekunder), han har betydligt fler fixeringar per rad än läsaren i (b) och han hoppar tillbaka i texten med blicken flera gånger, till exempel från rad fem till rad fyra och från rad sex till rad fem. Kombinerar vi ögonrörelsemätningen med ett läsförståelsetest, ser vi att läsaren i (b) har en sämre läsförståelse och att läsaren i (c) har en bättre. Läsaren i (b) prioriterar hastighet på bekostnad av förståelse, medan läsaren i (c) prioriterar förståelse på bekostnad av hastighet.

De många fixeringarna i (c) kommer sig inte av att läsaren har problem med avkodningen av bokstäverna. Läsarna i både (b) och (c) är vuxna, normala läsare, deras avkodning sker med lätthet, den är mer eller mindre automatiserad. Läsaren i (c) dröjer längre vid texten med blicken för att arbeta med att förstå den och när han hoppar tillbaka med blicken under läsandet – så kallade regressioner – är det för att i sitt förståelsearbete integrera olika delar av texten.

Taktil läsning

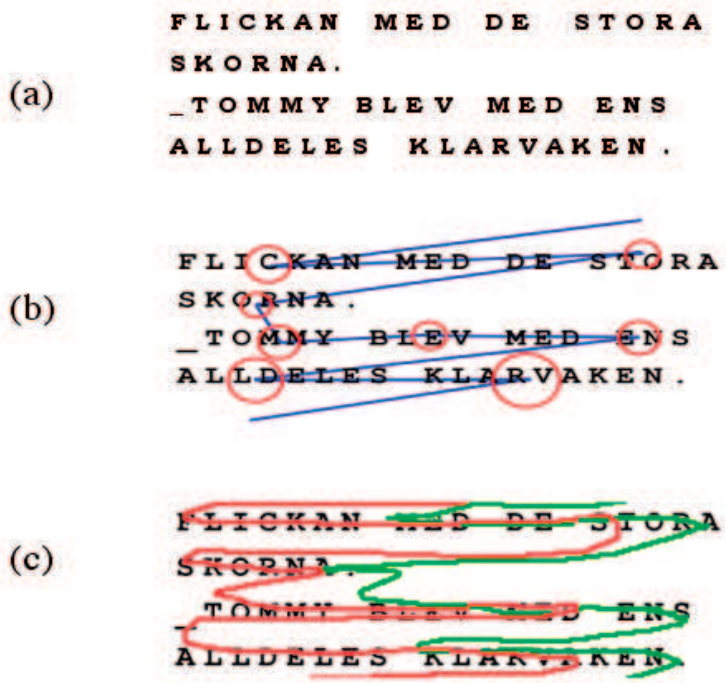
Jämförelsen mellan talspråkskommunikation och skriftspråkskommunikation ovan gällde visuell skrift. Skriftspråk kan också manifesteras taktilt. Punktskrift är en taktil skrift med upphöjda punkter främst för personer med synskada. Att skriften är taktil betyder att den är uppfattbar med känseln. Punktskrift är i många avseenden, men inte i alla, en nära motsvarighet till skrift avsedd att läsas med synen. Punktskriften är baserad på det latinska alfabetet, men används även för texter på språk som skrivs med andra skriftsystem, till exempel arabiska. Det vanligaste systemet för punktskrift är baserat på punktskriftstecken. Ett punktskriftstecken utnyttjar en matris med sex positioner. Varje position kan vara antingen svagt upphöjd. Denna så kallade sexpunktsskrift ger 63 möjliga grundtecken.[1] (Se vidare ”Om punktskriften och dess användning”, 2004.)

När en van punktskriftsläsare läst färdigt en mening eller en text, har han eller hon nått fram till en tolkning av texten som förmodligen ligger mycket nära den tolkning som en seende läsare gjort efter att ha läst samma mening eller text i visuell skrift. Men vägen från perception och avkodning av skrivtecknen till den slutliga tolkningen ser mycket olika ut för den som läser med ögonen och den som läser med händerna. För var och en som är intresserad av frågor som rör inlärning eller varför vissa delar av läsningen är mödosamma och andra lättare eller varför en läsare kan råka i stora svårigheter är vägen och processerna bakom resultatet minst lika intressanta och viktiga som själva slutresultatet (läsförståelsen).

Betrakta del (a) av figur 3 nedan (efter Breidegard m. fl., under utgivning). Den består av ett kort avsnitt ur en text av Astrid Lindgren (Pippi Långstrump). Den andra delen av figuren, (b), visar hur ögonen

1 Lite annorlunda formulerat ger systemet 2^6-1 möjligheter. En av de 64 möjligheterna utgår, nämligen den där ingen av de sex positionerna er opphöjda, eftersom denna möjlighet uppfattas som ett tomrum.

rört sig över textavsnittet i (a) när en seende läsare läst textavsnittet. (b) har framställts med hjälp av en ögonrörelsemätare. Fixeringarna återges med cirklar och sackaderna med linjer.



Figur 3. Att läsa med ögonen och att läsa med händerna (efter Breidegard m. fl., under utgivning)

Den tredje delen av figuren (c) visar hur vänstra och högra handens pekfingrar rört sig över motsvarande textavsnitt i punktskrift. (c) har framställts med hjälp av en fingerrörelsemätare. För att göra exemplet i (c) tillgängligt för seende läsare har punktskriftstecknen översatts till latinska bokstäver. Den röda grafen återger vänstra pekfingrets rörelse över textavsnittet och den gröna grafen det högra pekfingrets. Till skillnad från ögat som måste stå stilla för att ta in information, måste fingrarna hela tiden röra sig. Den taktila läsare vars läsaktivitet avbildas i figur 3(c) läser med båda händerna samtidigt. Till skillnad

från den seende läsaren som hela tiden tittar på samma ställe med de båda ögonen använder den taktila läsaren vänstra handens och högra handens fingrar – framförallt pekfingrarna – till att söka av delvis olika delar av textraderna.

Händerna (pekfingrarna) följs alltså inte åt hela tiden, utan delar upp arbetet att ta in textinformationen mellan sig. Vänster pekfinger läser början på den nya raden samtidigt som höger pekfinger flyttar sig från slutet av föregående rad till mitten av nästa rad där den möter vänster pekfinger som nu läst början på den nya raden. Sedan läser de båda pekfingrarna parallellt en kort period, för att sedan skiljas åt innan raden tagit slut. Höger pekfinger läser nu färdigt raden medan vänster letar upp början på nästa rad för att läsa den. Och så vidare. Andra taktila läsare har andra lässtilar. Några läser hela raden parallelt med båda pekfingrarna och åter andra delar upp läsningen av raden helt och hållet mellan de båda pekfingrarna och läser inte någon del av raden parallellt. Att många taktila läsare fördelar läsningen av textraderna på båda händerna är sannolikt ett sätt för dem att öka läshastigheten.

Språkinlärning och informationsprocessning

Hur bearbetar vi information när vi lär oss språk? Hur är inläraren beskaffad som informationsprocessande varelse? Uppmärksamhet och minne är de centrala resurser inläraren måste hushålla med. Samla, sortera/organisera, behåll eller släng, automatisera det du först gjorde med möda och gå sedan vidare. Där är de huvudsakliga stegen i hur vi bearbetar information när vi lär oss. Allt under ett litet antal begränsningar och principer: minnesbegränsningar, tidsåtgång och tydlighet.

Det lilla barnet, som ännu inte har en aning om vad språk eller inlärning är, är framförallt en samlare, det samlar på sig allt det kommer över:

ljud-, syn-, känsel-, smak-, och doftintryck. Och olika kombinationer av dessa. Men ju mer man samlar på sig, desto mer akut blir behovet av att sortera och organisera det insamlade, för att effektivare kunna hålla reda på det. Samlarfasen övergår därför så småningom i en sorterings- och organiseringsfas, ofta med tillhörande städning: vissa saker man samlat på sig behåller man och andra slänger man. Men inte hur som helst. Övergången till organisationsfasen förutsätter att man samlat på sig tillräckligt mycket och tillräckligt varierande material för att det ska gå att avgöra vad man ska slänga och vad man ska behålla och hur man ska sortera och organisera det man behåller.

Inlärning har därför både kvantitet och variation som avgörande förutsättningar: man måste få både höra och göra mycket och med tillräcklig variation för att man ska kunna upptäcka likheter och skillnader och därmed få en grund för hur man ska sortera. Det lilla barnet lägger normalt två- eller tretusen timmar per år på att iaktta och själv tillverka språkliga yttranden. Väldigt mycket omedvetet och en del medvetet arbete pågår under denna tid med att uppmärksamma, organisera, städa och omorganisera.

Beroende på var man befinner sig i ett inlärningsförlopp, tar en viss process eller en viss uppgift olika mycket tid och arbete. Första gångerna man lägger märke till något, så länge det är nytt och okänt, går det åt mer arbete än när man lägger märke till något välkänt och förutsägbart. Första gångerna vi lyckas göra något nytt - läsa ett ord eller en fras, uttala ett ord eller stava det - gör vi det nästan alltid med stor möda, det kräver tid och koncentration. Så mycket tid och koncentration att vi ofta inte kan göra något annat samtidigt, såsom till exempel dra slutsatser av vad vi läser, planera vad vi ska säga, hålla reda på hur vår samtalspartner uppfattar och ställer sig till det vi säger, planera innehållet i den text vi börjart skriva på, och så vidare. Uppmärksamhet och arbetsminne är resurser: de är begränsade och om vi lägger alla dessa resurser på att hitta ett ord, uttala eller stava det, så slås andra processer ut eller får stå på kö tills vi är klara med vårt tillfälliga arbetsmoment. På sikt behöver vi som inlärare därför automatisera vanliga och förhållandevis enkla processer

(ofta kallade lågnivåprocesser), såsom att hitta ett högfrekvent ord eller att uttala eller stava det, så att vi kan ägna större delen av vår uppmärksamhet och arbetsminne åt viktigare processer såsom planeringen av innehållet i vårt samtal eller vår text (ofta kallade högnivåprocesser).[2]

Det är här olika slags mätmetoder kommer in i forskningsbilden. Så snart vi har en hypotes om att inläraren befinner sig i en utvecklingsfas där han/hon ägnar mer - eller mindre - tid och möda åt en viss uppgift eller process, så blir det intressant att försöka mäta denna tid och möda. Om det är fråga om en lågnivåprocess som är förknippad med mycket ansträngning, så har vi en situation som är typisk för en inlärare i en tidig inlärningsfas. Om samma process är förknippad med mycket lite ansträngning, om den har automatiserats, har vi en situation som är typisk för en inlärare som kommit långt. Mätmetoder kan vara av många olika slag. Genom att registrera läs- eller skrivbeteende i realtid, till exempel genom ögonrörelsemätning eller tangentbordsloggning, kan vi få en mycket exakt bild av hur mycket tid en skribent eller läsare ägnar åt ett visst skriv- eller läsmoment. Och med elektrofysiologiska metoder kan vi mäta hur hjärnan reagerar när man till exempel läser eller lyssnar på ord.

Med elektrofysiologiska metoder kan man bland annat mäta de

---

2 Exempel på lågnivåprocesser i språkanvändning är att hitta högfrekventa ord i minnet, uttala dem, stava dem, ge dem en korrekt böjningsform (t ex att *glada* ska sluta på ett *a* i kontexten ”*alla var glad_*”) eller att komma ihåg att det tempusböjda verbet ska komma på andra plats i en enkel påståendesats (alltså *den **vill** jag ha* eller *jag **vill** ha den* men inte till exempel *den jag **vill** ha*. Alla dessa saker ska en van språkanvändare kunna göra utan att tänka efter.

Exempel på högnivåprocesser är att planera innehållet i ett samtalsyttrande, hålla reda på hur mottagaren uppfattar och tolkar det man säger, planera innehållet i ett textavsnitt – till exempel inledningen eller avslutningen – reflektera över vad man sagt eller skrivit, göra tillägg eller innehållsrevideringar etc. Allt detta är saker som kräver att man tänker efter.

mycket små positiva eller negativa spänningsförändringar – oftast mellan två och fem miljondels volt – som är en sida av hur nervceller i hjärnbarken reagerar på olika informationshändelser. Händelserna kan till exempel bestå av något man får se, ett visuellt stimulus, eller något man får höra, ett auditivt stimulus, eller en kombination av ett visuellt och ett auditivt stimulus. Dessa händelser ger alltså upphov till mätbara reaktioner i hjärnbarken, så kallade potentialer (på engelska kallar man metoden Event Related Potentials, ”ERP”). Om stimulus, en bild eller ett talat ord, är välkänt eller förväntat, har den mätbara spänningsförändringen ett visst, karaktäristiskt utseende. Om stimulus är okänt eller oväntat, är spänningsförändringen oftast starkare samtidigt som den har ett annat karaktäristiskt utseende. Spänningsförändringarna mäts med mycket känsliga sensorer som är fästade på en mössa eller ett hårnät.

ERP-metoden kan bland annat användas för att studera små mikroförlopp av inlärning. När till exempel en ettåring exponeras för ett nytt föremål som benämns med ett okänt ord reagerar hjärna på ett sätt som är karaktäristisk för något okänt och icke förväntat. Förloppet upprepas sedan ett antal gånger och efter bara ett tiotal exponeringar av det nya föremålet med det nya namnet reagerar hjärnan som om föremålet var känt och namnet väntat. Hjärnan har anpassat sig till den nya informationen, ett litet stycke inlärning har ägt rum. Hela förloppet tar bara några minuter. Se till exempel Von Koss Torkildsen m. fl. (under utgivning) för en studie av detta slag.

Ögonrörelsemätning och tangentbordsloggning är metoder som vi redan gett exempel på. Vad gäller ögonrörelsemätning noterade vi bland annat att en fixering under textläsning brukar vara cirka 200-250 millisekunder och att man sammantaget brukar uppfatta ca 8-9 bokstäver i samband med en fixering, det vill säga ett innehållsord av normal längd och kanske dessutom ett intilliggande funktionsord. Dessa siffror gäller vana läsare. Nybörjare, till exempel nioåringar som nyss börjat lära sig läsa, lägger fortfarande mycket tid och möda på att avkoda de enskilda orden, en lågnivåprocess som är mödosam innan man automatiserat den, och dessa nybörjare tittar därför längre

tid på orden - de gör framförallt fler fixeringar per ord - än vad vana läsare gör. Se vidare Henderson och Fereira, 2004.

Vad tangentbordsloggning beträffar, så kan den erbjuda en mängd olika indikationer på vad en inlärare klarar med lätthet och vad som är mödosamt: den hastighet med vilken man producerar ett ord eller en fras i skrift, hur jämn produktionshastigheten är (stannar man upp mitt i en fras eller ett ord?) samt hur man rättar stavning, ändrar ordval eller reviderar sin text. skrivaktiviteten Vi ska i det följande belysa skriftspråksutveckling med hjälp av lite mer detaljerade tangentbordsloggningsdata. För en utförligare beskrivning av vad metoder som bygger på tangentbordsloggning kan avslöja om skrivaktivitet, se Strömqvist m. fl. (2006).

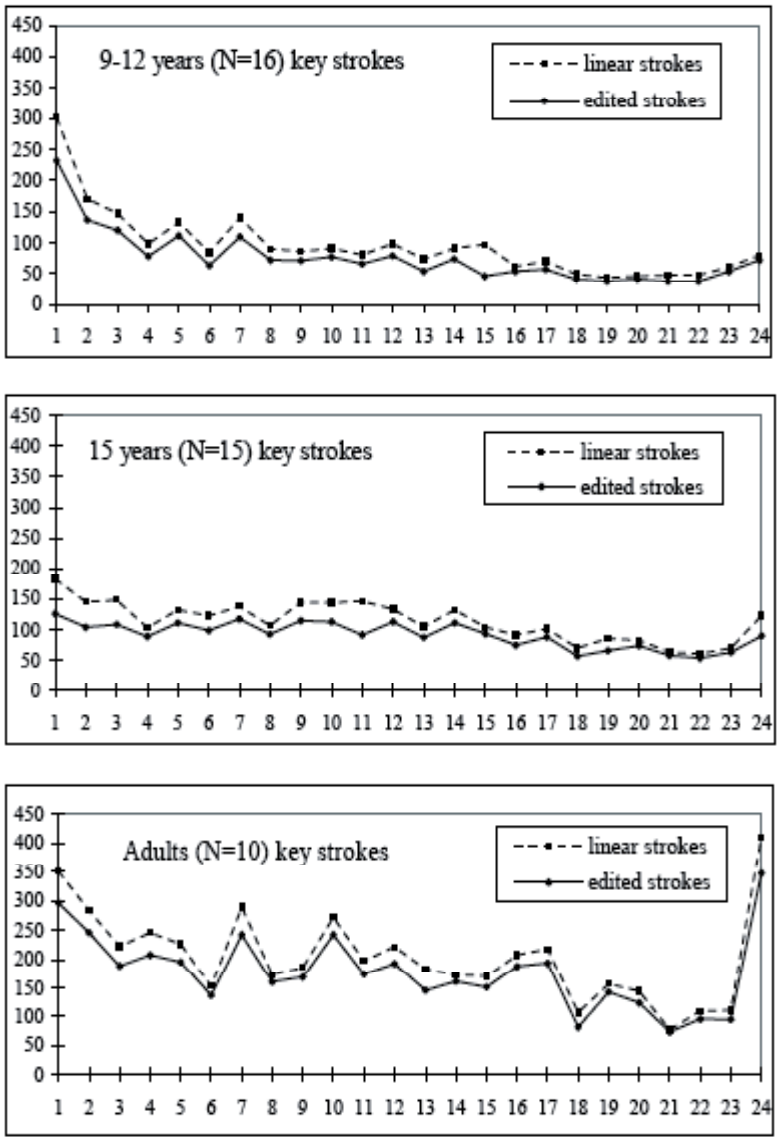
Tidsåtgång och möda bakom berättande i skrift

I en studie av hur färdigheterna att berätta i tal och skrift utvecklas under skolåldern, bad Strömqvist m. fl. (2004) personer i olika åldrar (9-12 år, 15 år, vuxna) att återberätta en ordlös bildberättelse i ett talspråkligt och i ett skriftspråkligt villkor. Bildberättelsen (Mayer, 1969) handlar om en pojke som ger sig ut att leta efter en groda som han fångat men som smitit iväg. Samtliga skrivna berättelser skrevs på dator och registrerades och analyserades med tangentbordsloggningsprogrammet ScriptLog. Hur fördelar sig skribenternas tidsåtgång och möda över skrivaktiviteten och vad kan det säga om utvecklingen? Figur 4 (från Strömqvist m. fl., 2004) visar hur många tangentnedslag/tecken skribenterna i varje åldersgrupp gjorde när de skrev till var och en av de tjugofyra bilderna i Grodberättelsen.

Figuren består av tre delar, en för varje åldersgrupp. Varje del består av två kurvor. Den övre, streckade kurvan beskriver det totala antalet nedslag/tecken – alltså före eventuella rättningar eller redigeringar

– och den nedre, heldragna kurvan beskriver antalet tecken som återstår i texten efter rättningar eller redigeringar genomförts. Vi skulle kunna kalla den streckade kurvan för bruttokurvan och den heldragna för nettokurvan. Avståndet mellan bruttokurvan och nettokurvan ger en uppfattning om hur mycket skribenterna i varje åldersgrupp rättade eller redigerade. Värdena i figur 4 är genomsnitt över samtliga skribenter i en åldersgrupp. Samtliga skribenter har börjat i skriftspråksvillkoret, det vill säga de har berättat i skrift innan de löst uppgiften att berätta i tal. Den yngsta gruppen består av sexton personer: åtta nioåringar och åtta tolvåringar.

Figur 4 visar att den yngsta gruppen skriver minst, femtonåringarna lite mer och de vuxna mest. Dessutom visar skrivprofilerna i figur 4 att de tre åldersgrupperna fördelar sin skrivmöda på olika sätt över den totala skrivaktiviteten. 9-12åringarna skriver mest i början och därefter allt mindre. Det ligger nära till hands att tolka denna fördelning som att skribenterna i den yngsta gruppen tycker det är mycket mödosamt att skriva, de blir snabbt trötta och förmår inte planera och fördela den energi de lägger på sitt skrivande på ett ändamålsenligt sätt. De har ännu inte automatiserat stavning och andra lågnivåprocesser och dessa stjäl därför orimligt mycket resurser från högnivåprocesser såsom att planera texten i stort och hålla den röda tråden i berättelsen.



Figur 4. Fördelningen av skrivaktivitet under en bildberättelseuppgift (från Strömqvist m. fl., 2004)

Femtonåringarna har däremot en jämnare fördelning av sina skrivinsatser över de tjugofyra bilderna/episoderna, de verkar kunna hushålla bättre med sina resurser på ett sätt som antyder att de har en bättre kontroll över den totala textskrivningsaktiviteten. De vuxna, slutligen, har en mycket dynamisk och varierad skrivprofil. De lägger mest skrivmöda på den första bilden, då berättelsen ska ges en bakgrund och inledning, och på den sista bilden, då berättelsen ska ges en upplösning och kanske en moral. Däremellan varierar de vuxna berättarnma omfattningen på sina insatser efter de olika bildernas/episodernas krav.

Om vi ser till den redigeringsaktivitet – rättningar eller revideringar – som antyds av avståndet mellan brutto- och nettokurvorna i figur 4, så fördelar även det sig på olika sätt över skrivaktiviteten för de olika åldersgrupperna. För 9-12åringarna är proportionen redigeringar störst i början av skrivaktiviteten och därefter minskar den snabbt. En närmare analys visar att den yngsta åldersgruppen redigerar 23,3% av alla tecken de skriver till den första bilden, men bara 10,1% till den sista. Även här verkar det alltså som om de yngsta skribenterna inte orkar fullfölja skrivaktiviteten i alla avseenden. De allra flesta redigeringar som 9-12åringarna gör rör stavning och trots det finns flera stavfel kvar efter att redigeringarna utförts.

Femtonåringarna har en jämnare fördelning och redigerar 30,6% av alla tecken de skriver till den första bilden och 26,6% till den sista. Även femtonåringarna ägnar större delen av sina redigeringar åt stavning, men i deras redigerade texter finns färre stavfel kvar än i 9-12-åringarnas. De vuxna har en fullständigt jämn fördelning av redigeringsaktivitet med 15,5% av alla tecken till den första och 15,6% av alla tecken till den sista bilden. Deras redigerade texter är nästan helt fria från stavfel och de lägger en betydande del av sin redigeringsaktivitet på förändringar av ordval och innehåll i texten. Både omfattningen av och innehållet i de redigeringar som skribenterna gör är alltså föremål för förändring under utvecklingen. Med exempel 4 (från en nioåring) och 5 (från en vuxen) ska vi illustrera detta förhållande med lite större detaljskärpa.

Exempel 4 visar en ScriptLoganalys av en av nioåringarnas inledande skrivaktivitet till den första bilden i Grodhistorien. Pauser i skrivandet markeras inom vinkelparentes, till exempel <3.93> (alltså 3 sekunder och 93 hundradelar). För att här räknas som en paus måste uppehållet mellan två tangentnedslag vara längre än två sekunder. Redigeringshändelser markeras med hakparentes. Omedelbart efter den vänstra hakparentesen kommer en siffra som anger vilken i ordningen av redigeringshändelser det är fråga om (den första, den andra och så vidare). Därefter följer en eller flera tecken som visar vad skribenten tog bort och detta markeras för tydlighets skull med kursiv stil. Efter den högra hakparentesen följer så det som skribenten skrev i stället för det som togs bort. I exemplet ”hab[$_6$ *b*]n” skriver berättaren alltså ”hab” och genomför därefter sin sjätte redigering under textskrivningsförloppet, vilken består i att han tar bort ”b” och skriven ”n” i stället: ”hab” rättas alltså till ”han”.

Exempel 4. ScriptLoganalys av inledningen på en nioårings skrivna berättelse

```
<27.61>     det                 <2.01>      rig set
<4.1>        [1   ]             <2.8>       [9  ]
<3.93>      d[2 td]             <2.13>      t en
<3.46>      [3 de]              <3.68>      groda
<7.3>       POJKEN              <18.76>     <Space><Space>
<3.53>      OCH                 <3.41>      så
<4.08>      GRODAN              <2.28 >     han to
<4.05>      <Return>            <2.6>       g
<36.75>     Det                 <2.45>      med sig
<2.01>      <Space>             <5.13>      grodan
<2.4>       var                 <2.48>       hen
<3.41>      en                  <2.45>        i
<2.51>      p                   <2.23>      en
<2.48>      oj                  <2.01>       glas
<9.53>      ck                  <3.85>      <Space>
<2.41>      [4 ck]              <9.21>      [10 m]
<6>         k                   <2.11>      m
<2.63>      ee[5 e]             <2.35>      <Space>
<4.21>       som                <2.15>       bur
<2.65>      tykt                <4.45>      k
<2.68>      e                   <15.56>     .
<3.28>      <Space><Space>      <21.16>     När
<3.28>      om  att             <2.03>      p
<5.31>      <Space>             <3>         oj
<5.46>      <Return>            <2.4>       ken
<2.76>       fiska              <2.01>      kom
<8.23>       en  dag            <3.08>      hen[11 n]m
<2.6>       när                 <2.53>
<2.85>      hab[6 b]n           <64.11>      tit
<3.7>       va                  <2.56>      t
<2.58>      r                   <2.53>      ade
<17.41>     .                   <63.01>
<4.13>      [7 .]               <2.01>      han  noga   på  gro
<3.1>                           <2.51>       dan och
<4.81>      vid                 <2.28>      a[12 s]sa
<2.25>      d                   <2.86>
<2.93>      amen                <6.43>      :
<2.98>      <Space>             <11.35>
<3.91>      drog                <4.28>      Du ska
<2.93>       han                <2.23>      het
<2.78>      med                 <8.16>       a
<2.83>      håven i v           <63.93>     inet
<3.35>      attnet              <5.2>
<2.1>       <Space>             <2.46>
<7.08>      och fick            <2.6>       s
<2.06>       p[8 p]up           <4.33>      [13 s]s
<2.88>      p en                <4.76>      [14 inets]
<3.33>      groda               <16>
<4.08>      .                   <11.96>     ur
<10>        P                   <3.11>      ban
<3.25>      o                   <3.11>      .
<5>         j                   <3.9>       [15 -]
<2.3>       ken
<25.53>     <Space><Space>
<2.98>      hade
<2.2>       ald
```

Exempel 4 är fullständigt genombrutet av pauser, nioåringen gör paus mellan i stort sett varje ord han skriver och ibland gör han paus inne i ord. Detta är en indikation på hur långsamt och mödosamt det fortfarande går för nioåringen att skriva text. Det myckna pauserandet är mindre en följd av att nioåringen väljer sina ord och konstruktioner med stor omsorg och mer en konsekvens av att han

ännu inte automatiserat lågnivåprocesser i skrivandet, att stava de enskilda orden tar fortfarande mycket resurser. 13 av sammanlagt 15 redigeringar i sekvensen i exempel 17 rör stavningsfel och endast två handlar om förändringar av innehållet. Den första innehållsredigeringen är den tredje i ordningen av alla redigeringar och består av att skribenten kommer på att han vill lägga till en rubrik på berättelsen. Den andra innehållsredigeringen är den fjortonde redigeringen i ordningen och består av att berättaren ändrar det namn han tidigare givit grodan, *Inetz*, till *Urban*.

Exempel 5 visar en motsvarande ScriptLoganalys av en av de vuxnas avslutande skrivaktivitet till den sista bilden i Grodhistorien. Pauseringen i den vuxnes skrivande är långt mer selektiv än i nioåringens, skrivandet flyter på i hela fraser och ibland hela satser och berättaren gör paus först i större informationsgränser i texten. Den vuxne berättaren har en betydande skrivvana och har automatiserat stavningen och skrivandet av de enskilda orden. Han kan därmed i stor utsträckning koncentrera sig på innehållet. Den längsta pausen i den analyserade skrivsekvensen är på drygt en halv minut (32.60 sekunder) och kommer i sekvensen ”drömlandet finns inte utanför <32.60> sovrumsfönstret utan det kommer till alla som sover”, ett innehåll som säkert krävt en del tankearbete. Den vuxne berättaren förmår också planera och utföra längre textbitar åt gången än vad nioåringen, som fortfarande tragglar med stavning, gör. Även nioåringen planerar antagligen lite längre textstycken emellanåt, men han har mycket lättare att komma av sig, när han tvingas lägga så mycket möda på skrivandet av varje enskilt ord.

Av sammanlagt sex redigeringar i vuxensekvensen i exempel 5 handlar fem om innehållet och bara en om en felstavning. Lägg till exempel märke till hur berättaren reviderar relationen mellan de två påståendena ”Nu skulle de aldrig skiljas mer” (p) och ”innan de somnade den här kvällen talade pojken om för grodan att drömlandet finns inte utanför sovrumsfönstret utan det kommer till alla som sover” (q). Berättaren konstruerar först *p* som en enkel påståendesats och avslutar den med punkt. Därefter tar han bort punkten – en

åtgärd som verkar ha föregåtts av en hel del grubblande under 19.58 sekunder – och fortsätter med ett *och* så att resultatet blir en koordinerad satsfogning: *p och q*. Sedan ändrar han sig igen – efter ytterligare en tankepaus, denna gång på 17.22 sekunder – och skriver ett utropstecken där han ursprungligen skrev en punkt. Slutligen gör han en konsekvensändring och byter ut lilla *o* i *och* mot ett stort, så att den andra av de bägge påståendesatserna (q) nu inleds med *Och*.

Exempel 5. ScriptLoganalys av avslutningen på en vuxens skrivna berättelse

<7.75>	Pojken lyfte försiktigt upp sin efterlängtade	The boy gently lifted up his wished-for
<2.60>	[1 efterlängtade]saknade vän	[1 wished-for]missed friend
<4.68>	och vinkade åt alla skogens djur som på ett så underligt	and waved to all the animals of the wood who in such a strange
<2.13>	och märkligt sätt hade hjälpt hom[2 m]nom	and peculiar way had helped hin[2 n]m
<5.22>	fram till	all the way to
<17.10>	Kvack.	Croak.
<4.50>		
<3.10>	Nu skulle de aldrig skiljas åt mer	Now they would never part again
<7.63>	.	
<19.58>	[3 .] och	[3 .] and
<4.25>	innan de	before they
<5.88>	somnade den här kvällen talade pojken om för	fell asleep this night the boy told
<2.27>	grodan att	the frog that
<4.13>	drömlandet finns inte utanför	the dreamland is not outside
<32.60>	sovrumsfönstret utan det kommer till alla som sover.	the bedroom window but it comes to all those who are sleeping.
<17.22>	[4 [3]]	[4 [3]]
<3.18>	!	!
<5.42>	<RIGHT>[5 o]O<LEFT>	<RIGHT>[5 a]A<LEFT>
<2.33>	Voffs h	Barkie h
<3.08>	[6 h]voffade	[6 h]barked
<5.97>	instämmande och viftade glatt på svansen	in consent and merrily wagged his tail
<6.63>	.	.

Skillnaderna i skriftspråksutveckling mellan de olika åldersgruppena är en konsekvens av många olika faktorer, bland annat erfarenhet av läsning. Vuxna har långt mer omfattande erfarenheter av att läsa och att skriva än de yngre berättarna. Läsning leder till ett ökat ordförråd och ger också läsaren varierade exempel på hur texter av olika slag kan se ut och därmed modeller för hur läsaren själv skulle kunna skriva. Men utvecklingen har också en sida som handlar om informationsprocessning. I själva hanteringen av det språkliga materialet, under läsningen eller skrivandet, måste språkanvändaren hushålla med sina resurser, framför allt uppmärksamhet och arbetsminne. När ett nytt moment gör entré i språkinlärningskarriären kräver det extra resurser och det leder inte bara till ökad tidsåtgång och ansträngning utan dessutom ofta till att man tillfälligtvis gör avkall på andra saker som man redan behärskar och är van vid att göra. Så blir till exempel barns skrivna berättelser i en tidig fas av deras skriftspråksutveckling ofta magra till sitt innehåll och ibland mindre sammanhängande än deras talade berättelser i samtal med jämnåriga kamrater. Lågnivåprocesserna i läsning och skrivning stjäl i en nybörjarfas alltför mycket resurser för att andra saker som på sikt är viktigare – såsom att anpassa sig till den man talar med eller skriver till, att planera ett innehåll och göra det tydligt – ska vara möjliga att klara av riktigt bra. En viktig del av inlärningen består därför av att automatisera dessa lågnivåprocesser så att man kan maximera användningen av uppmärksamhet och arbetsminne åt det som är viktigare.

Nya moment i inlärningen bildar på så sätt flaskhalsar som man behöver komma igenom. Under genomfarten bromsas mycket av det kommunikationsflöde som man är van vid, men när man väl kommit igenom har nya möjligheter till kommunikation öppnat sig. Att lära sig behärska språk riktigt bra tar lång tid. I detta avseende liknar språkinlärning inlärning av andra avancerade färdigheter såsom att musicera eller utöva matematik.

Litteraturförteckning

Breidegard, B., Eriksson, Y., Fellenius, K., Holmqvist, K., and Strömqvist, S. (under utgivning) Enlightened: the art of finger-reading. Studia Linguistica, 2008.

Henderson, J. M., & Ferreira, F. (red.). (2004). *The interface of language, vision, and action: Eye movements and the visual world*. New York: Psychology Press.

Mayer, M. 1969, *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

”Punktskriften och dess användning” (2004) Distribueras av Punktskriftsnämnden, Talboks- och punktskriftsbiblioteket, SE-122 88 Enskede, Sverige.

Strömqvist, S., (2000) A note on pauses in speech and writing. In M. Aparici, (ed.) 2000. *Developing literacy across genres, modalities and languages: Working Papers, Volume III*. International Literacy Project, Universitat de Barcelona, 211-224.

Strömqvist, S 2003. Language acquisition in early childhood. In G. Rickheit, Th. Herrmann and W. Deutsch (Eds.) *Psycholinguistics - An International Handbook*, Berlin: Walter de Gruyter.

Strömqvist, S., Holmqvist, K., Johansson, V., Karlsson, H. and Wengelin, Å. (2006) What key-logging can reveal about writing. in K. Sullivan and E. Lindgren (Eds.), *Computer key-stroke logging and writing: methods and applications*. Kluwer, 45-72.

Strömqvist, S. and Karlsson, H. 2002, *ScriptLog for Windows - User's Manual. Technical Report.* University of Lund: Department of Linguistics, and University College of Stavanger: Centre for Reading Research.

Strömqvist, S., Nordqvist, Å. and Wengelin, Å. (2004) Writing the frog-story: developmental and cross-modal perspectives. In S. Strömqvist and L. Verhoeven (eds.). *Relating events in narrative – typologiocal and contextual perspectives*. Mahwah, NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 359-394.

Von Koss Torkildsen J, Friis Hansen H, Svangstu JM, Smith L,Gram Simonsen H, Moen I, Lindgren M (under utgivning) Productive vocabulary size predicts ERP correlates of fast mapping in 20-month-olds. *Journal of Cognitive Neuroscience*.

Wagner, Å. K., Strömqvist, S. och Uppstad, P. H. (2008) *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklaering*. Bergen: Fagboksforlaget.

Sven Strömqvist
Språk- och litteraturcentrum, Lingvistik
Lunds universitet
Box 201, 221 00 Lund
Sven.stromqvist@ling.lu.se

“In school, you’re here for talking” – Assessment of oral proficiency in the EFL classroom

Pia Sundqvist

Introduction

Speaking is an indispensible part of the subject of English and the importance of good speaking skills is emphasized in Swedish national governing documents and guidelines (see e.g. Skolverket 2000, 64-65). Even though these documents provide teachers with grading criteria that, supposedly, facilitate the assessment process, the actual assessment of students’ speaking skills is easier said than done. In brief, problems may arise in oral proficiency assessment. The purpose of this paper is to present the results of four raters’ assessment of 80 Swedish students’ oral proficiency in English. My focus is on the results of interrater reliability analyses. Moreover, the method used by these raters in their assessment, assessing with the help of a performance profile scheme, is discussed. Finally, some problems in the assessment of oral proficiency are addressed.

Background

When English teachers in Sweden are to assess their 9th grade students’ speech produced in the national test of English, teachers are guided by sample productions and commentaries included in the test materials.[1] At times these sample recordings may be difficult to

1 The national test of English consists of three parts, each with a different

apply to individual students, something which makes the process of assessing the students challenging. However, the test materials also encourage teachers to record their students, so that assessment and grading of each student can be done after the actual test situation. Furthermore, the recordings make it possible to include colleagues in the assessment procedure, for instance when a student's match with the sample productions is problematic.[2] One method of assessing oral proficiency is, thus, with the help of sample speech. However, in general, teachers do not have this opportunity, but instead have to rely on other methods, such as continuous assessment of students' spoken English in class with or without the help of some sort of assessment scheme.

Assessment schemes can be used in both continuous assessment of oral proficiency and in specific test situations. The Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001, 73-82), for example, provides *grids* of descriptors for different types of spoken interaction, such as overall spoken interaction, conversation, and informal discussions, which can be used in oral assessment. Also in the format of a grid, Brown (2004, 172-174) suggests oral proficiency scoring categories (grammar, vocabulary, comprehension, fluency, pronunciation, and task) accompanied by descriptors. Additional subcategories with descriptors are also provided as a means of assessing oral proficiency. A third example is provided in Hasselgren (1996b). Her performance profile scheme, used by the four raters of my study, is described in more detail below.

Oral proficiency is a vague term because it includes so many components of language, even though the mode (speaking) is evident. One definition of *language proficiency* is "the degree of skill with

---

focus: (a) oral interaction and production, (b) receptive skills, and (c) written production. The test is mandatory in 9th grade since 1998 (Erickson & Börjesson 2001, 256).

2 I do not know to what extent recordings actually are used.

which a person can use a language, such as how well a person can read, write, speak, or understand language" (Richards et al. 2002, 292). Taylor (1988, 164-166) has a similar definition. He claims that proficiency incorporates what learners know (i.e. their competence) and their abilities to use their knowledge in actual communication. Proficiency is seen as a dynamic concept, closely linked to process and function. Brown (2004, 71) argues along the same lines and stresses the fact that proficiency (or *ability*, which some prefer) includes several components. Two such components are *fluency* and *vocabulary*.

Fluency is often ill-defined in literature, probably because it is such an elusive concept. The problem of defining fluency has been discussed by several scholars (see e.g. Fillmore 1979, 92; de Jong & van Ginkel 1992, 187; Lennon 1990, 389). Lennon (1990, 389) suggests that there are two senses of fluency, the broad sense and the narrow sense. In its broad sense, fluency functions as a cover term for oral proficiency and in its narrow sense, fluency is a component (or an aspect) of oral proficiency, along with e.g. idiomaticity, pronunciation, and vocabulary. In this paper, fluency is used in its narrow sense. Vocabulary is generally considered easier to assess than fluency (see e.g. Sundh 2003, 232). Meara (1992, 2-4) suggests that knowledge of learners' size of vocabulary can be used as a rough guide to learners' competence in other language skills. It is probably ideas such as Meara's that have led to an increased interest in vocabulary acquisition and assessment in recent times. Alderson (2005, 191), for instance, points to this "resurgence" of interest in vocabulary assessment. In oral productions, both fluency and vocabulary can be assessed either qualitatively (with the help of various descriptive schemes) or quantitatively. For example, fluency can be measured quantitatively with the help of temporal variables or hesitation phenomena (see Ellis & Barkhuizen 2005, 157-158) and vocabulary can be measured by calculating the average number of words per turn in a conversation (cf. Duff 1986). In this paper, fluency and vocabulary are assessed qualitatively with the help of the

performance profile scheme.[3]

The national test of English, which is used in Sweden, is a proficiency test (Erickson & Börjesson 2001, 257). Proficiency tests are typically used when the aim is to test global competence in a language and they are almost always summative and norm-referenced (Brown 2004, 44). Moreover, one important thing to be aware of is the fact that assessing oral proficiency may involve assessing several different types of speaking, such as intensive speaking (e.g. read-aloud tasks), responsive speaking (e.g. giving instructions and directions), interactive speaking (e.g. interview, role-play, discussions and conversations), and extensive speaking (e.g. oral presentations, picture-cued story-telling) (Brown 2004, 141-142).

Material

The speech data on which this paper is based were collected as part of my doctoral thesis (forthcoming).[4] It is a longitudinal study carried out in 9th grade and all data were collected during one school year (2006-2007). Initially there were 80 informants in four classes at three different schools. The internal drop-out rate was 7.5 % (i.e. 6 informants). Speech was collected on five different occasions between September and May and five different tests were used to elicit data (see Figure 1). The students were set-up in random dyads in all tests.[5]

All five speaking tests are proficiency tests that mainly involve

3 See Sundh (2003) for more information on the grading of oral proficiency.

4 The main aim of the thesis is to see whether extramural input (linguistic input that students come in contact with outside the classroom) has an effect on students' oral proficiency in English.

5 In Test 5 some changes were made by the teachers in the dyad set-up due to the fact that this was the students' mandatory national test.

interactive speaking. The tests were spread out over the school year, as is shown in Figure 1. Tests 1, 3, and 5 are very similar since they are all national tests of English. They are also fairly equal in length (10-15 minutes).[6] Test 1 is called "Life today" (from 2004) and test 3 "TV life" (from 1998). Tests 1 and 3 are easily accessible by any teacher from Göteborg University or via links from the National Agency of Education.[7] Test 5, called "The world around us", was given in 2007, and it was, thus, the national test for the year when the data was collected. [8]Each of these three tests follows a typical format in which the first part of the test encourages the test takers to exchange information related to the topic. In the second part of the test, the interlocutors are supposed to interact with each other by discussing various matters. This discussion is initiated by more or less provocative statements provided on separate cards. The test takers take turns drawing cards, then they read the text on the card aloud and respond to statements such as "There is nothing wrong with junk food" (Test 1), "TV ruins family life – people have stopped talking to teach other" (Test 3), and "Money makes people happy" (Test 5). In Tests 1 and 5 there is a third part in which cards with questions are used in order to elicit speech from both informants (e.g. "What can you do to protect the environment?" from test 5). The test takers are encouraged to speak English all the time, to interact with each other, to state their own opinion(s), and also to discuss what other opinions there might be. In general, English teachers consider the national test helpful in assessing students' various performances and needs (Erickson & Börjesson 2001, 262).

6 Average recording time/test was 10 min 20 s (Test 1), 10 min 33 s (Test 3), and 15 min 6 s (Test 5).

7 http://www.ped.gu.se/sol/nafs/ep9ex.htm or http://www.skolverket.se.

8 Permission was obtained from the National Agency of Education to include Test 5 in the study.

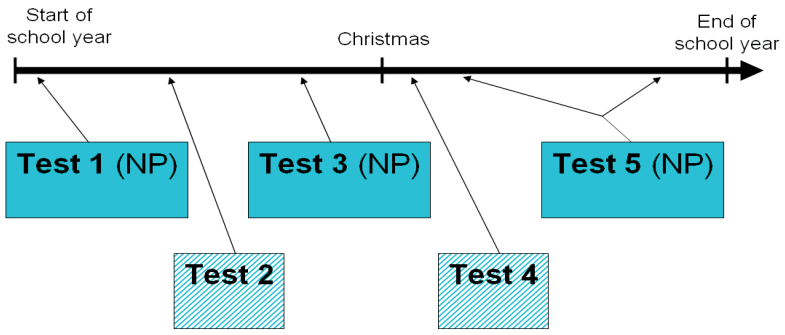


Figure 1. An overview of the speaking tests included in the study.

Tests 2 and 4 are different from the other three tests, and also from each other. Test 2 was developed in Norway within the EVA project (Hasselgren 1996a). It is about twice as long (average recording time: 22 min 25 s) as the Swedish tests and much more structured. There is, for instance, a detailed manuscript which guides the test instructor, and consequently also the speaking dyad, through the test. After initial small talk, the test instructor reads all instructions aloud throughout the test. The test consists of three parts and covers picture-cued story-telling, an information gap task, and role-play. Whereas Test 2 is thus *more* structured than the three national tests, Test 4 (a short speech followed by a discussion) is the only test where the students are free to choose the topic themselves. In Test 4, the informants were also exhorted to prepare their speech and to bring props.

Any researcher who is interested in studying spoken language needs to record it somehow. In my study, I used video recordings for Tests 1-4, where I was the test instructor, whereas only audio recordings were used for Test 5 where the students' English teacher was the instructor.[9] A total of 199 recordings of tests were collected and they make up, in total, approximately 45 hours of speech data.

9 Audio recordings (with a portable voice recorder) were also used in Tests 1-4 as back-up. Test 5 was the students' national test and, generally, only audio recordings are used then.

Four external raters

The five tests were assessed by four external raters, all experienced teachers of English. Two of the raters are non-native speakers (NNS) and two are native speakers (NS) of English. Three are women and one is a man (rater 3). Rater 1 assessed the students in all tests, whereas the other raters assessed the students in either three or four tests, as shown in Table 1. Table 1 also shows the exact number of students assessed by each rater for each of the five tests. This means that for each one of the five tests, each student was assessed by three different raters.

Table 1. Assessment totals for the four raters.

Rater / Test	1 NNS	2 NNS	3 NS	4 NS	Total
1	79	79	79		**237**
2	77		76	77	**230**
3	76	76		76	**228**
4	74		74	75	**223**
5	75	73	74		**222**
Total	**381**	**228**	**303**	**228**	**1140**

The performance profile scheme

In their assessment work, the raters were provided with a set of written instructions, almost identical to the ones described in Hasselgren (1996b). They were also equipped with one form (the performance profile scheme) per informant. The performance profile scheme is similar in content to the one used in Hasselgren (1996b)

but slightly altered in its layout.[10] The raters worked independently. They accessed the test recordings from DVDs and assessed one dyad at a time. The description of the assessment procedure, based on Hasselgren (1996b), now follows.

There are three parts in the assessment procedure. In the first part, which involves assessing the informant's production according to ten grade criteria (a-j), the rater selects one descriptor that best describes the informant's production. That is, the rater's choice of descriptor is made by checking one out of five boxes (see Figure 2). The grade criteria cover, for example, the ability to take the initiative, the student's pronunciation, and language structures and vocabulary used. The main idea with having ten criteria is to make raters focus on *several* aspects of a speaker's production instead of perhaps focussing only on one or two. There is always a risk that a rater is biased towards a certain aspect of oral production, for example grammar, the ability to interact, or intonation (cf. Sundh 2003, 67, 230). The purpose with using a performance profile scheme is, thus, to minimize that risk.

In the test generally,
b) was the pupil able to take the initiative, and make relevant independent contributions
yes □
□
on the whole, but hesitant at times, often needing encouragement □
□
no, was only able to respond to questions □

Figure 2. Example (b) from the grading criteria in the performance profile scheme.

In the second part, raters were instructed to use the performance profile scheme as a guide in order to match the performance with a

10 Angela Hasselgren gave me the permission to use her materials for my dissertation study, for which I am very grateful.

grade on each of the two scales *message* and *fluency*, and *structures* and *vocabulary*. Raters were encouraged to try to find the nearest description since probably no performance will ever match exactly. The scales are described in great detail in the instructions with descriptors available for three broad bands: grades 1-2, grades 3-4, and grades 5-6, where 1 is the lowest grade and 6 is the highest one. Raters are advised to first identify which band an informant's speaking production belongs to (e.g. 3-4) and then to decide whether it is a strong (4) or a weak (3) performance within that band. In short, each informant is awarded what we call a *factorial grade* for (1) message and fluency (henceforth *fluency*) and another one for (2) structures and vocabulary (henceforth *vocabulary*).

Next, in the third part, a final *global grade* was awarded for the performance. The global grade is a grade for the overall performance on the test and the general principle is that it should be the grade which best reflects the placings on both criteria scales. Should the decision be difficult to make, fluency should be weighted more heavily than vocabulary. Hasselgren (1996b, 8) claims that there are mainly two reasons for this type of weighting. First of all, "in the speaking situation, the success of communication is dependent on numerous factors of which linguistic 'correctness' is only one". Showing the ability to keep going in a conversation, for example, or showing knowledge of how to cope when language limitations arise, are crucially important in speaking and should, therefore, be acknowledged. The second reason for weighting fluency more heavily than vocabulary lies in the nature of speaking itself. Speaking is done under time pressure with little (or no) time to monitor one's production. Not only is this true for native speakers, it is especially true for foreign language learners who in addition to the natural "flaws" of speaking (false starts, repetitions, incorrectness etc.) have to cope with the extra burden of target language grammar – and under pressure. One could also claim that it seems reasonable to assess students more mildly on formal skills in speaking tests since formal skills, in general, are assessed rather heavily in tests of writing. That is, when assessing spoken language, focus should be on skills related

to “communicativeness” and not on formal accuracy (cf. Hasselgren 1996b, 8).

Interrater reliability

We probably all have memories from school of teachers who were “tough” or “nice” in terms of grading. The tough teachers were the ones who rarely awarded us high grades. Do some teachers (raters) grade tougher than others? Is that the case here? Such questions are related to the reliability of teachers’, or raters’, assessments.

When we discuss reliability, it has to do with the degree of stability or consistency of a measure. There are several methods of measuring reliability. One method is to use Cronbach’s alpha (α). In behavioral and social sciences, an optimal measure of Cronbach’s alpha is at least .7 and preferably closer to .9 (Aron et al. 2005, 383). Another method is to use the Pearson correlation coefficient (*r*). This is the method used by Hasselgren (1997, 243-244) in her interrater reliability analysis, which she found worked well. When interrater reliability is examined, we examine the degree of consistency between different raters’ assessments of students’ performances. Hasselgren considers a minimum value of *r* at .4 as “reasonable” for global grades.[11] Since the global grade is the final result of the performance profile scheme, it is very important that assessments for global grades show high reliability.

As part of my study, interrater reliability was investigated for both factorial and global grades.[12] The Pearson correlation coefficient (*r*) was used for both. Although the grades are not on an equal interval scale, strictly speaking, the use of the *r*-coefficient is justified since the bands on the scales were drawn up to represent equal intervals as

11 In behavioral and social sciences, r-values of .4 and above are indeed high (Hugo Wikström, personal communication).
12 There were normal distributions for factorial and global grades for each rater.

far as possible (cf. Hasselgren 1997, 243). Some results of interrater reliability are shown in Table 2, where the *lowest* and *highest* values of *r* are displayed for fluency, vocabulary, and global grades. All correlations are significant at the .01 level (2-tailed). Table 2 shows that interrater reliability for fluency can be considered high. In fact, even the lowest fluency interrater reliability value can be considered high. The lowest *r* for vocabulary (.362) is perhaps not fully satisfactory. But, on the other hand, it is the only *r* which falls below .4 for vocabulary. Interrater reliability for global grades for all raters and tests in my study is shown in Table 3.

Table 2. Interrater reliability (*r*) for fluency, vocabulary, and global grades. (Test and raters in brackets.)

Grade	Lowest	Highest
Fluency	.541 (T5:1&3)	.739 (T2:1&3)
Vocabulary	.362 (T1:1&2)	.705 (T2:1&3)
Global	.446 (T1:1&2)	.766 (T2:1&3)

It can be concluded that interrater reliability is high. The lowest global grade *r* is .446, which means that the assessments of raters 1 and 2 (in Test 1) overlap by approximately 20 %. The strongest global grade correlation is between raters 1 and 3 in Test 2, where *r* is .766. That means that their assessments overlap by approximately 59 %. The high interrater reliability for global grades was confirmed when I examined the same grades using Cronbach's alpha. Cronbach's alpha for global grades in the study is .906.

Table 3. Interrater reliability (*r*) for global grades (all raters, all tests).

Pearson correlation coefficient (r): Global grade

		Rater 1 (NNS1)	Rater 2 (NNS2)	Rater 3 (NS1)	Rater 4 (NS2)
Test 1	**Rater 1**	1	0.446**	0.700**	
	Rater 2	0.446**	1	0.506**	
	Rater 3	0.700**	0.506**	1	
	Rater 4				
Test 2	**Rater 1**	1		0.766**	0.592**
	Rater 2				
	Rater 3	0.766**		1	0.621**
	Rater 4	0.592**		0.621**	1
Test 3	**Rater 1**	1	0.589**		0.598**
	Rater 2	0.589**	1		0.570**
	Rater 3				
	Rater 4	0.598**	0.570**		1
Test 4	**Rater 1**	1		0.664**	0.530**
	Rater 2				
	Rater 3	0.664**		1	0.565**
	Rater 4	0.530**		0.565**	1
Test 5	**Rater 1**	1	0.541**	0.473**	
	Rater 2	0.541**	1	0.568**	
	Rater 3	0.473**	0.568**	1	
	Rater 4				

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Global grades, raters, and tests

Having established that the raters' assessments correlate well, the mean global grade per rater and test was examined. I was curious to find out, for example, whether any rater perhaps tended to assess lower, or higher, than the others. Sundh (2003, 232-233), for example, discusses NSs' versus language teachers' assessments, and finds some differences in their practices, one being that NSs award relatively higher grades than non-native language teachers. The mean global grade per rater and test is shown in Figure 3. First, it can be observed that the assessments of rater 4 are lower than the assessments of the others. Second, this assessor is very consistent in the three tests with a global grade mean slightly below 3.0 in all tests. Third, the global grade mean for rater 2 in Test 5 is surprisingly high in comparison with the means for tests 1 and 3, but currently I have no explanation as to why this is the case. Due to the limited number of raters, no claims regarding potential differences or similarities in assessment practice due to linguistic background (NSs or NNSs of English) can be made.

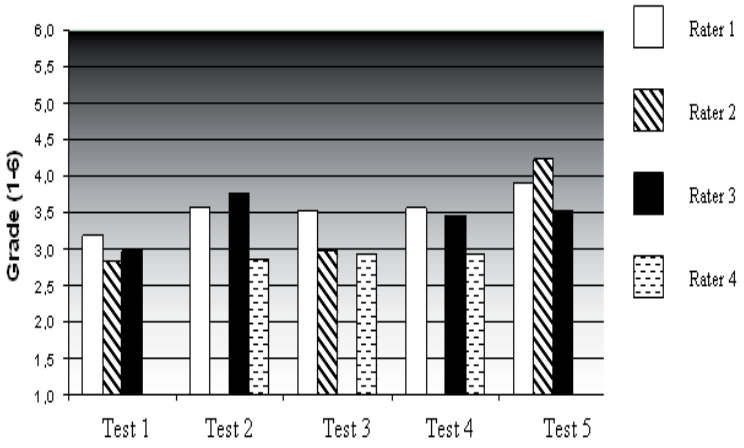


Figure 3. Mean global grade per rater and test.

Raters and English teachers – assessment comparison

In addition to the global grade scores from the four raters for Tests 1-5, for Test 5 I also have access to all students' grades awarded by their English teachers on the national test of English (final grade on the test as well as factorial grades on parts a-c). One interesting question is whether the raters and the English teachers agree on the students' English, even though they use different tools for assessment (the performance profile scheme vs. the national test sample productions and commentaries). I correlated the raters' global grades (Tests 1-5) with the teachers' grades for the national test of English (Test 5, parts a-c). It was found that raters' and teachers' grades correlate with an *r* of .746 (significant at the .01 level), which is a very high correlation. In short, this means that agreement in assessments between the four raters and the informants' English teachers is very high.

Some problems in assessing oral proficiency

Some problems in assessing oral proficiency lie in the nature of the assessment tool, and the performance profile scheme is no exception. Its limitations are pointed out by Hasselgren (1997, 250). She mentions, among other things, that grade criteria which encompass typical social skills (e.g. politeness, tone of friendliness) should be removed to outside the criteria scales. Furthermore, Hasselgren emphasizes that raters should be instructed even more clearly that the rating for *message and fluency* should take precedence over *language structures and vocabulary*. In addition to potential problems with whichever assessment tool one uses, assessing oral proficiency may bring about other problems of more practical nature. Based on the experiences from my study, I would like to point to a few of those.

First, the actual set-up in a room affects students' production. A

seating arrangement where two students in fact can face each other works better than an arrangement where students are forced to sit next to one another, perhaps due to the (small) size of the room.

Second, the test instructor (or the teacher) should downplay his or her role as much as possible. However, cues and prompts may at times be necessary. In such cases, there is a delicate balance between saying too much or too little. The instructor also has to make instant decisions whether to respond in English or Swedish to students' questions, which may be in either language. As a general rule, English should be the first option. Thus, the interplay between interlocutors on the one hand, and the test instructor on the other, should function smoothly, and hopefully in as comfortable an atmosphere as possible, despite the test situation.

Third, using random dyads is better than having students choose their partners themselves. Students vary in their ability to bring out English output from their peers; some are better at this than others. Therefore, pairing up students with different interlocutors in each test situation increases the chances for everybody to perhaps produce more or better English output than if they are always paired up with the same partner. There are also other potential benefits of using random dyads. For example, students may learn to interact with classmates they normally do not interact with, or they may feel allowed to play another role than the one they usually have in the classroom. However, it should be mentioned that, to begin with, the idea of having random dyads might sound very frightening to some students, especially to those who are anxious or shy. Therefore, it is important that the English teacher controls the situation and, if necessary, makes special arrangements for sensitive students.

Fourth, the test itself matters, as well as test experience. For instance, Test 3 ("TV life") felt slightly dated or irrelevant to a number of students, namely to those who access TV (and media in general) mainly via their computers, and to those who dislike watching TV. It was also interesting to notice that Test 2 appeared to elicit

more speech from weak students than did the more open-ended/ less structured Swedish national tests. Moreover, including a test for which the students could prepare (i.e. Test 4) turned out to be a good opportunity to speak at some length for many students. For instance, it was an opportunity for weak students to show that they could produce better speech when they were prepared, and for proficient students to show off. Test experience also appears to have mattered. The camera "scared" many in Test 1, since it was the first time they were recorded and the whole situation, including having me as a test instructor, was new to them. However, students grew used to the test situation and it seems reasonable to conclude that, in general, students were more at ease towards the end of the study, even though it should be mentioned that a few students still found the recordings obtrusive even in Test 5.

Fifth, recordings with good sound quality are important when assessing oral proficiency. If possible, video recordings should be used since the video facilitates voice identification. It is of course time consuming to go through an assessment procedure after the actual test has been carried out, but on the other hand, if recordings are not used, the spoken word is gone the moment it has been uttered, with only one single chance to make a fair assessment.

Conclusion

The title of this paper includes a quote from a girl in 9th grade, who is one of the informants of the study. The girl points to the fact that students today often find talking, or speaking, indispensible. Not surprisingly, speaking is viewed as a social activity that teenagers cannot do without. Likewise, assessing spoken English is an activity that English teachers cannot do without. When I compared the assessments made by the informants' English teachers with the assessments made by the four raters of the study, high agreement

(r = .746) was found between the two groups, even though teachers and raters, in fact, had used two different assessment tools (sample productions with commentaries vs. the performance profile scheme). It can be concluded, then, that both these assessment tools lead to reliable assessments of oral proficiency. It was also concluded that interrater reliability was high; that is, we can trust the assessment made by the four raters.

How could teachers proceed from here? One way might be to build on students' desire to communicate orally. Teachers could, for example, design speaking tasks to be solved outside the classroom. These tasks would involve having students record their own English in an environment unaffected by the presence of a teacher (or a test instructor). Such recordings, I believe, would contribute speech data that are otherwise impossible to elicit. Assessing that sort of speech data, perhaps with an adapted performance profile scheme, would be extremely interesting and add a whole new dimension to the assessment of oral proficiency in EFL.

References

Alderson, J. C. 2005. *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. New York, NY: Continuum.

Aron, A., Aron, E. N. & Coups, E. J. 2005. *Statistics for the Behavioral and Social Sciences. A Brief Course* (3rd ed.). London: Prentice Hall International.

Brown, D. 2004. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Longman.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duff, P. A. 1986. "Another look at interlanguage talk: Taking task to task". In: Day, R. R. (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, 147-181. Rowley, MA: Newbury House Publishers Inc.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Erickson, G. & Börjesson, L. 2001. ”Bedömning av språkfärdighet i nationella prov och bedömningsmaterial”. In: Ferm, R. & Malmberg, P. (eds.). *Språkboken*, 255-269. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Fillmore, C. J. 1979. “On fluency”. In: Fillmore, C. J., Kempler, D. & Wang, W. S.-Y. (eds.). *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior,* 85-101. New York, NY: Academic Press Inc.

Hasselgren, A. 1996a. “The EVA Project – diagnostic test in English for the 8th class, or something more?”. *Språk og Språkundervisning* 2:27-31.

Hasselgren, A. 1996b. *Kartlegging av Kommunikativ Kompetanse i Engelsk. User Compendium for Teachers*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Hasselgren, A. 1997. “Oral test subskill scores: What they tell us about raters and pupils”. In: Huhta, A., Kohonen, V., Kurki-Suonio, L. & Luoma, S. (eds.). *Current Developments and Alternatives in Language Assessment – Proceedings of LTRC 96*, 241-256. Jyväskylä: University of Jyväskylä and University of Tampere.

de Jong, J. H. A. L. & van Ginkel, L. W. 1992. ”Dimensions in oral foreign language proficiency”. In: Verhoeven, L. & de Jong, J. H. A. L. (eds.). *The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models to Language Assessment*, 187-205. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Lennon, P. 1990. “Investigating fluency in EFL: a quantitative approach”. *Language Learning* 40:387-417.

Meara, P. 1992. *EFL Vocabulary Tests*. Swansea: Centre for Applied Language Studies, University College Swansea.

Richards, J. C., Schmidt, R., Kendricks, H. & Kim, Y. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). London: Longman.

Skolverket. 2000. *Språk Gy2000:18. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer.* Stockholm: Skolverket, Fritzes offentliga publikationer.

Sundh, S. 2003. *Swedish School Leavers’ Oral Proficiency in English: Grading of Production and Analysis of Performance*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Taylor, D. 1988. “The meaning and use of the term “competence” in linguistics and applied linguistics”. *Applied Linguistics* 9:148-168.

Pia Sundqvist
Estetisk-filosofiska fakulteten
Avdelningen för språk - Engelska
Karlstads universitet
651 88 Karlstad
pia.sundqvist@kau.se

Språkdidaktiskt arbete utifrån genreperspektiv[1]

Gudrun Svensson

Ulla-Britt Petersson

Margareta Ryding

I gymnasieskolan vidareutvecklar eleverna det diskursiva skrivande som påbörjats redan i grundskolan, och de förbättrar och fördjupar härvid sin förmåga att uttrycka olika former av bruksprosa. De får inblick i olika genrer[2] genom att analysera och träna skrivande av referat, insändare, recensioner, skrivelser, argumentationer, rapporter, sammanfattningar av texter och dylikt. Trots att elever med svenska som andraspråk får träning i samma omfattning som elever med svenska som förstaspråk blir, enligt vår erfarenhet, slutresultaten tämligen olika. Gymnasister med svenska som sitt förstaspråk tycks i allmänhet kunna lära sig att på egen hand skapa egna genretypiska texter efter att ha fått viss lärarhandledning kring olika texters kontextuella samband och textuella särart. Andraspråkselevers diskursiva skrivande däremot resulterar ofta i motsägelsefulla och inkoherenta texter där man som läsare måste gissa sig till sambanden (Ryding & Svensson 2004). Som gymnasielärare har vi upplevt att många andraspråkselevers svårigheter vid diskursivt skrivande handlar mindre om otillräcklig kunskap om grammatiska och lexikala konstruktioner än om bristande genrekompetens. En del av

1 Tack till Lena Ekberg och Eva Kärrlander, Nordiska språk vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet, för värdefulla kommentarer och synpunkter på vår artikel.

2 Vi använder här en terminologi i överensstämmelse med Hellspong & Ledin (1997): **Genre**: en socialt förankrad textsort, som har fått sitt namn av sina användare och är rotad i e*n viss verksamhet. Den spirar upp vid en viss tidpunkt, utvecklas och förändras och faller kanske så småningom ur bruk eller uppgår i en annan genre* (s 24).

dessa andraspråkselever har tillbringat större delen av sin skolgång i svensk skola men tycks ändå inte alltid komma upp till samma nivå som de elever som har svenska som sitt förstaspråk. Andra andraspråkselever har anlänt till Sverige endast kort tid innan de påbörjar sina gymnasiestudier och har därför mycket kort tid på sig att lära sig en funktionell svenska som kan ge dem tillträde till högre studier eller förvärvsarbete ute i samhället.

Bakgrund

År 2004 redovisades en undersökning av gymnasisters genrekompetens, varvid det framkom att eleverna med svenska som andraspråk uppvisade stora brister beträffande förmågan att skriva diskursivt med utgångspunkt från olika genrer (Ryding & Svensson 2004). Under höstterminen 2004 gjordes en ny undersökning då vi analyserade språkfärdighet i allmänhet och genrekompetensen i synnerhet hos ett antal elever med svenska som första- och andraspråk vilka precis hade börjat gymnasiets årskurs 1. I analysen ingick undersökningar som innefattade kvantitativa beräkningar av lexikala och grammatiska fel, bedömning av komplexitet och förmåga att korrekt uttrycka de två specifika genrerna insändare och referat. Liksom tidigare kunde vi konstatera att andraspråkseleverna var sämre än kontrollgruppen inom samtliga områden och att även de andraspråkselever som hade en långvarig svensk skolgång uppvisade sämre resultat än eleverna med svenska som förstaspråk i kontrollgruppen Utifrån dessa resultat beslöt vi oss för att bedriva aktionsforskning under läsåren 2004 - 2007 genom att arbeta med en särskilt utformad genrepedagogik för denna grupp av elever med svenska som andraspråk, huvudsakligen utifrån den modell som beskrivs i den s.k. Sydneyskolan (se Martin 2002, Kuyumcu 2004). Vårt arbetssätt innebar i stora drag en trestegsmodell där textbearbetning alltid utgick från genrebegreppet som bas, och där eleverna till att börja med fick lära sig att identifiera genrer genom

att analysera och bryta ner texter. I nästa steg fick de under lärarens handledning lära sig att bygga upp genrespecifika texter och därefter på egen hand skapa sina egna texter. Vår avsikt med detta metodiska arbete var att dels ge eleverna kunskap om olika genrer och möjlighet att själv tillämpa dem, dels att utgå från genreperspektivet vid diskussioner om formuleringssätt och språkriktighet. Vår hypotes var härvidlag att eleverna skulle erhålla större säkerhet beträffande sin språkliga kompetens om denna förankrades i arbete med texter i för dem meningsfulla genrer.

Syfte

Vårt första syfte med denna artikel är att förevisa resultaten gällande elevernas språkliga kompetens och genrekunskap efter tre års undervisning i svenska som andraspråk där vi således medvetet arbetat med att lägga ett intensifierat genreperspektiv på all textbearbetning. Vårt andra syfte är att redovisa vår arbetsmetod och diskutera denna samt att även diskutera andra pedagogiska och organisatoriska spörsmål av vikt för utveckling av erforderlig språk- och genrekompetens för högre studier eller yrkesarbete.

Elevgrupperna

Fokus för denna undersökning är en grupp elever som började gymnasieskolan under år 2004 och där samtliga till en början ingick i samma undervisningsgrupp i svenska som andraspråk. I denna grupp ingick under de tre gymnasieåren sammanlagt 20 elever från programmen BF (Barn- och Fritid), OP (Omvårdnad), HR (Hotell- och Restaurang), MP (Media) och SP (Samhällsprogrammet). Denna undersökning gäller dock endast de 9 av dessa elever som deltog i undervisningen från årskurs 1 och som slutligen erhöll godkänt

resultat i nationella provet i svenska B vårterminen 2007. Som synes försvann mer än 50 % av eleverna ur gruppen, ett förhållande som vi återkommer till i våra kommentarer i slutet av artikeln. På grund av stora skillnader i språknivå delades gruppen upp i två mindre grupper med olika lärare under vårterminen i årskurs 1. Grupperna, som benämns SvA-tid (tidig ankomst) och SvA-sen (sen ankomst), samt elevernas ålder vid ankomst till Sverige redovisas i diagram 1.

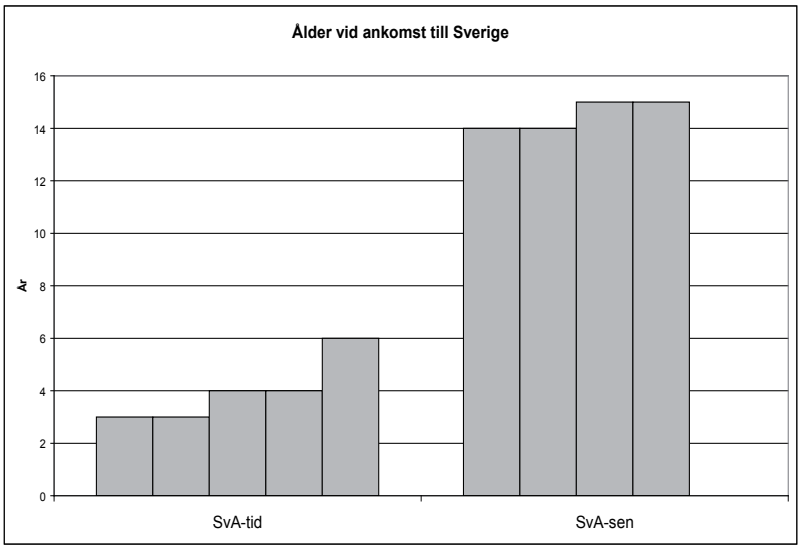


Diagram 1. Gruppindelning och ankomstålder.
SvA-tid = andraspråkselever tidig ankomst till Sverige; SvA-sen = andraspråkselever med sen ankomst till Sverige.

Samtliga elever använder sitt förstaspråk i hemmet och svenska som skolspråk samt delvis också svenska som språk på fritiden.

Kontrollgrupperna bestod i årskurs 1 av 10 elever med slutbetyget G på Hippologprogrammet. Denna kontrollgrupp utgjordes av den grupp som ingick i de tidigare utförda kvantitativa och kvalitativa undersökningarna vilka nämndes i inledningen ovan. Eftersom eleverna i denna kontrollgrupp skrev nationella provet en termin tidigare och med andra uppgifter än undersökningsgruppen kunde

den inte användas som kontrollgrupp i årskurs 3. Därför valde vi i stället elever på Samhällsprogrammet, vilka skrev samma nationella prov som eleverna i undersökningsgruppen och använde som kontrollgrupp 3 elever med betyget G på Nationella provet. Kontrollgrupperna benämns SvF i resultatredovisningarna nedan.

Initiala undersökningar av genrekunnande

De första undersökningarna, vilka nämnts under avsnittet Bakgrund ovan, gjordes under termin 1 i den sammanhållna gruppen med andraspråkselever, dvs. i den grupp som bestod av elever med både tidig och sen ankomst till Sverige. I samband med dessa undersökningar utförde vi också ett genretest med öppna svar för att utröna huruvida eleverna kunde identifiera och namnge vissa genrer. För detta ändamål användes ett genretest med 20 uppgifter, där varje uppgift bestod av första meningen ur en autentisk text, exempelvis sagor, nyhetsartiklar, instruktioner, insändare och lärobokstexter, vilka alla uppvisade tydliga kännetecken på respektive genre. Varje genre återkom två gånger. Eleverna fick först en kort instruktion om att uppgiften bestod av att definiera ur vilken sorts text respektive mening var hämtad och fick också hjälp att fylla i första uppgiften. Svaren var således öppna och vid bedömningen var vi ganska toleranta och gav rätt för sådana svar där vi förstod att eleverna känt igen genren och kunde benämna denna även om de inte alltid använde den vedertagna benämningen. En del uppgifter besvarade eleverna över huvud taget inte, benämnda tomma i diagrammet nedan. Undersökningen visade en markant skillnad mellan elever med svenska som andraspråk, SvA i tabellen, jämfört med elever med svenska som förstaspråk, SvF i tabellen.

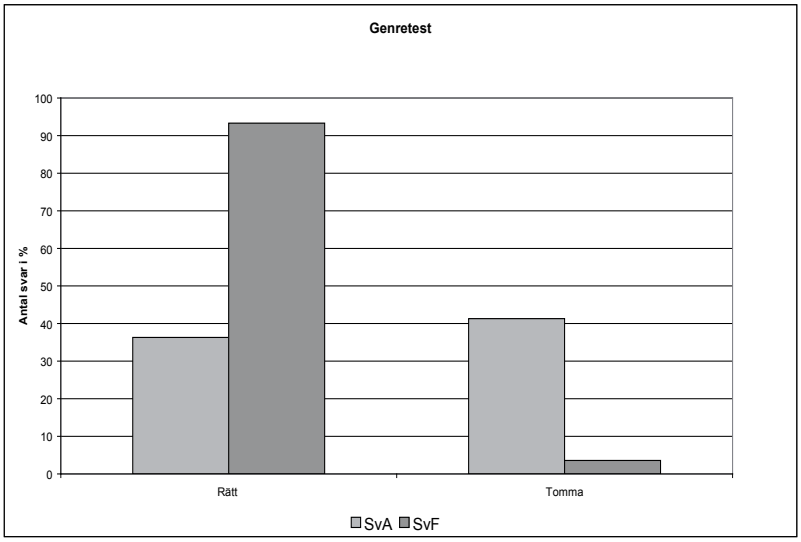


Diagram 2. Resultat från genretest av elever med svenska som andraspråk och förstaspråk.
SvA = svenska som andraspråk; SvF = svenska som förstaspråk.

I stort sett alla elever med svenska som förstaspråk, 93,3 %, kunde på ett någorlunda korrekt sätt benämna respektive genre och endast i 3,6 % lämnades uppgiften obesvarad. Eleverna med svenska som andraspråk besvarade 36,3 % av svaren korrekt men en ännu större andel av uppgifterna, 41,3%, hade inte besvarats alls. Av själva svaren kunde man också utläsa en mycket större osäkerhet hos andraspråkseleverna. Genrebeteckningar som *bruksanvisning*, *manual*, *novell*, *reportage* och *insändare* förekom ofta hos eleverna med svenska som förstaspråk medan ingen av eleverna med svenska som andraspråk använde dessa benämningar. Däremot använde andraspråkseleverna benämningar som exempelvis *kvitto* (i stället för *reklam*) och *prao* (i stället för *lagtext*) samt *nyhet* (i stället för *instruktion*). Benämningar av sådan art förekom ytterst sällan hos eleverna med svenska som förstaspråk. Våra slutsatser av denna genretest var att eleverna med svenska som andraspråk behövde en intensiv träning i genrekunskap för att kunna förstå och tillämpa de genrer som de senare skulle komma att behöva i sin verksamhet ute i samhället.

Undersökning och analys av resultaten från nationella provet i svenska B del I

Efter 2 års undervisning i svenska med stark betoning på genreperspektiv vid bearbetning av olika texter skrev eleverna med svenska som andraspråk nationella provet i svenska B vårterminen 2007. Uppgiften innebar att eleverna skulle skriva ett brev på minimum 200 och maximum 400 ord till en förlagsredaktör och föreslå två texter som skulle ingå i en antologi. De texter som skulle väljas ut ingick i ett arbetshäfte med ett stort antal texter, vilket alla elever fått tidigare för genomläsning och bearbetning.

För att klara av en uppgift av detta slag krävs kunskap om olika genrer. Eleverna måste först och främst veta hur man utformar ett brev av formellare karaktär med korrekt stilnivå och dialogicitet. De ska kunna beskriva en text så att den som inte läst den skulle kunna få en uppfattning om dess huvudsakliga innehåll samtidigt som de skulle argumentera för texternas goda företräden och på ett korrekt sätt referera till dessa källor. Förutom de specifika genrekunskaperna måste eleverna också klara av sådant som krävs för skrivande över huvud taget, dvs. att kunna disponera en text och uttrycka sig med viss fyllighet och språkligt korrekt.

Vid analys av resultaten kunde vi först konstatera att alla tre grupperna, dvs. SvA-tid, SvA-sen och SvF, uppvisade i stort sett samma nivå beträffande texternas komplexitet, dvs. uppsatsernas genomsnittliga meningslängd, fundamentlängd och fundamentvariation, bisatsmängd och bisatsvariation och dylika mått som indikerar skriftspråklig förmåga av mer komplext slag. Det förelåg endast marginella skillnader vid jämförelser mellan grupperna. Beträffande denna sida av språkfärdigheten kan man således konstatera att eleverna med svenska som förstaspråk inte uppvisade bättre resultat än de båda grupperna av elever med svenska som andraspråk, vilka i sin tur låg på samma nivå oavsett om de anlänt till Sverige tidigt eller sent under skolgången.

Eleverna hade således fått till uppgift att skriva mellan 200 till 400 ord, och SvA-tid hade i genomsnitt 333, SvA-sen 342 och SvF 364 ord per brev. Vad gäller antalet språkfel skiljde sig grupperna markant åt. I nedanstående diagram 3 redovisas antal språkfel/100 ord. Den ofärgade stapeln redovisar alla språkfel över huvud taget, medan den snedrandade stapeln endast redovisar vad som kan betraktas som typiska inlärarfel, exempelvis fel beträffande V2-ordföljd, böjningsmönster och kongruens samt lexikala fel.

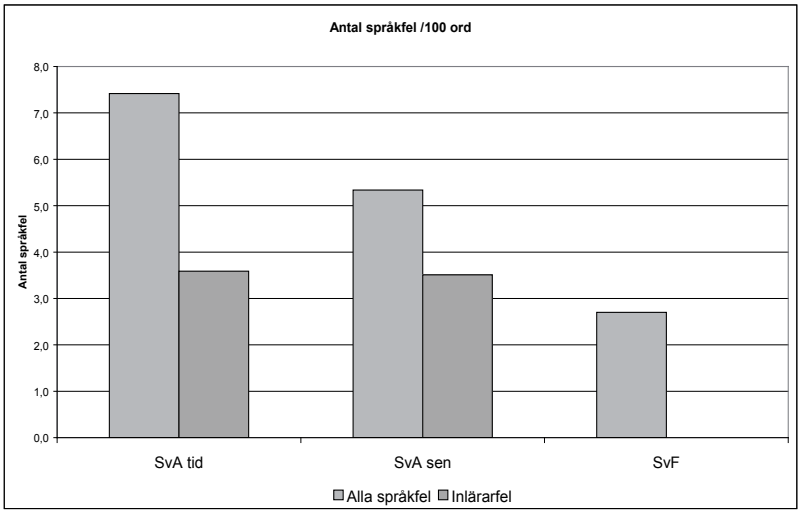


Diagram 3. Antal språkfel/100 ord.
SvA-tid = andraspråkselever med tidig ankomst till Sverige; SvA-sen = andraspråkselever med sen ankomst till Sverige; SvF = elever med svenska som förstaspråk.

Som man kan förvänta sig hade eleverna med svenska som förstaspråk minst språkfel, men om man undantar det som kan betraktas som inlärarfel, blir skillnaderna marginella och de elever som kommit sist till Sverige hade de facto minst antal ”allmänna” språkfel, dvs. fel beträffande meningsbyggnad, kommatering, stavning o. dyl. Vid jämförelse mellan de två grupperna elever med svenska som andraspråk hade de som anlänt senare bäst resultat, ett resultat som kan förvåna, och vilket vi tar upp till diskussion i slutet av artikeln.

Beträffande övriga färdigheter bedömde vi dem enligt en femgradig skala där siffran fem innebar korrekt resultat och noll att eleven över huvud taget inte visat prov på denna färdighet i denna del av nationella provet. I diagram 4 nedan redovisas resultaten från bedömning av den specifika genren *formellt brev*, där vi inbegripit hälsningsfraser, inledning och avslutning av själva texten, dialogicitet och den förhållandevis formella stilnivå som förväntas i ett brev av detta slag.

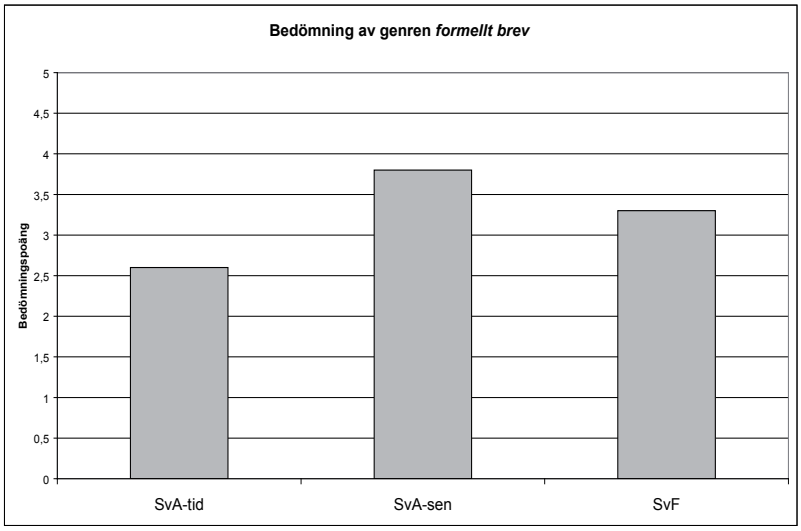


Diagram 4. Bedömning av elevernas resultat angående genren formellt brev.
SvA-tid = andraspråkselever med tidig ankomst till Sverige; SvA-sen = andraspråkselever med sen ankomst till Sverige; SvF = elever med svenska som förstaspråk.

Vad beträffar de genrespecifika färdigheterna för ett formellt brev uppvisar ingen av grupperna ett riktigt bra resultat. De elever som har svenska som sitt förstaspråk har inte följt alla anvisningar och verkar snarare ha skrivit en uppsats till sin lärare än ett brev till en förlagsdirektör. Däremot har eleverna med svenska som andraspråk, särskilt gruppen SvA-sen, följt instruktionerna bättre och deras resultat visar att de till en del behärskar denna genre om än inte till fulländning.

Flera av dem har använt det formella tilltalet *Bästa förlagsdirektören* och avslutat med en formell fras som *Vänliga hälsningar*. Någon har skrivit *Bästa vänligaste förlagsredaktören* vilket visar på att eleven ifråga förstått vad som förväntas av ett formellt brev, även om hon inte använt korrekt hälsningsfras. Gruppen SvA-tid uppvisar även här ett sämre resultat än de elever som kommit senare till Sverige. Trots att de har tillbringat hela sin skoltid i svensk skola uppvisar de även här i genomsnitt sämre resultat än sina jämnåriga med svenska som förstaspråk och t.o.m. sämre än de som anlänt 6-8 år senare.

Diskussion av resultaten utifrån språkdidaktiska infallsvinklar

Under de två gymnasieåren gjorde lärarna i de båda grupperna en mycket hård och medveten prioritering av skrivuppgifterna. I första hand tränades eleverna i de genrer som används inom utbildningens kurser, dvs. skriva sammanfattningar, referat, rapporter och fackuppsatser. Arbetet utgick alltid från texter med ett innehåll som berörde eleverna och anknöt till deras utbildning eller det tema man arbetade med. På så vis blev det inte endast en studie av textens form utan lika mycket av innehåll och samspelet mellan form och innehåll. Undervisning i språkriktighet förekom i huvudsak endast i anslutning till elevernas skrivande och var alltid individuell. Fel som flera elever gjorde kunde dock tas upp och diskuteras i gruppen. Genomgången av olika genrer följde ett visst mönster så att eleverna kunde känna igen själva arbetsgången. I huvudsak var arbetsgången följande:

1. Läsning och analys av goda exempel på en viss genre. När det gällde specifika skoltexter som arbetsplatsrapporter, facktexter och dylikt användes ofta andra elevers texter som exempel, dvs. de bästa texterna skrivna av elever med svenska som förstaspråk.

2. Eget skrivande under lärarens handledning med kontinuerlig muntlig och skriftlig feedback.
3. Ofta gemensam diskussion av elevernas skrivalster och tillbakablickar på exempeltexterna.
4. Fortsatt bearbetande av texten tills den var korrekt såväl i fråga om genrens krav som språkligt och innehållsmässigt.
5. I vissa fall tränades också hur samma innehåll kunde uttryckas inom olika genrer. Exempelvis kunde en rapport göras om till en dikt eller vice versa varvid varje genres specifika särart särskilt tydliggjordes.

De båda grupperna, SvA-tid och SvA-sen, följde för det mesta och i stort denna arbetsgång, men ändå uppvisade eleverna med svenska som andraspråk och som kommit förhållandevis sent till Sverige samma resultat och ibland t.o.m. bättre än de andraspråkselever som gått hela sin skolgång i svensk skola. Man kan tänka sig flera förklaringar till detta fenomen. Först vill vi framhålla att det inte var någon större skillnad mellan elevernas ambitioner i de båda grupperna, så detta kan inte vara orsaken till skillnaderna i resultat. Båda grupperna var små, vilket kan förklara varför eleverna som kommit sent till Sverige fick så goda resultat på så kort tid, men detta kan inte ge förklaringen till varför de som kommit hit tidigare klarade sig sämre. En förklaring kan vara att de elever som kom senare till Sverige, dvs. i 14-15-årsåldern hade alla erfarenhet från flera års skolgång i hemlandet. De hade tidigare tränats in i skrivande på sitt eget förstaspråk och hade därför därigenom redan lärt sig vad det innebär att skriva komplext och språkriktigt och att olika genrer kräver olika uttrycksformer. Denna kunskap om skrivande och om genrers särart kan ha gjort det lättare för dem att förstå arbetet med svenska texter. Att de hade färre språkliga fel än de elever som kommit tidigt kan tyda på att de kände sig säkrare i sitt skrivande inom genren och därmed fick möjlighet att lägga större vikt vid sina formuleringar och språklig korrekthet. Att de andraspråkselever som tillbringat hela sin skolgång i Sverige var den grupp som hade sämst resultat kan delvis förklaras av deras specifika situation som andraspråkstalare i

en svensk skola, där de under hela sin skolgång talat svenska i skolan och förstaspråket i hemmet. De har således inte fått samma inflöde av svenska som de som har svenska som förstaspråk. Det är därför fullt tänkbart att koncentrationen på att förstå det som sägs har gjort det svårare för dem att ta till sig det som uttrycks implicit, exempelvis genrekunskap. I detta fall har dock resultatet också påverkats av yttre faktorer vilket vi diskuterar i nästa avsnitt.

Diskussion av resultaten utifrån organisatorisk - didaktiska infallsvinklar

Som nämnts ovan delades den ursprungliga gruppen upp i två olika grupper beroende på elevernas språkliga nivå. Samtliga elever i den grupp som kommit sent till Sverige, SvA-sen, hade vid slutet av kursen i svenska som andraspråk A inte kommit upp till godkänt betyg. I stället för att eleverna skulle bli underkända beslöts att denna grupp skulle få ytterligare en termin för A-kursen för att få möjlighet att komma upp till godkänd nivå. Förutom att det säkerligen hade stor psykologisk betydelse för eleverna att inte bli underkända innebar denna utsträckning i tid att de fick utökade möjligheter att införliva språket. Den andra gruppen, SvA-tid, fick å sin sida utsträckt tid i kurs B för att kunna klara denna kurs. Jämfört med de andra svenskkurserna på skolan fick således eleverna med svenska som andraspråk var sin extra termin vilket illustreras i diagram 5.

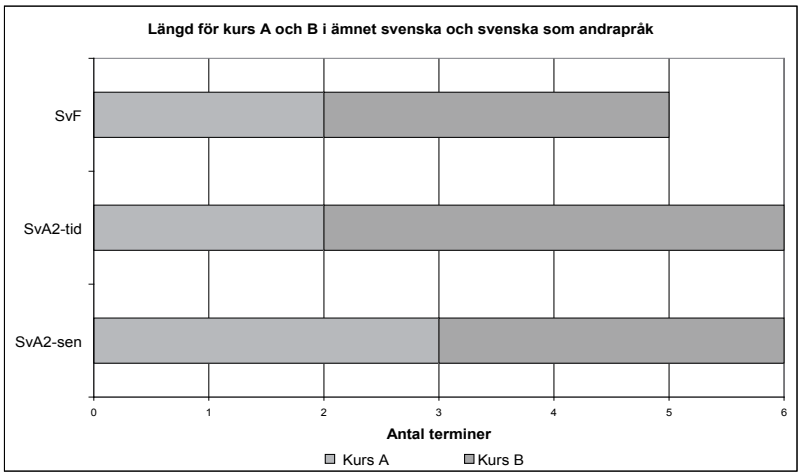


Diagram 5. Fördelning över terminer av kurserna i svenska och svenska som andraspråk A och B.
SvA-tid = andraspråkselever med tidig ankomst till Sverige; SvA-sen = andraspråkselever med sen ankomst till Sverige; SvF = elever med svenska som förstaspråk.

Vid delning av den ursprungliga gruppen i två mindre grupper kom båda grupperna att innehålla elever från 4 olika gymnasieprogram. På grund av avhopp från kursen av schematekniska skäl och flyttande till annan ort kom gruppen SvA-sen att koncentreras till endast två program, OP och BF, vilka har sin huvudsakliga undervisning i samma hus, i vilket också svensklärarен hade sin expedition. Detta medförde att svensklärarен nu fick en helt annan möjlighet att arbeta nära eleverna och hade kontakt med dem dagligen även utanför lektionstid. På dessa program skriver eleverna mycket i de flesta kurser och genom ett nära samarbete med karaktärsämneslärarna blev det nu lätt att kombinera skrivuppgifter i karaktärsämnen och svenska. Allt skrivande kunde göras på dator och ett lektionspass per vecka var schemalagt i husets datasal. Dessutom fick svensklärarен stödtimmar till förfogande för att hjälpa eleverna med språket i deras, i många fall mycket svåra, facklitteratur i övriga kurser.

För den andra gruppen blev situationen en helt annan. Eleverna kom

från fyra olika program med huvudsaklig undervisning i olika hus. Eftersom inriktningarna på dessa program skiljer sig åt väsentligt kunde svenskläraren inte inrikta textbearbetningen mot specifika texter med anknytning till elevernas skolvardag utan fick i stället bedriva genreundervisningen utifrån ett mer övergripande generellt perspektiv. På så vis fick denna grupp inte samma förtrogenhet med genrer som var förankrade i deras utbildning. Även om de i och för sig fick ett visst stöd genom förlängning av kurs B, fick de inte samma möjligheter som SvA-sen-gruppen att få hjälp vid läsning av facktexter och skrivande av programspecifika texter.

Slutsatser

Vår undersökning visar att det är fullt möjligt att genom en medveten och väl genomtänkt bearbetning utifrån ett genreperspektiv hjälpa elever med svenska som andraspråk med sen ankomst till Sverige att inom en relativt kort tid bli kompetenta skrivare vad beträffar såväl olika genrers uttrycksformer som språkriktighet och grad av språklig komplexitet. Utifrån vår undersökning kan man också dra slutsatsen att elever med svenska som andraspråk och som tillbringat hela sin skoltid i svensk skola ändå kan behöva extra stöd för att nå upp till samma språkliga kompetens som deras jämnåriga klasskamrater med svenska som förstaspråk.

Vår undersökning visar också att organisatoriska faktorer kan ha stor betydelse härvidlag. Exempelvis kan det vara bättre att sammanföra elever på olika nivåer men inom samma program för att utveckla deras språkliga kompetens och genrekunnande än att utgå från den språkliga nivån och placera elever från olika program i samma grupp. När eleverna blir väl förtrogna med de genrer som används i deras egna sociala kommunikativa sammanhang förbättras också deras förmåga att uttrycka sig både korrekt och komplext. I gymnasieskolan har man infört arbetslagsmodeller för samverkan kring eleven, men när man, som ofta är fallet beträffande andraspråksundervisning,

sammanför elever från många olika program, förfelas den goda samverkanstanken. Som vi ser det är det i mångt och mycket således också en organisatorisk fråga om andraspråksundervisningen på gymnasiet leder till att eleverna blir språkligt kompetenta medborgare i det samhälle där de ska vidareutbilda sig och utöva sitt yrkesarbete.

Litteraturlista:

Hellspong, L. & Ledin, P, 1997: *Vägar genom texten. Handbok i textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Kuyumcu, E. 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red) *Svenska som andraspråk i forskning,undervisning och samhälle*. 573-595. Studentlitteratur: Lund.

Läroplan för gymnasieskolan. SKOLFS 2000:3.

Martin, J.R.2002. Applied genre analysis: Analytic advances and pedagogical procedures. I Johns A.M. (ed.) *Genre in the classroom*. Mahway, N.J: Lawrence Erlbaum.

Ryding, M. & Svensson, G. 2005. Genrekunskap hos gymnasister med annat modersmål än svenska. I: Boel De Geer & Malmbjer, Anna (red), *Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium. Södertörn 11-12 november 2004*, 257-270. Uppsala: Universitetstryckeriet

Gudrun Svensson
Språk- och litteraturcentrum, Nordiska språk
Lunds universitet
Box 201, 221 00 Lund
gudrun.svensson@nordlund.lu.se

Ulla-Britt Petersson
Gymnasieskolan Vipan
Vipeholmsvägen
224 66 Lund
ulpe13@utb.lund.se

Margareta Ryding
Gymnasieskolan Vipan
Vipeholmsvägen
224 66 Lund
margareta.ryding@lund.se

ASLA:s skriftserie

21. Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 8-9 november 2007. Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA Symposium in Lund, 8-9 November, 2007. J. Granfeldt, G. Håkansson, M. Källkvist & S. Schlyter (red./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Lund 2008.

Beställning av böckerna
sänds till följande adress:

ASLA
Swedish Science Press
Box 118
751 04 Uppsala

Fax: 018-36 52 77
E-post: info@ssp.nu

ISBN 978-91-87884-21-4
ISSN 1100-5629