

Språkdiraktik i praktiken

Metoder, exempel och reflektioner från högskolenivå

Redaktörer:
Ulrika Tornberg, Miriam Thegel, Hanna Henryson



UPPSALA
UNIVERSITET

2020

Innehåll

Förord	
<i>Coco Norén</i>	5
Det språkdidaktiska kunskapsområdet: en introduktion	
<i>Ulrika Tornberg, Miriam Thegel och Hanna Henryson</i>	7
”Kuvertcirkeln”: resultat av aktiverande språkundervisning på högskolenivå	
<i>Hanna Henryson</i>	15
Mentorskap och <i>peer learning</i> : erfarenheter och reflektioner kring ett mentorsprogram i moderna språk	
<i>Miriam Thegel</i>	33
Att lära för livet: prov som lärandestrategi	
<i>Sebastian Cöllen</i>	50
Vägen och målet: en granskning av formativ och summativ bedömning på textkurser i kinesiska	
<i>Helena Löthman</i>	62
Kulturstudiers roll i ungersk språkutbildning på högskolenivå	
<i>Tünde Blomqvist</i>	79
När 30 blir tolv. Vad är egentligen svårt i danskt uttal för svenskspråkiga? Ett experiment med svenskspråkigas igenkänning av ord med danskt uttal	
<i>Lise Horneman Hansen</i>	91
Språkdidaktisk läroboksanalys för ämneslärarutbildningen i svenska	
<i>Erik Falk</i>	123
Lärarkognitionen, grammatiken och det kommunikativa perspektivet	
<i>Gunilla Ransbo</i>	141
Författarpresentationer	158

Förord

Språkvetenskapliga fakulteten har en lång tradition av undervisning i språk och samlar engagerade och kunniga universitetslärare. Samtidigt har kollegiet konstaterat att området språkdidaktik på högskolenivå är förvånansvärt underbeforskat, inte minst när man efterfrågat fortbildningar. Universitetet står inför samhällsliga förändringar med nya studentgrupper och nya undervisningsformer. Det finns alltså ett stadigt behov av ny kunskap inom fältet.

Fakultetens ambition är att tillgängliggöra fortbildning i språkdidaktik och förstärka den språkdidaktiska kompetensen för alla som undervisar våra språkstudenter. Ett sätt har varit att erbjuda kurser i språkdidaktik 2015 och 2016. Deltagarna år 2016 var synnerligen motiverade och tog själva initiativ till det projekt som nu utmynnar i denna bok, vilken publiceras med fakultetens stöd.

Bidragen ger en inblick i den undervisning som tillhör alla lärares vardag. Till skillnad från forskning som på ett naturligt sätt syns i publikationer, tenderar undervisning att bli mera undanskymd för dem som inte är direkt involverade. Med den här boken synliggör författarna det andra av universitetets huvuduppdrag, nämligen utbildning.

Fakulteten vill tacka alla författare, inte bara för deras artiklar i denna volym, utan särskilt för deras engagemang och bidrag till att Uppsala universitets högre utbildning i språk och språkämnen håller världsklass. Tack också till Ulrika Tornberg som åtog sig att leda fortbildningskursen i språkdidaktik 2016 och fortsatte engagera sig i det efterföljande publikationsprojektet och till Björn Melander som har bidragit till form och innehåll långt mer än vad man kan be en serieredaktör om.

Uppsala den 7 oktober 2020

Coco Norén
Dekanus
Språkvetenskapliga fakulteten

Det språkdidaktiska kunskapsområdet: en introduktion

Ulrika Tornberg, Miriam Thegel och Hanna Henryson

I föreliggande antologi *Språkdidaktik i praktiken* samlas bidrag från lärare som är eller har varit verksamma vid Språkvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet.¹ Antologins fokus är praktikinära forskning och den är tänkt att ge exempel på hur undervisningen sett ut vid några av fakultetens kurser under de senaste åren. Idén om att ge ut en gemensam volym växte fram inom ramen för en högskoleorienterad kurs i språkdidaktik som på uppdrag av Språkvetenskapliga fakulteten genomfördes under läsåret 2016/2017. Kursen kan ses som ett led i satsningen på det språkdidaktiska området, en satsning som även resulterat i grundandet av nätverket *Språk och lärande*. Nätverket skapades år 2015 utifrån initiativ från bland annat Institutionen för nordiska språk och är tänkt att skapa större kontaktytor och mer samverkan mellan forskare som intresserar sig för språkinläring och språkdidaktik. Språkdidaktiska frågor har fått en större plats vid Språkvetenskapliga fakulteten under senare år, något som kan ses som naturligt givet att en stor del av fakultetens anställda är både forskare och undervisande lärare.

I denna volym analyserar och reflekterar textförfattarna över sin egen verksamhet och frågor rörande universitetsstudiernas specifika förutsättningar när det gäller att lära sig ett språk. Vid högre studier inom högskola eller universitet betonas vikten av att utveckla kritiskt tänkande, att lära sig att inhämta, värdera och använda ny kunskap och att arbeta mot ökad självständighet (jfr Uppsala universitet 2018). Akademiska studier innebär en ny miljö med nya utmaningar för studenterna, vilket ställer krav på undervisningen och de förhållningssätt och metoder som tillämpas i språkutbildningar vid universitetet. Sammansättningen i kurserna på högskolenivå är inte sällan mycket heterogen, då studenternas förkunskaper och akademiska studievana kan variera kraftigt, samtidigt som de kan ha olika modersmål, och tillhöra olika genera-

¹ Vi vill rikta ett stort och varmt tack till Björn Melander vid Institutionen för nordiska språk för hans stöd och praktiska råd samt för hans noggranna genomläsning av artiklarna i samband med publiceringsprocessen.

tioner (Wåghäll Nivre 2006 s. 86). De kan också ha skilda mål med utbildningen; vissa läser språk som huvudämne inom ett program, t.ex. för att bli lärare, för att fortsätta med forskarutbildning eller för att hitta ett annat språkrelaterat yrke, medan andra läser ett språk under en eller två terminer som ett tillägg till en annan utbildning. Vid universitetet ställs också höga krav på självstudier, på att utveckla den analytiska förmågan och på aktiv studentmedverkan i utbildningen. Studenterna förväntas ta ett stort ansvar för sitt lärande, reflektera över sina kunskaper och sin roll i undervisningen och stötta varandra genom samarbeten och diskussioner (jfr Uppsala universitet 2018). Vid universitetet utbildas även våra framtida lärare som i sin tur ska utbilda en ny generation barn och ungdomar. Universitetsutbildningens specifika förutsättningar väcker frågor om hur våra kurser ska utformas och vilka pedagogiska mål vi ska arbeta mot.

Endast ett fåtal publikationer har befattat sig med den här typen av frågeställningar. En antologi som bör nämnas är *Språkundervisning på universitet* av Andersson och Börjeson (1995) som gavs ut inom ramen för *Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap* (ASLA). Flera frågor som är ytterst aktuella idag och som även är relevanta för föreliggande publikation tas upp, bl.a. universitetens roll i lärarutbildningen, motivationen hos studenter samt deras syn på grammatikundervisning. Det förekommer även enstaka artiklar om språkdiraktik på högskolenivå i publikationer med ett mer allmänt språkdiraktiskt perspektiv, t.ex. Tornberg m.fl. (2009), där Valfridsson (2009) och Malmqvist (2009) skriver om hur olika typer av grupparbeten kan främja lärandet vid universitetsutbildningar i tyska och där Larsson Ringqvist (2009) talar om metakognition bland franskstuderande vid universitetet. Även Lindgren & Enever (2015), en antologi som strävar efter att överbrygga avståndet mellan forskning och undervisningspraktik, innehåller tre bidrag om universitetsdidaktik i språk, i vilka språkets sociala, kulturella och kollaborativa aspekter är framträdande (se Deutschmann & Trang Vu 2015, Lystedt 2015 och Malmqvist & Valfridsson 2015).

Tyngdpunkten för språkdiraktisk forskning i Sverige har legat på språkundervisning i grundskola och gymnasium, exempelvis inom ramen för Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (se t.ex. Sigrell 2007, Magnusson m.fl. 2011) och ASLA (se t.ex. Granfeldt m.fl. 2008, Juvonen 2009, Rosén m.fl. 2014). Syftet har i många fall varit att bidra till skolverksamheten genom praxisnära forskning kring till exempel metoder för skrivande och läsning, grammatikundervisning och bedömning (se Larsson Ringqvist & Valfridsson 2005 och Karlsson 2008 för exempel på praxisnära språkforskning).

Under senare år har nya tematiska områden har satt sin prägel på den svenska forskningen om språkdiraktik i relation till utbildningssystemets olika nivåer. Ett ökande antal studier om litteracitet, didaktik för svenska som andraspråk och det flerspråkiga klassrummet kan kopplas till migrationen till Sverige under de senaste årtiondena (se t.ex. Franker 2013 och Wedin 2017). Mångkulturella perspektiv får genom omvärldens förändringar en allt större

betydelse när det gäller språkundervisning, inte minst på högskolenivå. Under de senaste decennierna har språkutbildningen vid svenska universitet genomgått en genomgripande förändring som har gått hand i hand med samhällets utveckling. Ulrika Tornberg tecknar en bild av hur språkdidaktiken parallellt med detta har skiftat fokus från inlärastrategier till undervisningens innehåll och kopplingen till den omgivande världen (2020 s. 7). Vid en läsning av Uppsala universitets pedagogiska program blir det tydligt att detta nya fokus inte bara gäller språkdidaktik, utan tycks vara ett mer allmänt perspektivskifte: ”För att kunna verka i – och påverka – ett snabbt föränderligt och globalt samhälle krävs [...] etisk, kommunikativ, digital och interkulturell kompetens” (Uppsala universitet 2018 s. 3). Särskilt kommunikativ och interkulturell kompetens kan ses som grundläggande komponenter i våra språkutbildningar och något som studenterna förväntas utveckla i undervisningen. Vi tror därför att språkdidaktiken och språkutbildningarna har mycket att bidra med, inte minst med tanke på det dynamiska och mångkulturella samhälle vi lever i.

Med denna volym vill vi sätta fokus på språkdidaktiken på högskolenivå genom att ge exempel på hur den pedagogiska verksamheten ser ut vid Språkvetenskapliga fakultetens institutioner. De studier som tas upp här, alla inom ramen för språkdidaktik, men med olika perspektiv, metoder och lärandeaktiviteter, visar på den bredd som fakultetens utbildningar och dess undervisande lärare tillsammans besitter. De olika projekten omfattar inte bara olika språk: svenska, danska, franska, kinesiska, ryska, tyska och ungerska utan också nydanande forskningsfält och kunskapsområden, till exempel forskning om studentaktivering, såväl när det gäller själva undervisningen som vid planering, prov och utvärdering. Flera artiklar tar upp kollaborativt lärande eller *peer learning* som återfinns inom aktiviteter så som översättningar av texter i grupp, skicka-problem-övningar, grammatikdiskussioner i klassrummet, och *Supplemental Instruction* utanför lektionstid. Denna aktiverande delaktighet i det som pågår i undervisningen motiveras av att studentgrupperna idag är mer heterogena än tidigare, men också av att de enligt egen utsägo därigenom tycks fördjupa de kunskaper som de utvecklar – ett resultat som också tidigare bekräftats genom forskning beträffande yngre elever i grundskola och gymnasieskola (se till exempel Malmberg 2000). Sist, men inte minst, har just språkundervisning en särskild interaktiv potential som kan realiseras genom aktiv studentmedverkan.

Antologin presenterar emellertid också arbeten inom andra kunskapsområden än studentaktivering, till exempel läromedelsanalys, som används som ett didaktiskt grepp i språkundervisningen för blivande lärare, och kulturstudiers roll inom språkutbildningen. Vidare får läsaren ta del av en kritisk granskning av hur konstruktiv länkning mellan examination och bedömning kan se ut samt hur man inom grannspråksundervisning kan utvärdera studenternas hörförståelse. Dessutom kan antologin utifrån sitt fokus på vuxna, det

vill säga studenterna, utgöra ett viktigt bidrag till den mycket aktuella satsningen på vuxenutbildning och på lärarutbildning med inriktning på vuxna som nu på olika vägar realiseras i Sverige (se SOU 2018 s. 71).

Hanna Henryson undersöker i sitt projekt ”*Kuvertcirkeln*”: *resultat av aktiverande språkundervisning på högskolenivå* hur studenters lärande påverkas av aktiverande undervisning i en kurs i tysk litteratur. Verktuget för detta är skicka-problem-övningen ”Kuvertcirkeln” som är tänkt att främja diskussion och interaktion på tyska i mindre grupper. Detta innebär även att läraren övergår från att ha ledarrollen till att ha en mer stödjande funktion. Genom enkätundersökningar om läraktiviteten bland studenterna framkom å ena sidan att vissa studenter ansåg att de fått en fördjupad förståelse av romanens innehåll och kunskap om att analysera text, medan vissa studenter å andra sidan upplevde det som en utmaning att komma fram till gemensamma lösningar i gruppen och att ta en mer aktiv roll i sitt lärande. Utifrån detta drar Henryson slutsatsen att aktiverande undervisning behöver tillämpas i högre grad och mer systematiskt för att fler studenter ska få större behållning av att aktiveras.

Studentengagemanget står också i fokus i Miriam Thegels projekt *Mentorskap och peer learning: erfarenheter och reflektioner kring ett mentorsprogram i moderna språk*. Mentorerna är studenter med flera terminers erfarenhet av studier i språkämnena, som hjälper nya studenter att lära tillsammans – peer learning. Det innebär att studenterna – på egen hand och tillsammans – både ska ställa frågor och hitta svaren. Mentorerna ska alltså inte vara lärare utan understödja och stärka studenterna i deras lärande tillsammans. Genom att auskultera vid mentorernas träffar med studenterna har Thegel velat undersöka vilka aktiveringsmetoder som fungerar utifrån hur de påverkar dynamiken i klassrummet, men hon har också tagit del av mentorernas egna erfarenheter av ledarskap och av mentorsrollen. Mentorerna är övervägande positiva till sin verksamhet, men anmärker på att oregelbunden närvaro av studenterna under träffarna försvårar arbetet och att det ibland uppstår konflikter mellan studenternas förväntningar och mentorernas agerande, särskilt gällande huruvida fokus ska ligga på resultat eller process.

Sebastian Cöllens projekt *Att lära för livet: prov som lärandestrategi* har som syfte att undersöka hur ökad studentinkludering i form av kamratgranskning i samband med prov kan tjänstgöra som en metod för lärande jämfört med lärarens traditionella rättande av proven. Hur ser studenterna själva på fördelar och nackdelar med de båda rättningsformerna? Cöllens vill problematisera provets vanliga syfte – att kontrollera – och i stället se det som ett steg i lärandet. Peer learning betyder i detta sammanhang kamratgranskning, det vill säga en reciprok lärandeprocess varvid man tvingas artikulera sin kunskap. Av enkäten som Cöllens genomförde framgick att studenterna som var positiva till peer learning såg det som ett tillfälle till lärande, medan de studenter som var negativa föredrog lärarens rättningar.

I sitt bidrag *Vägen och målet: en granskning av formativ och summativ bedömning på textkurser i kinesiska* undersöker Helena Löthman utbildningsresultatens validitet och reliabilitet samt den konstruktiva länkningen mellan lärandemål, undervisning och examination i tre textkurser på grundnivå i ämnet kinesiska. Studentaktiverande och kollaborativa moment har införts för att förstärka den konstruktiva länkningen, vilket enligt undersökningen har inverkat positivt på studenternas lärande. En viktig roll spelar den formativa bedömningen genom löpande förhör och inlämningsuppgifter som kompletterar den summativa sluttentamen. Löthman bedömer att validiteten i utbildningsresultaten är god, medan reliabiliteten kan förbättras. En förbättringsåtgärd som redan har genomförts är att den summativa examinationen har delats in i fem delar i två av de tre textkurserna varav fyra delar måste klaras för att uppnå godkänt betyg, i stället för att resultaten på alla delar vägs samman.

I Tünde Blomqvists projekt *Kulturstudiers roll i ungersk språkutbildning på högskolenivå* var det visserligen inte ett studentaktiverande arbetssätt som stod i fokus, men studenterna var i hög grad involverade när det gällde utvärderingen av en kurs i ungerska kulturstudier utan krav på förkunskaper i språket. Syftet var att undersöka i vad mån kursen samtidigt skulle kunna främja språkutveckling. Visserligen svarade studenterna i en efterföljande enkätundersökning att de inte haft något fokus på ord och uttryck när de i slutet av kursen skulle göra en presentation, utan att fokus enbart hade legat på sakinnehållet vid presentationen. Ändå använde varje student ungerska ord i sin presentation och funderade både på hur vissa ord skulle stavas och hur de skulle uttalas. Blomqvist drar slutsatsen att studenterna helt enkelt inte varit medvetna om att de hade lärt sig ord, och att kulturstudier skulle kunna öppna dörrar till språkstudier eftersom studenternas bakgrundskunskaper, till exempel om sociokulturella förhållanden, skulle kunna hjälpa dem även vid språkstudierna i ett slags top-down-perspektiv.

Även Lise Horneman Hansen lyfter fram studenternas bakgrundskunskaper och vikten av kontext för språkförståelse i sin text *När 30 blir tolv. Vad är egentligen svårt i danskt uttal för svenskspråkiga?* I detta fall handlar det dock om ett med svenskan nära besläktat språk, nämligen danskan, som i talad form innebär en utmaning för många svenskar. Horneman Hansen undersöker svenska universitetsstudenters ordigenkänning av danska ord för att ta reda på vilka danska fonetiska drag som skapar hinder för förståelsen. Datainsamlingen utförs vid en diktamen under vilken studenterna får höra en text läsas upp ett antal gånger och där de vid vissa luckor i texten ska återge vad de hör och vad ordet betyder. Syftet med att testa ordigenkänning kopplat till en längre text är att se om kontexten och studenternas förkunskaper kan underlätta den lexikala matchningsprocessen, vilket visar sig vara fallet. Studenterna klarar testet förhållandevis bra men har svårt att matcha vissa språkdrag med svenskans motsvarigheter. Mest problem skapar frikativt *d*, främre *a*, vokalisering av konsonanter med diftong som resultat, vokaliserat *r*, assimilation av trycksvagt *e* samt den danska stöten. Horneman Hansen avslutar artikeln

med att föreslå en praktisk övning som kan tjäna till att förbereda och underlätta svenskspråkiga elevers och studenters avkodning av danskt talspråk.

I sin text *Språkdiraktisk läroboksanalys för ämneslärarutbildningen i svenska* vill Erik Falk bland annat undersöka i vad mån en didaktiskt uppbyggd läromedelsanalys skulle kunna fungera som del av den språkdiraktiska utbildningen för ämneslärarutbildningen i svenska. Efter att själv på prov ha genomfört en didaktiskt inriktad läromedelsanalys kommer Erik Falk till slutsatsen att läromedelsanalysen har en viktig plats i den ämnesdidaktiska grundutbildningen, framför allt om den utgår från både styrdokumentet för ämnet svenska och från kurslitteraturen som presenterar ämnesdidaktiska teorier och undervisningsmetoder. Ämneslärarstudenterna kan därigenom dels uppöva ett kritiskt förhållningssätt till läromedel i sin framtida yrkesutövning, dels utvecklas teoretiskt och metodiskt samt identifiera relevanta forskningsfrågor för sin utbildnings självständiga arbeten.

Bakgrunden till Gunilla Ransbos studie *Lärarkognitionen, grammatiken och det kommunikativa perspektivet* är den konflikt som kan uppstå när till exempel undervisningen inom en introduktionskurs i franska vid Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet – och med ett starkt fokus på formell grammatik – använder ett gymnasieläromedel med betoning på språkets kommunikativa funktioner. Studien pekar på att lärare genom att använda sig av allt det som de kan, vet och tänker om sitt ämne, sin professionalitet och sina studenter, det vill säga allt det som ryms i begreppet *lärarkognition*, skulle kunna anpassa läromedlets kommunikativa inriktning till introduktionskursens grammatiska kunskapsmål. Lärarkognitionen skulle i så fall få en nyckelroll när det gäller att mildra konflikten.

Gemensamt för bidragen är att författarna i hög grad observerar sin egen verksamhet och reflekterar över sin roll i undervisningssituationen, dynamiken i seminarier och hur studenterna tar sig an uppgifterna. Frågan om relationen och balansen mellan det akademiska, analytiska lärandet, som hör högre utbildning till, och det praktiska, färdighetsinriktade lärandet som många associerar till språk, förekommer i många bidrag. Vad innebär det egentligen att studera och lära ut språk vid universitetet? Språkkunskaper, handlar det om rätt eller fel, eller handlar det snarare om att kunna tillämpa, förklara och reflektera? Dessa teman behandlas återkommande i denna volym, som förhoppningsvis kan bidra till både kunskapsutveckling och inspiration.

Litteratur

Andersson, Lars-Gunnar & Börjeson, Fia (red.), 1993: Språkundervisning på universitet: Rapport från ASLA:s höstsymposium Göteborg, 11–13 november 1993. Göteborg: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

- Deutschmann, Mats & Trang Vu, Mai, 2015: Computer assisted language learning in language education: an overview of theories, methods, and current practices. I: Eva Lindgren & Janet Enever (red.): *Språkdidaktik. Researching Language Teaching and Learning*. (Umeå Studies in Language and Literature 26.) Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 43–60.
- Franker, Qarin, 2013: Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 771–815.
- Granfeldt, Jonas, Håkansson, Gisela, Källkvist, Marie & Schlyter, Suzanne (red.), 2008: *Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8–9 november 2007*. *Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA Symposium in Lund, 8–9 November, 2007*. Lund: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Juvonen, Päivi (red.), 2009: *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*. *Language and Learning. Papers from the ASLA Symposium in Stockholm, 7–8 November, 2008*. Stockholm: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Karlsson, Anna-Malin, 2008: Forskare, pedagog eller konsult? Reflektioner kring tillämpad och praxisorienterad språkforskning. I: Jonas Granfeldt, Gisela Håkansson, Marie Källkvist & Suzanne Schlyter, (red.): *Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8–9 november 2007*. *Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA Symposium in Lund, 8–9 November, 2007*. Lund: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. S. 101–113.
- Larsson Ringqvist, Eva, 2009: Förklaringar och förståelse i grammatikundervisningen. I: Ulrika Tornberg, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (red.): *Språkdidaktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber. S. 49–64.
- Lystedt, Gun, 2015: Creating opportunities for authentic social interaction in the language classroom. I: Eva Lindgren & Janet Enever (red.): *Språkdidaktik. Researching Language Teaching and Learning*. (Umeå Studies in Language and Literature 26.) Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 113–126.
- Magnusson, Jenny, Malmbjer, Anna & Wojahn, Daniel (red.), 2011: *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande. Södertörns högskola 25–26 november 2010*. Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Malmberg, Per (red.), 2000: *I huvudet på en elev: projektet STRIMS: strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Malmqvist, Anita, 2009: Responsamtal kring egna och andras texter – en möjlighet för språkundervisningen? I: Ulrika Tornberg, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (red.): *Språkdidaktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber. S. 65–80.
- Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela, 2015: The group as a resource for learning. I: Eva Lindgren & Janet Enever (red.): *Språkdidaktik. Researching Language Teaching and Learning*. (Umeå Studies in Language and Literature 26.) Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 127–140.
- Rosén, Christina, Simfors, Per & Sundberg, Ann-Kari (red.), 2014: *Språk i undervisning. Rapport från ASLA:s vårsymposium, Linköping, 11–12 maj 2012*. *Papers from the ASLA Symposium in Linköping, 11–12 May 2012*. Linköping/Växjö: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

- Sigrell, Anders (red.), 2007: Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv. Umeå 16–17 november 2006. Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- SOU, 2018: 71: En andra och en annan chans – ett komvux i tiden. Slutbetänkande av Komvuxutredningen. Stockholm.
- Tornberg, Ulrika, 2020: Språkdiraktik. 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Uppsala universitet, 2018: Pedagogiskt program för Uppsala universitet. Visioner för universitetets pedagogiska verksamhet och utveckling. Fastställt av rektor den 24 april 2018.
- Valfridsson, Ingela, 2009: Kunskapsmonopol eller majoritetsbeslut? Om samtal kring kollaborativa uppgifter i språkundervisningen. I: Ulrika Tornberg, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (red.): Språkdiraktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk. Stockholm: Liber. S. 33–48.
- Wedin, Åsa, 2017: Flerspråkighet och identitetsutveckling. Skolutveckling som policy och praktik. I: Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (red.): Tofte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Textkulturer Karlstad 24–25 november 2016. (Texter om svenska med didaktisk inriktning.) Karlstad: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 45–63.
- Wåghäll Nivre, Elisabeth, 2006: Språkundervisning, litteraturstudium och kulturell mångfald. Framtida utmaningar i den högre utbildningen i tyska i Sverige. I: Ulrika Tornberg (red.): Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker. En konferensrapport. Örebro: Örebro universitet. S. 81–99.

”Kuvertcirkeln”: resultat av aktiverande språkundervisning på högskolenivå

Hanna Henryson

I fokus för denna artikel står aktiverande undervisningsformer i språkundervisning på högskolenivå genom tillämpning av läraktiviteten ”Kuvertcirkeln”. Att låta studenter vara aktiva i undervisningen kan enligt aktuell forskning bidra både till förbättrade studieresultat och till generell träning i samarbete och demokratiska förhållningssätt (jfr t.ex. Ody & Carey 2013, Elmgren & Henriksson 2013, Masika & Jones 2015, Tornberg 2020). Språkämnenas interaktiva potential ger undervisning i språk särskilt goda förutsättningar för aktivering, men forskningen på detta område har hittills varit begränsad.

Undersökningens syfte var att bidra till forskningen om aktiverande undervisningsformer i språk genom att pröva effekterna av aktiverande undervisning i praktiken. Läraktiviteten ”Kuvertcirkeln” valdes ut för detta ändamål eftersom den är avsedd att främja diskussion och interaktion mellan studenterna och lämpar sig väl för problem-baserade diskussioner om ett innehåll med flera möjliga tolkningar. Den genomfördes under tre olika terminer i en kurs i modern tysk litteratur på Uppsala universitet. I mindre grupper formulerade studenterna egna och besvarade andra gruppers frågor kring ett litterärt verk för att avslutningsvis diskutera resultaten i helgrupp (jfr Wickström 2011 s. 96 f.). Under kurstillfället efter varje genomförande av ”Kuvertcirkeln” ombads studenterna besvara tre enkätfrågor på svenska, vilket utgör underlaget för undersökningen av läraktivitetens resultat. Svaren visar positiva effekter på studenternas lärande och aktiveringsgrad, men även en kluven inställning till en mer aktiv studentroll.

Nyckelord: språkundervisning, litteraturundervisning, aktiverande undervisningsformer, undervisning i tyska, lärarrollen, studentrollen

1 Inledning

Studentens roll i sin egen högskoleutbildning har under de senaste decennierna allt oftare blivit föremål för högskolepedagogisk forskning både i Sverige och globalt. Detta har resulterat i ett brett vetenskapligt stöd för att studenters aktiva deltagande i utbildningen främjar såväl retention och goda utbildningsprestationer (Masika & Jones 2015 s. 138 f. och Ody & Carey 2013 s. 291 f.) som kritiskt tänkande, djupinläring och samarbetsförmåga (Elmgren & Henriksson 2013 s. 56 f.; jfr även Tornberg 2020 s. 92 f.). Språkutbildning bygger till stor del på dessa generella färdigheter genom praktisk träning, ofta i mindre grupp, av textläsning, hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion. Det föreligger ett mindre antal vetenskapliga undersökningar med visst fokus på studentaktivering i utbildning på det språkvetenskapliga fältet (Malmqvist & Valfridsson 2015 och Lystedt 2015), men ytterligare kunskap om metoder och *best practices* på detta område behövs.

En utmaning för språkundervisningen på högskolenivå är studenternas varierande förkunskaper och förutsättningar; det är till exempel vanligt förekommande i många språkämnen att modersmålstalare och andra- eller tredjespråkstalare deltar i samma kurs (jfr Wåghäll Nivre 2006 s. 86). Ur ett generellt mångfaldsperspektiv bör universitetsläraren dessutom i möjligaste mån utgå ifrån studentgruppens sammansättning, till exempel vid val av undervisningsformer. Aktiverande undervisningsformer ger utrymme för studenterna att dra nytta av varandras olika perspektiv och bakgrunder (Wickström 2011 s. 93–97; jfr även Wåghäll Nivre 2006 s. 83 och Burke 2012). Studenternas aktiva deltagande i sin utbildning bör därmed vara ytterst relevant för undervisning i språkämnen.

Denna tes prövade jag med hjälp av diskussionsövningen ”Kuvertcirkeln” som genomfördes under tre olika terminer inom ramen för en kurs i tyskspråkig litteratur på Uppsala universitet. Efter varje tillfälle gjordes en kort enkätundersökning med seminariedeltagarna för att försöka besvara frågan: Hur påverkar tillämpningen av aktiverande undervisningsformer studenternas lärande i språkundervisning på högskolenivå? Detta utgör även en *konstruktiv länkning* mellan kursinnehållet och kursmålen för litteraturkursen (jfr Elmgren & Henriksson 2013 s. 55), eftersom kursplanen anger att studenterna ska kunna *förstå* och *diskutera* de lästa verken utifrån den kulturella och historiska kontext där de skrevs (jfr Institutionen för moderna språk 2018).

2 Tidigare forskning

I fokus för min undersökning står alltså studenten och utfallet av en specifik aktiverande undervisningsform, vilket grundar sig i en studentfokuserad snarare än lärarstyrd syn på undervisning (jfr Biggs & Tang 2011). Detta får följder för lärar- respektive studentrollen; läraren går från att ha en ledarroll till

att ha en stödjande funktion och studenterna övertar mer ansvar för att driva undervisningen och sitt lärande framåt (Bergmark & Westman 2016 s. 54). Aktiverande undervisning kan relateras till det sociokulturella synsättet på lärande där interaktion och samarbete ses som viktiga förutsättningar för kunskapsutvecklingen. Enligt detta synsätt som grundlades av Lev Vygotskij har språket en avgörande roll som medium för den sociokulturella interaktionen (jfr Vygotskij 1986 [1934] s. 94; se även Tornberg 2020 s. 19 f., s. 75 f. och van Compernelle 2015 för kopplingen mellan interaktion och språkinläring). I den så kallade ”proximala utvecklingszonen” utvecklas ett barns intellekt i mötet med vuxna människors kunskap, vilket även är överförbart på elevers och studenters interaktion med sina lärare (Vygotskij 1986 [1934] s. 187 ff.). Med hjälp av den kunnigare personens stöttning (*scaffolding* i engelskspråkig pedagogisk forskning) kan den lärande utföra uppgifter och uppnå resultat som annars hade varit utom räckhåll (Vygotskij 1986 [1934] s. 189; se även Sato & Viveros 2016 s. 94 för en kort översikt över scaffolding).

Den sociala interaktionens betydelse för lärande betonas i stora delar av forskningen om högskolepedagogik och i synnerhet den forskning som befattar sig med aktiverande undervisningsformer. Ett antal olika modeller har utvecklats för att inkludera och aktivera studenter i den faktiska undervisningen, till exempel genom *peer learning* (se t.ex. Boud m.fl. 2001 och Cöllen i denna volym), *peer tutoring* (se exempelvis Falchikov 2001) och *Supplemental Instruction* (SI) (se exempelvis Jacobs & Stone 2006, Gillis & Holmer 2012 och Thegel i denna volym). Målet kan även vara att på en strukturell nivå bereda studenterna möjlighet att delta i utveckling av nya kurser och program eller i strategiska utbildningsåtgärder (jfr Elmgren & Henriksson 2013 s. 286 och Bergmark & Westman 2016).² Den enskilda läraren kan ha begränsat inflytande över den strukturella nivån, men kan ha möjlighet att gestalta undervisningen i praktiken genom att välja läraaktiviteter som främjar aktivering.

Konkreta exempel på aktiverande undervisningsformer föreslås av Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson i *Universitetspedagogik* (2013 s. 180–197). En enkel metod är att låta studenterna diskutera i grupp eller par, eller reflektera över frågor eller problem individuellt i några minuter, för att sedan göra en genomgång i helgrupp. Studenter kan också få i uppgift att sammanfatta eller skapa egna frågor kring kursinnehållet (s. 182 ff.). I mindre undervisningsgrupper är det möjligt att låta studenter leda en del av ett seminarium eller redovisa (grupp-)arbeten muntligt (s. 188 f.). Faktorer som inte rör det faktiska kursinnehållet kan också ha en aktiverande funktion. Exempelvis kan undervisningsrummets möblering samt att läraren visar ett tydligt intresse för studenternas lärande och ger god återkoppling på studenternas feedback bidra till att skapa aktiv medverkan (s. 185 f. och s. 195 ff.).

² *Active Student Participation* (ASP) omfattar båda dessa aspekter, se exempelvis Barrineau m.fl. 2019. För översikter över aktiv studentmedverkan på olika utbildningsnivåer, se Bryson & Hand 2007 och Healey m.fl. 2010.

När det gäller forskning om studentaktiverande undervisning i språkämnen finns än så länge endast ett litet antal studier att hänvisa till. Anita Malmqvist och Ingela Valfridsson redovisar resultat från en studie av gruppen som resurs för språkinläring, där ett antal inlärare reflekterade kring språkliga problem i grupp och tillsammans nådde en större medvetenhet om den egna och andras språkliga kompetenser (2015 s. 139; jfr även Tornberg 2020 s. 92 ff.). Gun Lystedt redogör för en undervisningsmetod som lägger stort fokus på så kallad ”autentisk social interaktion”. Denna metod reducerade studenternas nervositet för framför allt muntlig produktion och ökade därigenom deras aktiva deltagande i språkundervisningen (Lystedt 2015).

I fokus för denna undersökning står litteraturundervisning inom ramen för ett språkämne. Utöver träning i att göra analyser av litterära verk kan läsning och diskussion av litteratur även ha en färdighetstränande funktion i språkundervisningen med särskilt avseende på läsförståelse, ordinläring och muntlig produktion (jfr Tornberg 2020 s. 121 ff. och Gehring 2018 s. 102). Angela Marx Åberg betecknar berättelser som ”en väsentlig form för verbal kommunikation” och betonar att läsning av litterära verk inom ramen för språkundervisning tränar ”förmågan att ta in och bearbeta stora textmängder; den främjar ordförrådet och kan ge en skildring av kulturella förhållanden inom mål-språksområdet” (2005 s. 153; jfr även Svensson 2015 s. 37 och Blomqvist i denna volym). Enligt Elisabeth Wåghäll Nivre kan dock en alltför långtgående färdighetsinstrumentalisering av litteratur i språkundervisning leda till att den aktiverande potentialen i litteraturens förmåga att öppna mångkulturella perspektiv på diskussions- och analysteman som engagerar studenter går om intet (2006 s. 82, s. 87 ff., s. 93 och s. 94).

Mer omfattande studier av aktiverande undervisningsmetoder i litteraturundervisning i språkämnen verkar hittills inte ha genomförts. Insikter och metoder ur mer allmänna undersökningar av litteraturens funktion i språkundervisningen kan dock i många fall kopplas till aktivering. Exempelvis föreslår Wolfgang Gehring olika metoder för att använda läsning i undervisning i ett främmande språk, exempelvis ”extensiv läsning”, ”detaljerad läsning” och ”fördjupad läsning” som kan kombineras med olika typer av texter och färdighetstränande uppgifter (2018 s. 103 ff.). Peter Schofer ser litterära texter som en naturlig del av undervisning i främmande språk och betonar nyttan av att göra en förberedande ”pre-reading” tillsammans med studenterna inför läsningen av ett mer eller mindre krävande litterärt verk (2000 s. 390 f.). Valet av text är avgörande för en framgångsrik litteraturundervisning och även där kan studenterna involveras. Ett sätt att göra detta är att uppmuntra dem att tänka kritiskt kring litteraturlistan och problematisera valet av kurslitteratur (Wåghäll Nivre 2006 s. 92 f.). Faktorer som studenternas förkunskaper och textens svårighetsgrad bör naturligtvis styra textvalet, men även deras intresse för specifika teman kan med fördel beaktas, eftersom det kan bidra till att motivera och aktivera dem under och efter läsningen (Chodkiewicz 2016).

3 Metod och utförande

Utifrån undersökningens frågeställning utformade jag en tillämpning av en specifik läraaktivitet, den så kallade ”Kuvertcirkeln”. Den beskrivs av Johan Wickström i rapporten *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare* som en *case*-liknande ”skicka-problem-övning”, där syftet är att studenterna ska formulera frågor eller problem utan ett givet svar, som deras medstudenter sedan får diskutera och komma med lösningsförslag på (Wickström 2011 s. 96 f.). Övningen går ut på att en grupp delas in i mindre grupper, som alla skriver varsin fråga utanpå ett kuvert. Kuverten skickas sedan runt till alla grupper, som diskuterar frågorna och lägger skriftliga svar i kuverten. När alla grupper har fått tillbaka sina kuvert diskuteras och utvärderas svaren först i de mindre grupperna och därefter gemensamt i helgrupp. Inför tillämpningen i undervisningen av modern tysk litteratur modifierades denna övning något (se vidare nedan). Övningen valdes ut i linje med kursplanen eftersom den är uppbyggd runt diskussion och interaktion mellan studenterna och lämpar sig väl för diskussioner om litteraturtolkning där det sällan finns några givna svar (jfr Institutionen för moderna språk 2018).

”Kuvertcirkeln” genomfördes vid tre seminarietillfällen under tre olika terminer. Seminarierna var uppbyggda kring romanen *Der Vorleser* av Bernhard Schlink (1994, sv. *Högläsaren*) och undervisningsspråket i kursen är tyska. Romanen behandlar frågor om personlig och kollektiv skuld under tiden efter andra världskriget (se Urban 2000 s. 38–42) och utspelar sig delvis i en domstolskontext i Tyskland. Den skildrar även en kärleksrelation mellan en 15-årig pojke och en tjugo år äldre kvinna som till varje pris vill dölja att hon är analfabet. Romanen valdes ut till ”Kuvertcirkeln” eftersom den i enlighet med kursmålen har flera olika teman som lämpar sig väl för problematisering och diskussion av värderingar och händelser kopplade till den tyska 1900-tals-historien (jfr Institutionen för moderna språk 2018). Den konstruktiva länken mellan kursens olika delar förstärks ytterligare av att seminariediskussionerna utgör en del av examinationen i kursen (jfr Institutionen för moderna språk 2018 och Elmgren & Henriksson 2013 s. 55).

Som förberedelse inför seminarierna bad jag studenterna – utöver att läsa romanen i sin helhet på tyska – att formulera en fråga individuellt som rörde någon aspekt av *Der Vorleser* som de tyckte var extra intressant eller som de inte hade förstått. Inför seminarietillfällena under undersökningstermin 2 och 3 ombads studenterna tänka på att den formulerade frågan inte skulle gå att besvara med ett ja eller nej, utan skulle vara en diskussionsfråga med flera möjliga infallsvinklar (se vidare avsnitt 4 nedan). De närvarande studenterna delades in i grupper om tre till fem, och lärosalen ommöblerades om möjligt i bordsgrupper för att skapa bättre förutsättningar för gruppdiskussion. Studenterna fick därefter följande instruktioner (ursprungligen på tyska):

1. Läs era frågor för varandra. Välj gemensamt ut en av frågorna, skriv den utanpå kuvertet och skicka kuvertet till nästa grupp.
2. Diskutera frågan som ni får på nästa kuvert, skriv ert svar på en lapp och lägg den i kuvertet. **Svaret ska alltid innehålla ett citat/en hänvisning till ett textställe ur romanen.**
3. Skicka kuvertet vidare och besvara på samma sätt de andra gruppernas frågor.
4. När alla frågor från de andra grupperna är besvarade, får ni tillbaka kuvertet med er egen fråga. Håller ni med om de andra gruppernas svar eller inte? Innehåller svaren citat/texthänvisningar som stöder dem?

Modifieringen av övningen bestod huvudsakligen i att jag anpassade dess ursprungliga fokus på diskussion och lösning av kontroversiella problem, t.ex. rörande diskriminering, till litteraturundervisningen genom att studenterna ombads att utgå ifrån romantexten i sina svar. Frågorna diskuterades även utifrån åsikter, tolkningar och värderingar som studenterna hyste efter läsningen av texten, men i enlighet med grundläggande litteraturvetenskaplig metod instruerades de tydligt att försöka belägga sina ståndpunkter med hänvisningar till konkreta textställen (jfr Wåghäll Nivre 2006 s. 89 f.).

”Kuvertcirkeln” genomfördes därefter utefter instruktionerna med urval och besvarande av frågorna i grupperna, värdering av svaren på vardera gruppens egen fråga samt lärarledd diskussion och utvärdering i helgrupp. Min roll som lärare skiftade därmed mellan att ha en stöttande scaffolding-funktion till att vara mer styrande under helgruppsdiskussionen (jfr Bergmark & Westman 2016 s. 94 och Sato & Viveros 2016 s. 94). De frågor som grupperna diskuterade omfattade både romanens konkreta innehåll och mer komplexa tematiska eller tolkningsmässiga problem. Vid alla tre undervisningstillfällena blev diskussionerna intensiva. Övningen tog lite mindre än en timme och vid de två senare seminarietillfällena genomfördes den i två omgångar som en följd av att studenterna upplevde att en gång var för lite för att hinna förstå och utföra övningen på ett bra sätt. Under de två senare seminarierna satte jag även en tidsram för besvarandet av varje fråga, eftersom några kuvert fastnade länge hos en grupp under första seminariet och de andra gruppernas arbete därigenom stannades upp. Jag betonade att tidsbegränsningen endast fanns till för att bidra till flytet i övningen och inte för att skapa press.

Flera studenter gav både positiv och negativ feedback på ”Kuvertcirkeln” under seminariernas gång. De flesta av de kritiska synpunkterna från studenterna hade med instruktionerna och tidsramarna att göra. För att ta reda på hur samtliga studenter upplevde övningen och om det aktiverande syftet uppfyllts utformade jag en kort enkät (se avsnitt 4 nedan och enkäten i bilaga 1). Att be studenter ge feedback på läraaktiviteter eller andra delar av högskoleutbildningen är i sig ett sätt att aktivera dem och ge dem inflytande över utveckling och genomförande av undervisning (Elmgren & Henriksson 2013 s. 286). Enkäten delades ut under det efterföljande seminariet och inte i direkt anslutning till genomförandet av ”Kuvertcirkeln”, dels för att inte behöva inskränka tiden

för själva övningen och dels för att studenterna därigenom fick tid att bearbeta sina intryck av den. Enkäten inleddes med den övergripande, öppna frågan ”Vad tyckte du om övningen?”, för att sedan fokusera på resultaten med frågorna ”Vad lärde du dig av övningen? Vad fick du öva på?”. Slutligen ombads studenterna svara på frågan ”Hur skulle övningen kunna förbättras?”. Slutsatser om övningens påverkan på studenternas lärande drar jag utifrån svaren på dessa frågor.

4 Resultat

Enkäten ”Utvärdering av övningen ’Der Briefumschlagkreis’” besvarades av totalt 26 studenter från de tre olika terminerna (se en sammanställning av enkätsvaren i bilaga 2). Majoriteten av studenterna ger ”Kuvertcirkeln” övervägande positiva omdömen med adjektiv såsom ”bra”, ”rolig” och ”intressant”. På den första frågan, ”Vad tyckte du om övningen?”, är det endast två studenter som inte ger någon positiv feedback alls. Den kritik som framkommer i dessa och andra svar på den första frågan handlar framför allt om att nivån på de egenformulerade frågorna var för låg eller inte passar undervisningskontexten, att det funnits problem med att enas om svaren i gruppen, att övningen är tidskrävande eller lett till missförstånd. Elva studenter beskriver den som ny för dem eller annorlunda jämfört med annan undervisning. Flera studenter tar upp fördelarna med att diskutera med andra och få insikt i andras synsätt, exempelvis i följande svar: ”[...] alla har olika sätt att se på boken och tankar, vilket breddar diskussionen mer än om vi får redan givna frågor” (fråga 1, termin 1).

För frågeställningen i min undersökning är de svar på fråga 1 som rör studenternas aktiva roll i ”Kuvertcirkeln” särskilt intressanta. Sammanlagt nämner tretton studenter i positiva ordalag att övningen bidragit till att aktivera dem själva eller övriga studenter. En student skriver: ”Lustfyllt och engagerande att vi elever fick bidra i/till undervisningen” (fråga 1, termin 1), medan andra tycker att ”[...] det är lättare att få igång en diskussion där alla deltar i en mindre grupp” (fråga 1, termin 3) samt att det var ”[p]ositivt att alla i gruppen aktivt deltog i arbetet” (fråga 1, termin 1). Två studenter beskriver sin rädsla för att tala i stora grupper och den ena kopplar gruppövningens form till en högre grad av aktivering: ”[...] att diskutera i mindre grupper gör att jag lättare deltar i diskussionen” (fråga 1, termin 1). En student kommenterar tillägget till den ursprungliga ”Kuvertcirkel”-övningen, det vill säga instruktionen att leta upp och skriva ned ett citat eller textställe ur boken som belägg för gruppens svar på den aktuella frågan: ”Jag gillade att man fick ta ut ett citat ur boken. Gjorde läsningen mer aktiv” (fråga 1, termin 1). En annan student tycker att övningen är ”rolig och meningsfull” eftersom alla i studentgruppen kan komma till tals och uttrycka sin mening (fråga 1, termin 2).

På den andra, tvådelade frågan, ”Vad lärde du dig av övningen? Vad fick du öva på?”, betonar många studenter gruppdiskussionen som lärandeprocess.

Sju studenter nämner uttryckligen att de har fått öva på att tala tyska och två anser att övningen har låtit dem öva på att skriva. Flera svarande lyfter fram att de genom övningen har fått en fördjupad förståelse av romanens innehåll, enligt en student ”att arbeta intensivt med en fråga och därigenom förstå verket i sin helhet bättre” (fråga 2, termin 3). På olika sätt visar många av svaren att studenterna har behövt ”tänka ett steg vidare” (fråga 2, termin 1) och se med kritiska ögon såväl på romanen som på sina egna och andras tolkningar av den. ”Att först fritt resonera och först i efterhand omvärdera och överlägga kring resonemanget” (fråga 2, termin 2) svarar en student på frågan om vad hen har lärt sig och fått öva på. Åtta studenter tar också upp att deras tekniska färdigheter i att analysera litteratur har förbättrats.

Åtta av de svarande lyfter fram att det ger mycket att diskutera i mindre grupper i stället för i helgrupp. De demokratiska färdigheterna, som aktiverande undervisning även är avsedd att främja, nämns av olika studenter som någonting de fått öva på under ”Kuvertcirkeln”. Tretton studenter skriver på olika sätt att de har vunnit insikt i andras perspektiv, de flesta i positiva ordalag, men flera utmaningar i gruppsituationen framkommer också. En student ser svårigheter i att ”få ihop 5 personers åsikter om en sak” (fråga 2, termin 1). En annan skriver att hen fått ”[ö]va på att låta ett svar gå iväg som jag inte tyckte var korrekt, att acceptera att andra i gruppen tolkat frågan annorlunda och inte ville leta vidare i boken efter mer info ☺” (fråga 2, termin 1).

I hälften av svaren på den tredje och sista frågan, ”Hur skulle övningen kunna förbättras?”, kommenteras övningens tidsåtgång och tempo. Synpunkter på både att övningen var för långsam och för stressig framkommer, vilket kan ha att göra med deltagarnas varierande förkunskaper och förväntningar. Ur svaren framgår att flera studenter tyckte att instruktionerna till övningen var otydliga, vilket även märktes under det första och andra seminarie-tillfället. Detta ledde bland annat till att övningen delvis missförstods och att frågor formulerades som inte var lämpade att diskutera utifrån olika perspektiv, utan kunde besvaras med ett snabbt ja eller nej. Därför förtydligades instruktionerna till studenterna för varje genomförande. De synpunkter på tidsåtgången som kom fram efter det första genomförandet av ”Kuvertcirkeln” ledde till att övningen genomfördes i två omgångar vid de två senare seminarie-tillfällena i stället för en.

Konstruktiva förslag om övningens upplägg ges i ett par svar; till exempel föreslås att grupperna för att bredda diskussionen kan skriva två frågor vardera i stället för en (fråga 3, termin 1), att grupperna kan ersättas av par om helgruppen är liten eller att övningen eventuellt skulle kunna kombineras med teaterpedagogik (fråga 3, termin 3). För att bibehålla jämförbarheten modifierades övningens upplägg inte utifrån dessa förslag, men de kan naturligtvis komma till nytta i framtida undervisningssituationer. En annan student nämner att hen gärna hade suttit längre bort ifrån de andra grupperna för att kunna diskutera mer ostört i sin egen grupp, vilket visar på möbleringens betydelse

för övningen (fråga 3, termin 1). I möjligaste mån har undervisningsrummet därför möblerats om till väl separerade bordsgrupper.

Av särskilt intresse för denna undersökning är de svar som förespråkar en lägre grad av studentaktivitet och mer styrning från lärarens sida. När det gäller de egenformulerade frågorna föreslår två olika studenter i stället ”[f]örtryckta frågor på det som ska i kuvären” och att ”[k]anske ha lärarförberedda frågor, så att de blir relevanta och något som går att diskutera kring” (fråga 3, termin 1). En student tycker att läraren bör instruera gruppen att ”[...] man inte får svara nåt som någon annan redan svarat” (fråga 3, termin 3). Över lag framkommer i ett antal svar en direkt eller indirekt uttryckt önskan om att läraren ska styra tidsåtgång och innehåll samt moderera diskussionerna mer i detalj. En student resonerar dock på följande sätt kring djup- och ytinläring respektive lärarstyrd och studentaktiv undervisning: ”Kan tänka att i en vanlig föreläsning så hade jag kunnat ta till mig mer information på samma tid, men då hade kunskapen jag fått varit yttligare än i diskussionsgrupper” (fråga 3, termin 1).

5 Diskussion och slutsatser

Inom ramen för min undersökning har fokus legat på hur tillämpning av aktiverande undervisning i tysk litteratur påverkar studenternas lärande. I ”Kuvertcirkeln” diskuterade och besvarade studenterna varandras frågor om romanen *Der Vorleser* i mindre grupper genom att skicka frågekuvert till varandra. I den efterföljande enkäten undersöktes hur övningen uppfattades av studenterna, huruvida den uppfyllde sitt aktiverande syfte och hur den påverkade deras lärande.

Enkätsvaren ger en något blandad bild av studenternas intryck av övningen. Många studenter uppskattade att diskutera seminarieinnehållet på ett nytt sätt och i mindre grupp. Flera studenter hade synpunkter på övningens tidsramar och upplägg. Vissa såg svårigheter i att jämka ihop gruppmedlemmarnas åsikter och enas om ett gemensamt svar, vilket i något fall även ledde till att övningen upplevdes som ineffektiv. Alla tre seminariegrupperna var relativt små, vilket kan vara en bra förutsättning för en läraktivitet som ”Kuvertcirkeln”, men samtidigt kan studenternas olika förkunskaper och bakgrunder bli mer kännbara i en mindre grupp. I alla tre grupperna fanns minst en modersmålstalare bland flertalet tredjespråkstalare med olika mycket förkunskap. Det går dock inte att med säkerhet säga om det var studenternas olika förkunskaper som orsakade de samarbetssvårigheter som enkäten visar på. I de flesta fall verkar studenterna snarare ha dragit nytta av stöttningen i den proximala utvecklingszonen som kursgruppen utgjorde (jfr Vygotskij 1986 [1934] s. 187 ff.) och överbryggade sina olika förutsättningar på olika sätt, vilket forskare har beskrivit som ett resultat av interaktiv språkundervisning (Sato & Viveros 2016 s. 94). De flesta av de allmänna omdömena som studenterna avgav på första enkätfrågan kan betecknas som övervägande positiva.

När det gäller den avsedda aktiveringen av studenterna verkar övningen ha uppnått sitt syfte. Svaren tyder på att studenterna – även de som annars har svårt för att prata i en seminariesituation – fick mycket övning i att formulera sig på tyska, samt att de uppfattade det som mycket positivt att de ombads bidra till undervisningen på detta sätt. Med stöd i enkätsvaren kan därför konstateras att diskussionsövningar i mindre grupp främjar både studenternas färdighet i tal och deras aktivitet i undervisningen (jfr Malmqvist & Valfridsson 2015 s. 139 och Lystedt 2015). Många framhåller också att de fick ut mycket av att höra andras åsikter och tankar samt av att samarbeta kring besvarandet av frågorna, vilket kan leda till förbättrad sammanhållning i studentgruppen och träning av generella och demokratiska färdigheter.

Intressant nog framkom viss kritik mot den del av övningen som innebär att studenterna själva formulerar frågor om seminarieinnehållet. Detta är en central del av övningen som Elmgren och Henriksson också betecknar som aktiverande i sig (2013 s. 182 ff.). Flera studenter anser att det skulle innebära en förbättring av övningen att läraren formulerar frågor istället för att de själva gör det – de efterfrågar alltså en mer traditionell och dominerande lärarroll (jfr Bergmark & Westman 2016 s. 54). Vad detta beror på är svårt att utläsa med säkerhet, men svaren kan tyda på att studenterna ser det som en garanti för effektivitet och relevans att läraren styr detta moment (jfr Thegel och Cöllen i denna volym). Utifrån dessa synpunkter drar jag slutsatsen att det finns en viktig poäng med att studenterna även fortsatt blir ombedda att formulera egna frågor, eftersom detta uppenbarligen är en kunskap som de anser vara bristfällig hos sig själva och andra studenter. En mer aktiv studentroll verkar alltså fortfarande vara ett angeläget mål att sträva mot i språkundervisning på högskolenivå.

”Kuvertcirkeln” tycks även ha påverkat studenternas lärande på ett positivt sätt. I enlighet med Vygotskijs syn på social interaktion som en förutsättning för lärande betonar studenterna diskussionen som lärandeprocess i sina svar (jfr van Compernelle 2015). Många svar ser övningens behållning i själva språkinläringen och färdighetsträningen i talad tyska samt i den fördjupade förståelsen av den diskuterade romanen. Romanens teman och moraliska frågeställningar tycktes engagera de flesta studenterna, vilket bekräftar vikten av att välja en roman som diskussionsdeltagarna kan relatera till och intresseras av (jfr Chodkiewicz 2016). Kursmålet rörande diskussion av lästa verk i sin kulturella och historiska kontext kan därmed också anses vara uppfyllt (jfr Institutionen för moderna språk 2018).

Mycket intressant är det enkätsvar som jämför en lärarstyrd föreläsningssituation med en diskussionsövning och drar slutsatsen att information som inhämtas tidseffektivt under en föreläsning är ytligare än kunskap som vinnas genom gruppdiskussion och eget tankearbete. Att studenterna efter genomförandet av övningen även fick reflektera över den i enkäten utgör även det ett sätt att aktivera dem och att fördjupa deras insikter i det egna lärandet (Elm-

gren & Henriksson 2013 s. 286). Både fördjupade ämneskunskaper och träning av generella och demokratiska färdigheter verkar alltså ha främjats av ”Kuvertcirkeln”, samtidigt som flera svar uppvisar metarefleksion om lärande och positiva omdömen om att aktivera och engagera sig i undervisningen.

Tillämpning av aktiverande undervisningsformer kan utifrån resultaten av min något begränsade undersökning betecknas som både enkelt genomförbar och ändamålsenlig, och bör därför rimligen utgöra en naturlig del av språkundervisningen på högskolenivå. En större studie skulle kunna undersöka en mer systematisk tillämpning av aktiverande undervisningsformer i litteraturundervisning inom ramen för språkämnerna, exempelvis andra modeller för studentledda diskussioner eller ett mer omfattande studentdeltagande i val av kurslitteratur, seminariernas upplägg och genomförande.

Litteratur

- Barrineau, Susanna, Engström, Alexis & Schnaas, Ulrike, 2019: *An Active Student Participation Companion*. Uppsala: Avdelningen för kvalitetsutveckling, Enheten för universitetspedagogik, Uppsala universitet.
- Bergmark, Ulrika & Westman, Susanne, 2016: Ökat studentengagemang genom delaktighet och inflytande i högre utbildning: studenters och lärares samskapande av undervisningens innehåll och genomförande. I: *Högre utbildning* 6 (1). S. 51–64.
- Biggs, John & Tang, Catherine, 2011: *Teaching for Quality Learning at University*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, David, Cohen, Ruth & Sampson, Jane (red.), 2001: *Peer learning in higher education. Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Bryson, Colin & Hand, Len, 2007: The role of engagement in inspiring teaching and learning. I: *Innovations in Teaching and Education International* 44 (4). S. 349–362.
- Burke, Penny Jane, 2012: *The Right to Higher Education: Beyond Widening Participation*. Milton Park: Routledge.
- Chodkiewicz, Halina, 2016: On Texts Interesting to Read in Foreign Language Teaching. I: Halina Chodkiewicz, Piotr Steinbrich & Małgorzata Krzemińska-Adamek (red.): *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments. Second Language Learning and Teaching*. Basel: Springer. S. 39–55.
- van Compernelle, Rémi A., 2015: *Interaction and Second Language Development. A Vygotskian Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie, 2013: *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Falchikov, Nancy, 2001: *Learning together: Peer tutoring in higher education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gehring, Wolfgang, 2018: *Fremdsprache Deutsch unterrichten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gillis, Carole & Holmer, Arthur, 2012: SI and the Lund experience. I: Johan Gärdebo & Matthias Wiggberg (red.): *Students, the university’s unspent resource: Revolutionising higher education through active student participation*. Uppsala: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, Uppsala universitet. S. 45–59.

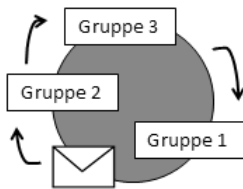
- Gärdebo, Johan & Wiggberg, Matthias (red.), 2012: Students, the university's unspent resource: Revolutionising higher education through active student participation. Uppsala: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, Uppsala universitet.
- Healey, Mick, Mason O'Connor, Kristine & Broadfoot, Patricia, 2010: Reflections on engaging students in the process and product of strategy development for learning, teaching and assessment: an institutional case study. I: *International Journal of Academic Development* 15 (1). S. 19–32.
- Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet, 2018: Kursplan för Tyska A1. Tillgänglig på: <https://moderna.uu.se/utbildning/kurser/kursplan/?kpid=37191&lasar=20%2F21&typ=1> (hämtades 2020-03-19).
- Jacobs, Glen & Stone, Marion E. (red.), 2006: Supplemental instruction: New visions for empowering student learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lystedt, Gun, 2015: Creating opportunities for authentic social interaction in the language classroom. I: Eva Lindgren & Janet Enever (red.): *Språkdidaktik. Researching Language Teaching and Learning*. (Umeå Studies in Language and Literature 26.) Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 113–126.
- Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela, 2015: The group as a resource for learning. I: Eva Lindgren & Janet Enever (red.): *Språkdidaktik. Researching Language Teaching and Learning*. (Umeå Studies in Language and Literature 26.) Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 127–140.
- Marx Åberg, Angela, 2005: Språklärares professionella objekt – vad är det? Om romaner i språkundervisningen. I: Eva Larsson Ringqvist & Ingela Valfridsson (red.): *Forskning om undervisning i främmande språk: rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004*. Växjö: Växjö University Press. S. 151–159.
- Masika, Rachel & Jones, Jennie, 2016: Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together. I: *Teaching in Higher Education* 21 (2). S. 138–150.
- Sato, Masatoshi & Viveros, Paula, 2016: Interaction or collaboration? Group dynamics in the foreign language classroom. I: Masatoshi Sato & Susan Ballinger (red.): *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 91–112.
- Schlink, Bernhard, 1995: *Der Vorleser*. Roman. Zürich: Diogenes.
- Schofer, Peter, 2000: Literary theory and literature teaching. I: Michael Byram (red.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. S. 387–392.
- Svensson, Anette, 2015: Literature teaching and learning: an overview. I: Eva Lindgren & Janet Enever (red.): *Språkdidaktik. Researching Language Teaching and Learning*. (Umeå Studies in Language and Literature 26.) Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 31–42.
- Tornberg, Ulrika, 2020: *Språkdidaktik*. 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Urban, Cerstin, 2000: *Blickpunkt – Text im Unterricht*. Bernhard Schlink: *Der Vorleser*. Kommentare, Diskussionsaspekte und Anregungen für produktionsorientiertes Lesen. Hollfeld: Joachim Beyer.
- Vygotskij, Lev, 1986 [1934]: *Thought and language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Wåghäll Nivre, Elisabeth, 2006: Språkundervisning, litteraturstudium och kulturell mångfald. Framtida utmaningar i den högre utbildningen i tyska i Sverige. I: Ulrika Tornberg (red.): *Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker*. En konferensrapport. Örebro: Örebro universitet. S. 81–99.

Bilagor

Bilaga 1. Enkät: ”Utvärdering av övningen ’Der Briefumschlagkreis’”

Hanna Henryson
Institutionen för moderna språk
Uppsala universitet

Utvärdering av övningen ”Der Briefumschlagkreis”



Under seminarium 7 den 4 april genomfördes övningen ”Der Briefumschlagkreis”. Gruppen delades in i tre mindre grupper som skrev en fråga vardera angående *Der Vorleser* utanpå ett kuvert. Kuverten gick runt till övriga två grupper, som diskuterade och skrev ett svar på frågan med stöd av ett textställe/citat ur romanen och lade i kuvertet. Grupperna diskuterade och värderade sedan de svar som de hade fått i kuvertet utifrån om de höll med eller inte. Övningen avslutades med en kort diskussion i helgrupp om resultatet.

1. Vad tyckte du om övningen?

2. Vad lärde du dig av övningen? Vad fick du öva på?

3. Hur skulle övningen kunna förbättras?

Bilaga 2. Enkät svar

Fråga 1. Vad tyckte du om övningen?		
<p><i>Termin 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intressant, ”annat” sätt att föra en diskussion på. • Jag tyckte övningen var helt okej, det kändes som en vanlig diskussionsövning i grupp, men med en rolig tvist. • Bra! Det kom fram fler intressanta frågeställningar. Vi kunde diskutera och förklara i gruppen. • Intressant och givande att diskutera i grupp andras frågor och att få ”svar” på det man själv undrade över. • Kul med något nytt. Hade kunnat förmedlas hur vi skulle göra något tydligare. Lustfyllt och engagerande att vi elever fick bidra i/till undervisningen. • Jag tyckte den var bra! Man fick klura ut egna frågor plus att alla har olika sätt att se på boken och tankar, vilket breddar diskussionen mer än om vi får redan givna frågor. Det var svåra frågor och det var kul. Man maximerar sitt tänkande. • Kul, annorlunda. Flera av frågorna inom gruppen var väldigt lika. • Bra tanke men svårt att få till en bra nivå på frågorna, tyckte det lätt blev för enkelt (ex varför han blev utkastad, den kunde ju egentligen besvaras med ”han ställde en känslig fråga”, nu tolkade alla denna djupare – så det 	<p><i>Termin 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Den var <u>kul</u>, jag har aldrig gjort en sån övning förut. • Jag tyckte att det var en bra övning. Den möjliggjorde på ett smidigt sätt att seminariet kunde utgå från respektive students egna frågor och frågeställningar som därefter kunde diskuteras. • Den passade kanske inte så bra för de tolkningsfrågorna som vi oftast förväntas behandla inom kursens ram. I vår grupp var det så att en person tog över helt och inte ville att vi skulle komma överens om frågor tillsammans, vilket såklart försvårade övningens pedagogiska poänger och gjorde den ganska (socialt) otrevlig. • Den var bra. Roligt sätt att få igång en diskussion. Även kul att få olika perspektiv och frågor att fundera kring. Skönt att få diskutera i mindre grupp. Kan ibland kännas jobbigt i större grupp. • Jag tyckte att övningen kändes nytänkande och annorlunda, och att vi fick ut mycket av den. • Jag tyckte att konceptet var roligt. Oftast är alla lektioner den 	<p><i>Termin 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bra! Bra att varje grupp fick svara på varje fråga. • Jag tyckte den var bra. Att diskutera direkta frågor i små grupper (även om vi är rätt få i klassen som helhet) tror jag är lättare för många. Frågorna vi ställde var också bra och tydliga, vilket är viktigt. • Jag gillade övningen. Den fick oss dels att tänka ut egna frågor vilket inte är så vanligt och dels att fundera över andras frågor. • Det var något nytt som jag aldrig gjort förut. Dessutom var det spännande att vi har använt oss av brevkuvert vilket bidrog med en känsla av en real brevväxling. • Bra, det är lättare att få igång en diskussion där alla deltar i en mindre grupp. Väldigt bra att man ändå får så att säga interagera med de andra grupperna och på så sätt få nya synvinklar. Kul övning! • Ich fand die Übung sehr gut, weil es mal was anderes war. Man lernt die Sichtweise der anderen

<p>blev ju något att diskutera kring ändå 😊. Svårt att kunna enas hela gruppen om ett svar, det var ju enbart tolkningsfrågor egentligen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jag tyckte det var bra. Jag är ganska blyg i vanliga fall (scenskräck) och det blir värre när jag ska försöka tala ett främmande språk – att diskutera i mindre grupper gör att jag lättare deltar i diskussionen. • Roligt med en övning som var annorlunda mot ”vanlig” seminarieundervisning på universitetet. Positivt att alla i gruppen aktivt deltog i arbetet. • Kul, men tog lång tid, så blev lite segt och utdraget. Jag gillade att man fick ta ut ett citat ur boken. Gjorde läsningen mer aktiv. 	<p>andra lik. Så det var kul med variation!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jag tyckte det var en bra idé. Vår grupp missförstod dock hur det fungerade till en början. • Jag tyckte den var bra, kul med nåt nytt. Det gjorde lektionen mer intressant. • Det var ett bra sätt för att kunna diskutera ett ämne utan att omedelbart färgas av vad andra menade. Allas mening kunde på detta sätt uttryckas samtidigt. Det gjorde den rolig och meningsfull. 	<p>kennen, was ja im normalen Unterricht nicht auf diese Weise möglich. Ich mag aktive Übungen. (Min översättning: ”Jag tyckte att övningen var mycket bra, eftersom det för en gångs skull var något nytt. Man får inblick i andras synsätt, vilket ju inte är möjligt på samma sätt i normal undervisning. Jag gillar aktiva övningar.”)</p>
<p>Fråga 2. Vad lärde du dig av övningen? Vad fick du öva på?</p>		
<p><i>Termin 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Att diskutera med andra i smågrupper om olika ämnen. Det var lite klurigt att få ihop 5 personers åsikter om en sak. Alla har ju olika åsikter. • Egentligen lärde jag mig bara om andras tankar och åsikter kring ämnena som diskuterades. Som sagt var övningen inte mycket annorlunda från en vanlig diskussionscirkel. • Min gruppkamrat sa att ”hur hänger det här stället ihop med helheten, det förstår jag inte”. Alltså, varför det skulle vara med över huvud taget. Man kan förstå helheten bättre. 	<p><i>Termin 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Samarbeta i grupp. Hitta på frågor som kan besvaras både på fakta och mer abstrakt analytiskt vis. Bra diskussioner! • Har utöver svenskundervisningen på gymnasiet noll erfarenhet av att analysera litteratur på detta sätt. Anser att övningen gav en bra ingång till detta. • Jag fick öva på att hitta stycken som stödde en viss tolkning eller åsikt. • Att diskutera och leta information i boken. 	<p><i>Termin 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ta in andras perspektiv & försöka förstå dom. • Att prata tyska och öva på att analysera/diskutera teman i boken. • Jag fick några inblickar i hur andra i gruppen har läst romanen och fick då stanna upp och reflektera över hur jag hade läst just de delarna av boken som frågorna handlade om. • Att sammanfatta delvis komplexa omständigheter med

<ul style="list-style-type: none"> • Tänka ett steg vidare, gå in ”djupare” på en aspekt. Att formulera sig på tyska, och att prata och diskutera på tyska. • Tog upp en aspekt ur boken som jag ej tänkt på närmare, dvs väldigt lägligt att diskutera andras perspektiv. All möjlighet att få en inblick i andras tankegångar rörande något som läst, lyfter undervisningen. • Jag fick öva på att formulera mina tankar till några få meningar. Självklart även att se boken ur ett annat perspektiv genom frågorna. • Prata och diskutera på tyska. Det kändes som att jag fick ut lite mer av innehållet när man fick höra och diskutera andra persons analys av boken. • Öva på att låta ett svar gå iväg som jag inte tyckte var korrekt, att acceptera att andra i gruppen tolkat frågan annorlunda och inte ville leta vidare i boken efter mer info ☺. Bra att behöva hitta citat mm i boken. • Fick öva mycket på att prata tyska. Fick tänka efter ordentligt över innehållet i boken. Lärde mig mycket av dels gruppen man var med i samt de andra grupperna när det gäller innehåll och tolkning av boken. • Fick öva på att diskutera i mindre grupper och resonera fram till ett gemensamt svar. Rolig övning 	<p>Fundera kring belägg för sin tolkning. Fick även öva på att skriva och tala på tyska som inte är så vardagligt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att formulera frågor, att förstå andras analyser, att snabbt hitta belägg i litteraturen för mina påståenden. • Jag lärde mig kanske inget mer/mindre än de andra lektionerna. Men i & med att vi skrev frågor & svar fick jag öva på att skriva, vilket är väldigt bra! + hur man snabbt slår upp i böcker. • Vi diskuterade mkt inom gruppen vilket fungerar bra för att förbättra förmågan att prata tyska. • Eftersom det var många frågor hann man diskutera boken mer. Man fick även höra vad andra tyckte eftersom alla grupper pratade. • Att först fritt resonera och först i efterhand omvärdera och överlägga kring resonemanget. Att dessutom få ta till sig andras resonemang skriftligt gjorde det enklare att analysera. 	<p>bara en eller två meningar utan att glömma källhänvisning.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jag fick flera nya uppslag på tolkningar och analyser av boken. Bra träning på att diskutera på tyska i en bekväm miljö. • Zum einen natürlich Gruppenarbeit. Zum anderen sich mit einer Frage näher zu befassen und dadurch das Werk in seiner Gesamtheit besser zu verstehen. Es ist interessant, wie viele unterschiedliche Interpretationen möglich sind. (Min översättning: ”För det första naturligtvis grupparbete. För det andra att arbeta intensivt med en fråga och därigenom förstå verket i sin helhet bättre. Det är intressant hur många olika tolkningar som är möjliga.”)
--	--	---

<p>som jag tar med mig i min blivande roll som lärare ☺</p> <ul style="list-style-type: none"> • Typ lyssna på vad de andra hade för tankar. Breddade perspektivet lite. 		
<p>Fråga 3. Hur skulle övningen kunna förbättras?</p>		
<p><i>Termin 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Det var ganska svårt att skriva ner hela gruppens åsikt om ett ämne på en liten papperslapp. Tar ganska lång tid och mycket plats. • Kommer inte på något direkt som bör förbättras, övningen var okej men tempot var möjligtvis något långsamt vid ”brevväxlingen”. • Förtryckta frågor på det som ska i kuvären. • Den tog ganska lång tid, eftersom det var ganska svåra frågor att svara på. Man kände sig lite stressad att formulera ett svar. Eventuellt skulle det behövas mer tid... Men för övrigt var det en mkt bra övning. • Hade kunnat förmedlas hur vi skulle göra något tydligare. Uppgiften hade kunnat slimmats i tid, dvs. blev lite långa luckor som ofrånkomligen ledde till att sv. pratades. Lite tightare så hade det blivit mer tyska. • Jag skulle vilja ställa två frågor så man kan diskutera ännu mer. Sen sitta längre ifrån de andra grupperna och närmare min egen för det blev lite rörigt och svårt att prata. • - 	<p><i>Termin 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lite tydligare i början hur mycket tid man har på sig att skriva den första lappen så att det inte blir för långa diskussioner om vad som ska skrivas. • - • Den skulle kräva mer tid och man skulle behöva se till att alla kom till tals. Men ärligt talat är jag inte säker på att den passar just till den här kursen (på grund av kursens innehåll). • Lite tydligare instruktion i början eftersom alla inte förstod vilken frågetyp man skulle ställa. • Jag har inga förslag. • Lite mer tid till att besvara frågorna & formulera sig samt slå upp i boken. Det blev lite stressigt. • - • Det skulle kunna vara mer tydligt vilken sorts fråga man skulle skriva. • Övningen skulle behöva få ta upp mer tid, även om även ”snabba svar och resonemang – spontana tankar” är intressant att titta på. 	<p><i>Termin 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Att man inte får svara nåt som någon annan redan svarat. • Kanske skulle även gruppen som skriver en fråga fått diskutera och svara på frågan de ställer. Om en i gruppen kommer med en bra fråga kanske det endast är den personen som reflekterat över svaret. • Lite mer tid (inte mycket). Annars tyckte jag att den var lyckad men det beror till viss del på frågorna som väljs av deltagarna. • Säkerställa att ingen ställer en fråga som kan besvaras med endast ”Ja” eller ”Nej”. • Jag tycker upplägget vi hade var bra. Alla hade förberett en fråga och man kunde välja den som passade bäst i sammanhanget. Bra med ganska små grupper. • Mehr Zeit geben, um eine gute Frage zu finden. Auch für das Raussuchen von Textstellen hätte man mehr Zeit benötigt. Ich denke, dass man bei geringer Teilneh-

<ul style="list-style-type: none"> • Kanske ha lärarförberedda frågor, så att de blir relevanta och något som går att diskutera kring. Man skulle kunna börja med att enbart sitta 2 & 2 och svara, sedan byta svar med en annan grupp och se om de tänkt olika, för att till slut gå ihop 4 stycken och diskutera vidare, kanske med följdfrågor. • Kan tänka att i en vanlig föreläsning så hade jag kunnat ta till mig mer information på samma tid, men då hade kunskapen jag fått varit tydligare än i diskussionsgrupper. Ytlig information är ofta lätt att googla. • Om frågan är för ”smal”, att den inte var så öppen, gick mycket tid åt till att ”hitta” ett citat snarare än diskussion. • Jag vet tyvärr inte. 		<p>merzahl nur Paararbeit machen sollte, damit es mehr Briefumschläge gibt. Vielleicht könnte man es auch mit Elementen aus dem Darstellenden Spiel (Theaterpädagogik) verbinden. (Min översättning: ”Ge mer tid för att hitta en bra fråga. Även för att hitta textstäl- len hade det behövts mer tid. Jag tycker att man bara borde arbeta i par om gruppen är liten så att det blir fler kuvert. Kanske skulle man också kunna kombinera detta med teaterpedagogiken <i>Darstellendes Spiel.</i>”)</p>
--	--	---

Mentorskap och *peer learning*: erfarenheter och reflektioner kring ett mentorsprogram i moderna språk

Miriam Thegel

Under de senaste decennierna har allt fler forskare intresserat sig för studentengagemang och studenters aktiva roll i lärandeprocessen. Flera studier, bl.a. Boud m.fl. (2001), Falchikov (2001) och Gärdebo & Wiggberg (2012), visar en tydlig korrelation mellan studentaktivering och förbättrad studieteknik samt förstärkta studieresultat. I tidigare forskning saknas emellertid exempel från språkämnen, vilket på ett tydligt sätt motiverar vikten av en studie som denna.

I denna artikel diskuteras hur studentaktiverande metoder som *peer learning* och *Supplemental Instruction* (SI) kan användas inom ett mentorsprogram i moderna språk, riktat till studenter som läser första terminen i sitt språkämne. Genom att auskultera mentorsträffar, där studenter arbetar i grupp under ledning av en eller flera mentorer, undersöks här vilka aktiveringsmetoder som fungerar utifrån hur de påverkar dynamiken i klassrummet. Förutom auskultationer, grundar sig analysen och diskussionen i artikeln på mentorens egna reflektioner kring ledarskap och roller som framfördes i samband med en uppföljningsträff med de vid institutionen aktiva mentorerna.

Slutdiskussionen i artikeln behandlar bl.a. aspekter rörande mentorens roll och hur den inverkar på klassrumssituationen samt språkämnets kompatibilitet med mentorsprogram och SI. Det visar sig tydligt under studieträffarna att studenterna och mentorerna i vissa fall har olika förväntningar på varandra, vilket kan skapa missförstånd och sänka studietempot, särskilt under träffarnas inledningsfas. SI-principens kärna som utgår från att mentorerna inte primärt ska svara på studenternas frågor utan att snarare uppmuntra studenterna att själva hitta svaret, kan bl.a. skapa frustration hos studenter med siktet inställt mot språklig korrekthet och med vana av fokus på resultat (rätt eller fel) i stället för process. När mentorer och studenter lyckas mötas i sina roller blir samarbetet i stället mer dynamiskt och samtliga studenter stimuleras att delta. Mötet blir då en positiv upplevelse som skänker mentorerna mening och som stärker studenterna i sin studieprocess.

Nyckelord: studentaktivering, *peer learning*, Supplemental Instruction, mentorskap inom språkutbildning, mentorsroller

1 Inledning

De senaste åren har det talats mycket om krisen i den svenska skolan, något som har uppmärksammats i media¹, och samtidigt finns det röster inom universitetet som menar att det pågår en kris även inom högre utbildning, relaterad till den svenska grund- och gymnasieskolan. Bland många universitetslärare finns en uppfattning om att studenter kommer sämre rustade från gymnasiet och har mer bristfälliga språkkunskaper, vilket påverkar deras sätt att tillgodogöra sig information (Nilsson 2013).

Oavsett om man sällar sig till denna skara av kritiker eller inte, är det lätt att konstatera att studentpopulationen vid universitetet har förändrats över tid. Medan högre utbildning tidigare var ett mål främst för studenter från akademiska miljöer, finns det idag ett bredare studentunderlag och även en vilja från universitetsväsendets sida att prioritera mångfald (Dodou 2015). Detta innebär att dagens studentgrupper i viss mån har andra vanor, förutsättningar och krav än tidigare studentgrupper hade, något som blir synligt inte minst inom språkutbildning, där många lärare har observerat ökade klyftor i kunskapsnivå mellan olika studenter. Det faktum att vår värld blir alltmer globaliserad och att människor i större utsträckning reser och byter hemland, påverkar också sammansättningen i studentgrupperna. Inom moderna språk², som denna text kommer att handla om, är studentgrupperna mycket heterogena, med olika typer av studentprofiler. Modersmålstalare av de utländska språken läser tillsammans med studenter som har svenska eller ett annat språk som modersmål. Vissa studenter har studerat eller arbetat i ett land där målspråket talas och kan ha mer livserfarenhet och studievana, medan andra studenter läser det främmande språket som första universitetskurs efter gymnasiet och därför har mycket nytt att lära, både när det gäller studieteknik och språkkunskaper. Dessa heterogena grupper kan ses som en utmaning för universitetet men de kan också användas som en resurs när vi tillämpar arbetssätt som *peer learning*.

Syftet med denna text är att beskriva och reflektera kring erfarenheter från mentorskap och olika typer av *peer learning* som har tillämpats vid mentorsträffar vid Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet, där studenter med flera terminers erfarenhet av studier i ämnet hjälper studenter som läser första terminen i språken franska, ryska, spanska och tyska. Målet är att artikeln ska bidra till ökad kunskap om hur mentorsprojekt kan stärka övrig undervisningsverksamhet inom högre utbildning, med tyngdpunkt på språkutbildning. Det är även av vikt att belysa utmaningarna i att arbeta som studentmentor, inte minst gällande den tvetydiga roll som uppgiften innebär (Falchikov 2001 s.

¹ Se bl.a. debattinläggen från Henrekson (2013), Fahlén m.fl. (2017) och Skogstad (2017).

² Moderna språk ska här förstås som de främmande språk utöver engelska som går att välja som tillvalsämnen i grundskolan eller i gymnasiet. De ämnen som traditionellt förknippas med denna term är franska, spanska och tyska och för att antas till universitetet i dessa språk krävs förkunskaper i språket (steg 3 på gymnasiet eller motsvarande).

4), och att reflektera kring hur mentorshandledare och undervisande lärare kan stötta mentorerna i deras arbete. Den aktuella studien disponeras på följande sätt:

Först presenteras en bakgrund till projektet och en kort beskrivning av mentorsprogrammet. Därefter följer en presentation av syftet med mentorsprojekt och metoden *Supplemental Instruction* (SI), med referenser till relevant litteratur inom området. Nästföljande avsnitt ägnas åt det empiriska arbetet som består av två delar. Den första delen utgörs av observationer och beskrivningar av tre mentorsträffar under vårterminen 2017, där jag hos auskulterade mentorerna och fick en möjlighet att studera gruppodynamiken i klassrummet. Den andra delen utgår från mentorenas reflektioner kring mentorskap och utmaningar i ledarrollen, som hämtas från ett gruppsamtal där tio mentorer närvarade.³ Efter det empiriska avsnittet följer ett diskussionsavsnitt där jag kommenterar mina egna observationer från mentorsträffarna och mentorenas reflektioner i anslutning till forskningslitteratur. Avslutningsvis presenterar jag de viktigaste slutsatserna från studien.

2 Mentorsprogrammets bakgrund och struktur

Mentorsprogrammet introducerades vid Institutionen för moderna språk vid höstterminens start år 2015 som ett pedagogiskt pilotprojekt men har sedan dess blivit en integrerad del av institutionens verksamhet. Till en början riktades programmet till studenter i franska, spanska och tyska men kom efter en tid att omfatta även ryska. Syftet med programmet är att stötta studenter i som teoretiska delkurser som upplevs abstrakta och svåra att sätta sig in i och där studenter i hög grad inte uppfyller kursmålen i slutet av terminen. Framför allt ligger fokus på grammatik och skriftlig språkfärdighet men ibland ägnas mentorstiden även åt att öva muntlig färdighet i språket samt att diskutera aspekter kring allmän studieteknik och ordinläring. Mentorerna utgörs av studenter som vanligtvis läser termin tre eller fyra inom ämnet och deras roll är att leda diskussioner som komplement till den ordinarie undervisningen och att stimulera förståsstudenterna till grupparbete genom att komma med förslag på lämpliga arbetssätt för att repetera kursinnehållet. Ett annat mål med mentorsprogrammet är att öka studenters motivation genom att skapa gruppsammanhållning och väcka nyfikenhet för språk genom det problembaserade arbetssättet på mentorsträffarna. Upplägget för mentorsprogrammet är inspirerat av SI, en modell för aktiv studentmedverkan som vuxit fram i USA, med syftet

³ Någon läsare kan fråga sig varför studenternas perspektiv inte finns med i denna artikel. Studenternas tankar om mentorsprogrammet har samlats in vid ett flertal tillfällen sedan programmet startade och använts i utvecklande syfte. I denna text ligger dock fokus på mentorerna och på de aktiveringstekniker som tillämpas vid mentorstillfällena.

att bidra till att fler studenter genomför sin utbildning och klarar kurserna (Arendale 2001 s. 2).⁴

Varje språk har tre eller fyra mentorer som leder 7–8 träffar per termin, ofta i par. Mentorsträffarna, som sker på frivillig basis, schemaläggs på samma sätt som ordinarie undervisning och äger rum i mindre lektionssalar på campus. Antalet studenter på träffarna varierar mellan ett par upp till tio–tolv studenter. Mentorerna bjuds in till en introduktionsträff i början av terminen där mentorshandledaren informerar om programmet och presenterar olika typer av gruppövningar som kan användas på träffarna. Där diskuteras också mentorsrollen samt hur förstaårsstudenterna kan motiveras till att delta i programmet. Utöver detta erbjuds alla mentorer möjligheten att delta i en tvådagarskurs i ledarskap och gruppdynamik som anordnas specifikt för studentmentorer vid Enheten för kvalitetsutveckling och universitetspedagogik vid Uppsala universitet, något som de allra flesta tackar ja till. Under terminen håller mentorshandledaren regelbunden kontakt med mentorerna och auskulterar minst två eller tre träffar per språk varje termin, för att kunna ge återkoppling på mentorernas arbete. Vid terminens mitt anordnas en uppföljningsträff med samtliga mentorer, där mentorshandledaren och läraren för kursen i ledarskap och gruppdynamik tillsammans leder diskussionen och ger mentorerna chans att reflektera kring sitt ledarskap och kring eventuella problematiska aspekter av programmet och gruppträffarna.

3 Studier och litteratur om peer learning, mentorsprojekt och Supplemental Instruction

Under de senaste decennierna har allt fler pedagogiska studier ägnat sig åt studentengagemang och studenters aktiva roll i lärandeprocessen. I detta avsnitt kommer jag framför allt att hänvisa till litteratur som belyser aktiv studentmedverkan i form av grupparbeten och mentorsprojekt. Dessa typer av aktiviteter kan sägas ingå i det vidare begreppet peer learning, även om mentorskap ibland även kallas *peer tutoring* (Falchikov 2001 s. 3). Boud m.fl. (2001 s. 3) beskriver peer learning som ett ömeseidigt lärande, där parterna drar fördel av varandras kunskap och erfarenheter och får chans att integrera det de lärt sig genom att förklara för andra. Ett par andra tydliga vinster som dessa författare lyfter fram med metoden är att studenterna får god träning i att presentera resonemang muntligen, att hög vikt fästs vid studenternas roll i

⁴ SI och andra typer av peer learning bygger på idén att studenter lär sig bättre tillsammans än var och en för sig, vilken återfinns i Vygotskijs tankar om samarbete, s.k. *socialt lärande* (1978). När en student löser en problembaserad uppgift tillsammans med en annan student eller med stöd av en mentor eller lärare, använder hen språket för att verbalisera den nya kunskapen och kan på så vis sedan internalisera den. Ett nyckelbegrepp hos Vygotskij (1978 s. 86) är *den proximala utvecklingszonen*, vilket är avståndet mellan inlärarens faktiska nivå och den utvecklingspotential som finns. Genom samarbete med en mer erfaren student kan studenten med lägre förkunskaper dra nytta av sin kamrats nivå och utvecklas mer än vad hen hade gjort på egen hand.

utbildningen och lärandeaktiviteterna och att alla studenter får möjlighet att arbeta i grupp och få feedback från sina kurskamrater (Boud m.fl. s. 35–37). Även Tornberg (2020 s. 193) nämner vikten vid att överlåta mer ansvar från läraren till eleverna i klassrummet med motiveringen att ”kunskap konstrueras av människor i ett socialt samspel innan den blir individens egen kunskap”, d.v.s. genom att omformulera det vi lärt oss med egna ord, kan vi integrera kunskapen och bibehålla den.

I Elmgren & Henriksson (2010 s. 182–191) ges en utförlig beskrivning på hur gruppdiskussioner kan genomföras. T.ex. kan studenterna få sitta i s.k. *bikupor*, i par om två, för att diskutera sådant de inte förstått från kurslitteraturen eller för att definiera termer och svåra begrepp. De kan även uppmanas att formulera egna frågor på innehållet i en kurs som de sedan ställer till varandra för att i ett senare skede redovisa för andra par eller i helgrupp vad de har kommit fram till. En annan form av aktiverande övningar är att låta studenterna ta ställning till flera olika svarsalternativ på frågor och sedan diskutera möjligheterna med varandra. Elmgren och Henriksson betonar vikten av att förklara för studenterna *varför* de ska vara aktiva, för att de ska få en så positiv attityd som möjligt till övningarna. För studenterna är det också viktigt att veta vilken roll de har och vad som förväntas av dem.

I Falchikov (2001 s. 19), som fokuserar på studentaktiverande lärandemoment och peer tutoring, ges många konkreta exempel på gruppövningar som med fördel kan användas i mentorsverksamhet, ofta genom arbete utifrån olika typer av frågeställningar. I metoden *the learning cell* får studenterna förbereda frågor på innehållet i en text som de har läst, i syfte att ringa in de viktigaste punkterna, och sedan turas om att ställa frågorna till varandra. Mentorerna cirkulerar runt i klassrummet och hjälper studenterna vidare i sina resonemang genom att komma med tips och reda ut otydligheter som uppstår. Ett annat exempel på metod är *guided reciprocal peer questioning*, där studenterna utifrån generella frågor kan formulera egna specifika frågor som besvaras i grupper om tre eller fyra personer (Falchikov 2001 s. 53). De generella frågorna kan vara av följande typ:

- Vad är huvudsyftet med...?
- Vad händer om...?
- Hur kan... påverka ...?
- Varför är... viktigt?
- Vad innebär...?
- Vad är skillnaden mellan... och...?

Studier av bl.a. King (1991, 1993) visar att studenterna blir allt bättre på att ställa frågor ju mer de ägnar sig åt denna aktivitet och att de uppvisar en ökad förståelse för kursinnehållet.

En annan typ av frågebaserad metod som lyfts fram i Falchikov (2001 s. 37–39) är den redan nämnda SI-metoden. Den utvecklades av Deanna Martin

vid *University of Missouri* under 70-talet och utgår från uppfattningen om att studenter behöver aktiveras och själva konstruera sin kunskap för att kunna nå framgång vid universitetet. Genom att resonera kring och arbeta aktivt med förståelsen av kursmaterial och föreläsningssanteckningar, under ledning av en *SI-ledare*⁵ som utgörs av en student på högre nivå, kan studenten utveckla sitt abstrakta tänkande och övervinna möjliga hinder som en krävande utbildning innebär. SI används ofta inom s.k. *högriskkurser*, i vilka en hög andel av studenterna riskerar att bli underkända, och förekommer bl.a. inom naturvetenskapliga ämnen, såsom medicin och farmakologi men även inom samhällsvetenskapliga ämnen som juridik.

Aktiviteterna som ordnas inom ramen för SI är alltid frivilliga och går ut på att studenterna träffar sin SI-ledare en timme i veckan för att kontinuerligt bearbeta kursinnehåll och försäkra sig om att de har förstått lärarens genomgångar. Inom Sverige har SI-metoden framför allt använts och utvecklats i Lund och i rapporten *Students, the university's unspent resource*, berättar Gillis och Holmer (2012) om SI-upplägget vid Lunds universitet. Något som är viktigt för metoden är att mentorn eller SI-ledaren inte ska agera lärare och därför inte primärt ska besvara studenternas frågor utan hjälpa studentgruppen att själv finna svaret (Gillis & Holmer 2012 s. 47). När studenterna diskuterar med varandra bidrar var och en på sitt sätt och tillsammans bygger de en gemensam kunskapsbank. Gillis och Holmer betonar nyttan även för studenter som är mycket insatta i kursinnehållet; de lär sig att anta nya perspektiv och övar på att förklara för andra. Författarna anser även att SI lämpar sig extra väl för studenter som är nya vid universitetet och som är osäkra på vad som förväntas av dem. När SI-metoden utvärderats, kan det konstateras att studenter som deltagit i aktiviteter av denna typ tar sina kurspoäng i högre utsträckning och att de också utvecklar sitt kritiska tänkande och ett självständigt arbetssätt samt att deras studieteknik förbättras (Gillis & Holmer 2012 s. 51–56). Även Arendale (2001) redogör för SI-metodens effekt i en genomgång av tjugo års datainsamling vid lärosäten i USA. Hans genomgång visar att det finns signifikanta skillnader mellan studenter som deltagit i SI-program och dem som inte gjort det. Studenter som tagit del av SI får i regel högre studieresultat och är mer benägna att ta examen. Skillnaden mellan de två grupperna kvarstår om faktorer som tidigare förkunskaper och socioekonomisk bakgrund tas med i kalkylen, vilket innebär att SI är till nytta för studenter oavsett deras förutsättningar (Arendale 2001 s. 17).

Vid en genomgång av studier som behandlar tillämpningen av SI inom olika typer av utbildningar, blir det tydligt att språkämnen är underrepresenterade. Som nämnts ovan, är SI-metodiken vanlig inom vissa naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga utbildningar men exemplen på språkbildningar lyser med sin frånvaro. Den enda studie som hittats vid sökningar på

⁵ Begreppet SI-ledare är specifikt för SI-metoden men motsvarar det som andra modeller omnämner som mentor.

nyckelord som *Supplemental Instruction* i samma kontext som *foreign language learning* är Doman (2014), som beskriver en utökad användning av SI, något som hon kallar för *TIC, tutors in the classroom*. I stället för att studenterna kommer till mentorerna, kommer mentorerna till studenterna, genom att närvara vid ordinarie undervisning som stöd och för att stimulera till arbeten i mindre grupper (Doman 2014 s. 148).

När det gäller språkämnen, tycks snarare peer learning i bredare bemärkelse ha studerats (se även Henryson, Cöllen och Löthman i denna volym). Ett exempel på detta är en studie från projektet STRIMS (Strategier vid inläring av moderna språk) som beskrivs av Malmberg (2000), med inriktning på aktivering och diskussioner i par. Projektet handlar visserligen inte om högskolestudenter utan om elever i högstadiet och gymnasiet men likväl lyfter det fram fördelarna med att gruppdiskussioner i inläringen av moderna språk. Eleverna fick inom ramen för projektet diskutera med varandra i par för att t.ex. analysera grammatiken i ett antal givna meningar eller försöka förstå orden i en obekant text. Studien visar att eleverna delvis uppvisar andra strategier när de arbetar tillsammans än när de arbetar i ett ”socialt vakuum” (Malmberg 2000 s. 208). Generellt får eleverna större uthållighet när de hjälps åt; de stöttar varandra, förtydligar, kompletterar och skapar en vi-känsla. Dessutom använder de målspråket i hög grad, vilket i sig är en viktig del av språkinläringen.

4 Metod och data

De empiriska data som ligger till grund för analysen och diskussionen i denna studie har hämtats från två olika typer av källor. Den första delen av den empiriska undersökningen består av tre auskultationer som gjordes av mentorsträffar från tre olika språk under vårterminen 2017. Under insamlingen användes metoden deltagande observation.⁶ I egenskap av auskultant satt jag långt bak i klassrummet för att inte inkräkta på studentgruppen och ägnade tillfället till att studera hur klassrumsdynamiken fungerade, d.v.s. hur studenter och mentorer förhöll sig till varandra, hur mycket studenter respektive mentorer pratade och vem som tog initiativ till olika handlingar under träffen.⁷ Jag antecknade också vilket kursinnehåll som behandlades och på vilket sätt studenterna arbetade med materialet samt de frågor som uppstod. Under varje auskultation var jag närvarande ca 45–70 minuter för att kunna få en god bild av situationen.⁸ Studenterna var informerade om varför jag satt med i klassrummet och

⁶ Se Davies (2008) för en mer utförlig beskrivning av deltagande observation och forskarens roll och inverkan på informanterna.

⁷ För mer specifik information om just auskultation i klassrummet, se Lindenmo (2014).

⁸ Det bör förtydligas här att jag i egenskap av mentorshandledare auskulterade hos mentorerna vid ett par tillfällen varje termin men att syftet vid de tre nämnda auskultationstillfällena var att observera och samla in data till studien. Man kan således säga att jag närvarade i egenskap av

hade gett sitt medgivande till att jag kunde komma att använda innehåll från träffarna till framtida publikationer.

I den andra delen av undersökningen utgår jag ifrån mentorernas egna reflektioner kring rollen som mentor och de utmaningar de lyfter fram med mentorsprogrammet och sitt eget ledarskap. Detta insamlingstillfälle grundar sig i en uppföljningsträff med tio av mentorerna som deltog i programmet under vårterminen 2017. Till denna träff fick mentorerna ta med sig egna frågor som de ville diskutera och dessutom väcktes fler frågor i mötet med mentorerna som de själva och vi mentorshandledare⁹ resonerade kring tillsammans. I resultatkapitlet presenteras de frågor som uppföljningsträffen ägnade sig åt och även de tankar som dessa frågor gav upphov till. Resultatet är en syntes av studenternas egna anteckningar som lämnades in, deras muntliga utsagor samt viktiga punkter som antecknades på tavlan under diskussionsträffen. Samtliga mentorer informerades om det språkdidaktiska projektet och gav sitt medgivande till att innehåll från träffen kunde komma att publiceras i pedagogiskt syfte, naturligtvis med respekt för varje persons integritet.

5 Resultat

5.1 Observationer från auskultationerna

Den första träffen ägnades åt att gå igenom en exempeltentamen inför en stundande examination i en kurs i kultur och samhälle, med fokus på ett par essäfrågor som både läraren och studenterna hade identifierat som särskilt viktiga att arbeta med. Sju studenter deltog i träffen och tre mentorer var på plats. Mötet började med att mentorerna hälsade studenterna välkomna och frågade dem hur det kändes generellt samt om de hade några särskilda frågor som de ville ta upp, utöver tentamen. Ingen av studenterna hade något eget förslag. Mentorerna tog därefter initiativ till att prata om konnektiver och frågade studenterna om de kunde nämna några av dessa, t.ex. textmarkörer som kan introducera ett nytt ämne, som kan markera ett avslut, som kan sätta något i kontrast till en tidigare idé, etc. En av mentorerna listade exempel på konnektiver utifrån studenternas förslag och de andra mentorerna lade till fler exempel. Samtliga mentorer stod framför tavlan i grupp, medan studenterna satt ned vid sina bord. Studentgruppen kan beskrivas som tämligen avvaktande under denna del av träffen.¹⁰ Framför allt ett par studenter var aktiva och svarade på

forskare och inte i egenskap av mentorshandledare, vilket mentorerna och studenterna fick information om inför auskultationerna.

⁹ Vid tillfället närvarade, förutom jag själv, en mentorsutbildare från Enheten för universitetspedagogik.

¹⁰ Mentorsträffarna består oftast av fyra till fem olika delar. Träffarna inleds alltid med att mentorerna hälsar studenterna välkomna och gör en allmän ”koll av läget”, d.v.s. frågar hur studenterna mår och hur de haft det sedan sist. Därefter bestämmer gruppen tillsammans vad den vill arbeta med under det aktuella passet. När temat valts ger mentorerna ofta en liten introduktion till ämnet, t.ex. ber studenterna berätta vad de kan om temat och vad de tycker är svårt. Därefter

många frågor men de flesta satt och lyssnade och antecknade och ett par personer nämnde att de inte kunde några konnektiver på målspråket.

Efter en liten stund delade mentorerna ut exempelentamen och föreslog att studentgruppen skulle delas upp i två mindre grupper som skulle ägna sig åt en essäfråga vardera. De fick i uppgift att diskutera en disposition av svaret på essäfrågan, gärna på målspråket, och försöka lista några punkter eller faktauppgifter som de ville ha med. Studenterna var positivt inställda till förslaget och en av grupperna samtalade en längre stund på målspråket. Under tiden studenterna diskuterade med varandra, ca 20–25 minuter, växlade mentorerna mellan att tala med varandra (om hur arbetet fortlöpte och om hur de skulle gå vidare) och att följa upp i smågrupperna för att fråga hur det gick och ge tips. Stämningen i klassrummet upplevdes från mitt håll som avslappnad och positiv och alla studenterna engagerade sig i uppgiften. De sista 25–30 minuterna av träffen ägnades åt att gå igenom de båda gruppernas lösningar på respektive essäfråga. Mentorerna frågade om någon från gruppen ville komma fram och skriva upp några punkter på tavlan, men ingen student ville göra det. Lösningen blev att en mentor i stället tog initiativ till att skriva upp en punktlista på de faktauppgifter eller exempel som studenterna hade diskuterat i sina grupper, vilket hjälpte till att ge en god helhetsbild. Samtliga studenter var aktiva i diskussionen i helgrupp, i mer eller mindre utsträckning, och flera uttryckte explicit sin uppskattning av gruppövningen.¹¹ Diskussionen kring essäfrågorna övergick så småningom till en mer allmän diskussion om realiatentamen, under vilken mentorerna gav tips till studenterna på studieteknik inför skrivningen. Så småningom ebbade diskussionen ut och samtliga deltagare konstaterade att de hade fått svar på sina frågor, varpå träffen avslutades, tio minuter före utsatt tid. Efter träffen var mentorerna mycket nöjda och beskrev diskussionen som givande och intressant.

Den andra auskultationen ägde rum vid en mentorsträff där fokus låg på att repetera sex olika kasus och deras funktioner. Tre studenter deltog i träffen och två mentorer hjälptes åt att leda diskussionen. Mentorerna inledde träffen med att fråga hur det gick med studierna och om något var särskilt svårt. Studenterna tog själva initiativ till val av diskussionsämne genom att önska att få prata om kasusformer för både substantiv och adjektiv. Därefter skedde en stunds förhandling innan gruppen gemensamt kom fram till bästa sätt att arbeta med kasus.

Mentorerna började med att fråga de närvarande studenterna vad de visste om kasus, vilket ledde till att ett par studenter nämnde några kasus och därefter några prepositioner som möjligen styrde dessa kasus. Studenterna uttryckte

följer arbete eller diskussion i smågrupper som stöttas av mentorerna vid behov. I slutet av träffen redovisar varje grupp vad de kommit fram till. Ibland, men inte alltid, avslutas träffen med att mentorerna kort sammanfattar vad som gjorts under passet och blickar framåt mot följande träff.

¹¹ Kommentarer som yttrades var bl.a. ”Nu känns det som om jag har bättre koll” och ”Vad skönt det var att gå igenom det här”.

att de var väldigt osäkra på vilka prepositioner som styrde vilka kasus och att detta var ett väldigt svårt område. Två av studenterna hade inte svenska som modersmål och började en egen diskussion om vilka kasus deras modersmål hade.

I detta läge uppfattade jag det som att mentorerna inte hade full kontroll över diskussionen, vilket skapade en oklarhet kring hur gruppen skulle gå vidare. De två studenter som samtalade med varandra uppmärksammade till att börja med inte mentorernas frågor och det tycktes som om mentorerna hade en annan idé för hur genomgången skulle gå till än vad studenterna förväntade sig. Mentorena bad studenterna att ge exempelmeningar med prepositioner som styr ett visst kasus och frågade om någon deltagare kunde komma fram och skriva på tavlan men ingen student ville göra detta. Efter en stunds diskussion utan tydlig riktning bad en student uttryckligen mentorerna att ta kommandot eftersom det enligt honom ”blev lite segt” när mentorerna enbart stod och ställde frågor till studentgruppen utan att ge några svar. Han frågade om inte mentorerna själva kunde skriva upp alla kasusformer på tavlan och lista alla deras funktioner, varpå en mentor svarade att studenterna då inte själva skulle aktiveras. Till slut enades gruppen om att alla skulle hjälpas åt att skriva upp samtliga kasus på tavlan, tillsammans med deras funktioner, de prepositioner som var relevanta, deras ändelser samt exempelmeningar som visade hur respektive kasus användes. Resten av träffen, ungefär en timme, ägnades åt detta.

Mitt i övningen blev jag tvungen att lämna klassrummet men kom sedan tillbaka för att observera de sista femton minuterna av träffen. Jag möttes av en kreativ och dynamisk miljö där samtliga fem personer stod framme vid tavlan för att anteckna det de kände till om kasus. Studenterna hade tilldelats huvudansvaret för att skriva och kontrollerade successivt sina svar i läroböckerna. Mentorerna cirkulerade runt och hjälpte till där det behövdes för att reda ut eventuella oklarheter. I slutet av träffen betonade två av studenterna nyttan av uppgiften och sa att det har hjälpt dem att förstå kasus betydligt bättre.

Den tredje och sista auskultationen skedde vid en mentorsträff där studenterna gick igenom en exempeltentamen i syntax tillsammans med mentorerna. Tre studenter var på plats och två mentorer ledde gruppen. Mentorerna började med att ändra om möbleringen i klassrummet så att de kunde sitta tillsammans med studenterna vid ett stort bord och ha ögonkontakt. Studenterna tycktes vana vid detta upplägg och jag upplevde dem som avslappnade och trygga med mentorerna, t.ex. småpratade de lite om hur de haft det sedan det senaste mötet. Gruppen började med en uppgift där syftet var att identifiera de olika satsdelarna i flera meningar, något som studenterna uttryckligen beskrev som komplicerat. Olika alternativ diskuterades och studenterna vände sig naturligt till varandra för att vrida och vända på olika alternativ, d.v.s. det var inte en kommunikation främst mellan student och mentor utan snarare studenterna emellan, med mentorerna som stöd. Mentorerna satt med runt bordet men pratade överlag mindre än studenterna. De agerade framför allt genom att ställa

frågor för att studenterna skulle komma vidare i slutledningsprocessen. Även om studenterna verkade vana vid att diskutera med varandra, sökte de flera gånger bekräftelse från mentorerna för att få reda på om de var på rätt spår i diskussionen. Frågor som ”Är det här fel eller?” eller ”Är det rätt eller fel?” återkom under samtalet, ofta i de fall där studenterna hade tänkt helt rätt. Det föreföll därför som om studenterna kunde diskutera självständigt med varandra utan alltför mycket stöd från mentorerna, men att de hade svårt att gå vidare från en fråga och blev frustrerade om de inte hade fått bekräftelse från en auktoritet, i detta fall mentorerna, att de hade gjort rätt. I den här situationen blev det tydligt att mentorernas funktion delvis sammanfaller med en lärares i studenternas ögon och att de förväntar sig att få ett facit för hur de ska tänka, något som faktiskt går emot SI-metoden, som vi sett i avsnitt 2.

När mentorerna ändrade hållning något och gav mer positiv förstärkning för att markera att studenterna gjorde något bra, ledde detta till ett ökat tempo i diskussionen och påtagligt mindre frustration. Studenterna uttryckte också här öppet att diskussionen var givande och att träffarna fick grammatiken att falla på plats på ett tydligare sätt.

5.2 Mentorernas reflektioner vid uppföljningsträffen

Vid uppföljningsträffen deltog tio mentorer från alla fyra språken. Som tidigare nämnts var syftet med träffen att reflektera över rollen som mentor samt att summera terminen genom att dela med sig av sina erfarenheter och beskriva de utmaningar de hade upplevt inom ramen för programmet. Mentorerna var generellt nöjda med sitt arbete och beskrev det som roligt och givande men tog även upp tre problematiska aspekter som de ville diskutera med gruppen. Dessa aspekter presenteras nedan.

1. *Bristande närvaro.* Flera mentorer nämnde att de önskade att fler studenter skulle delta på träffarna. De frågade sig hur vi tillsammans kan hjälpas åt för att fler personer ska delta. Vid vissa tillfällen under terminen har två till tre studenter deltagit medan det ibland har kommit sex till åtta personer. Oregelbundenheten i närvaron gör det svårt att planera upplägget på träffen, menade mentorerna. De konstaterade att första träffen på terminen är väldigt viktig, eftersom den avgör om vissa studenter fortsätter att gå på träffarna eller inte. Några studenter tycks bara ge mentorsträffarna en chans och är de inte nöjda med första träffens upplägg, prioriterar de hellre andra aktiviteter, trots att träffarna är schemalagda.

2. *Variierande förkunskaper.* Mentorerna upplevde att studenterna vid träffarna har väldigt olika förkunskaper, vilket gör det svårt att veta var nivån bör läggas. Vissa övningar kan bli för enkla för en del studenter medan andra personer i stället inte hänger med. I dessa lägen, betonade mentorerna, är det viktigt att försöka motivera särskilt de duktiga studenterna så att de också tillgodogör sig mer kunskap genom att delta på träffarna och får möjligheten att förklara och motivera de rätta svaren för sina kurskamrater.

Nivåspridningen kan även medföra att studenterna uttrycker olika behov och prioriteringar under träffarna, d.v.s. att de vill göra olika saker. Mentorerna beskrev detta som en stor utmaning; hur de ska hitta arbetssätt som gör alla studenter nöjda och även hur de ska hantera studenter som vill sitta på träffen och arbeta enskilt eller i mindre grupper. Mentorerna var eniga om att det dock är bättre att studenterna kommer till träffen för enskilt arbete än att de inte dyker upp alls. Efter en stunds diskussion konstaterades det att möjliga lösningar till just detta problem kan vara att dela upp mentorerna på flera grupper, om studenterna vill göra olika saker, eller att låta studenterna som jobbat enskilt eller i par redovisa kort för de andra vid träffens slut vad de arbetat med och kommit fram till, så att de ändå bidrar till den större diskussionen.

3. *Mentorsrollen.* Den frågan som diskuterades mest under mötet handlade om rollen som mentor och om vad som egentligen ingår i den. Hur mycket bör mentorerna planera träffen på förhand? I vilken grad ska mentorerna styra diskussionen och hur mycket ansvar ska studenterna ta? Bör mentorerna hålla sig till principen att inte svara på frågor enligt SI-metoden? Mentorerna diskuterade även med varandra huruvida de är nöjda med sin roll så som den ser ut i nuläget eller om de skulle ändra på något om de hade möjlighet. De funderade både på möjliga förändringar i sin mentorsroll och på förändringar i upplägget på träffarna, d.v.s. vilken typ av aktiviteter och övningar gruppen ägnar sig åt.

Mentorerna uttryckte generellt tillfredställelse över sin roll och konstaterade att de själva lär sig mycket av att leda studentgrupper. Något som de lyfte fram som en utmaning är hur de ska förhålla sig till studenterna i egenskap av ledare och hur pass likt en lärare de bör agera. Ett par mentorer uttryckte en önskan om att styra gruppen mer, att ha en tydligare, om än informell, lärarroll och att planera mer inför träffarna eftersom de upplevde att de då skulle kunna göra ett ännu bättre arbete. Denna åsikt fick stöd från fler personer och mentorerna enades om att det kan vara fördelaktigt att ha fastare ramar att utgå från i början av terminen, för att så småningom ge studenterna mer frihet allteftersom. De delade uppfattningen att studenterna successivt blir bättre på att diskutera på ett självständigt vis ju längre terminen lider. En mentor observerade att studenterna under de första träffarna tenderar att ha problem med att definiera vad som är svårt, och ofta svarar "Allt!" när de får frågan om vad de särskilt vill fokusera på, vilket gör det svårt att inleda en mer specifik diskussion.

När det gäller utformningen av aktiviteter nämnde flera mentorer att de skulle vilja arbeta med fler övningar som gör att studenterna får träna på målspråket, eftersom de upplevde att just detta efterfrågas av studenterna och att det skulle kunna göra träffarna mer attraktiva. Mentorerna var eniga om att många studenter värdesätter muntlig språkfärdighet högt och att de skulle vilja öva mer på att samtala. Förslag som att göra mer lättsamma ordövningar och att även förklara termer och grammatik på målspråket lyftes under diskussionen.

Uppföljningsträffen med mentorerna avslutades med en framåtblick där vi talade om hur man kan arbeta för att förbättra mentorsträffarna. En punkt som togs upp är att vara ännu tydligare med träffarnas syfte i början av terminen och att studenter och mentorer tillsammans kan diskutera vilka mål de vill uppnå och hur de ska göra det. Dessa mål kan kontinuerligt följas upp under terminens gång. Mentorerna återkom även till vikten av att första träffen blir lyckad, vilket kan uppnås genom en tydligare struktur, t.ex. med förberedda övningar som innebär ett smakprov på A-kursens olika delkurser, d.v.s. aktiviteter som belyser både muntlig språkfärdighet, diskussion kring grammatiska termer, översättningar av några enklare fraser och textläsning. Mentorerna var eniga om att de själva besitter mycket kunskap som de kan förmedla till studenterna när det gäller egna erfarenheter av A-kursen och att de t.ex. kan tipsa om studieteknik och föregå med gott exempel. Samtliga instämde i att det är viktigt att ge ett positivt intryck, att skapa nyfikenhet för språkutbildning samt att få studenterna att känna sig delaktiga redan från starten.

6 Diskussion och slutsatser

Det finns åtskilliga aspekter som är värda att belysa i en diskussion av resultaten och tidigare studier. I detta avsnitt kommer jag att fokusera framförallt på tre områden: mentorernas roll och hur det inverkar på klassrumssituationen, olika typer av studentaktiverande moment samt språkämnets kompatibilitet med mentorsprogram och SI.

När det gäller mentorernas syn på sig själva och sin funktion, är det tydligt att det finns en konflikt mellan ledarrollen och kamratrollen. Falchikov (2001 s. 4) ger en träffande beskrivning utifrån begreppet peer tutoring:

Defining the role of peer tutor is very difficult and getting tutors to understand the role themselves is, perhaps, an even more perplexing problem. Peer tutors are often defined by what they are not. Peer tutors are not teachers. They do not have a professional qualification. [...] In many traditional educational settings, peer tutors do not have control over the curriculum or over the materials used. It is, therefore, tempting to assume that peer tutors are identical with their tutees.

Den tanke som mentorerna ger uttryck för under uppföljningsträffen, att det är svårt att veta hur mycket ansvar för diskussionen som ska läggas på dem respektive studenterna, är följaktligen mycket vanligt förekommande när det gäller mentorskap och denna problematik har nära kopplingar till mentorskapets natur. Mentorerna är själva studenter och har nödvändigtvis ingen formell lärarutbildning, som Falchikov skriver, även om vissa av dem studerar för att bli lärare. Det kan vara svårt att förhålla sig till andra studenter som bara har läst ett år kortare vid universitetet och det kan konstateras att klassrumsdynamiken påverkas oerhört mycket av hur studenterna agerar. Även om idén med mentorsprogrammet är att mentorerna ska agera som diskussionsledare, inte som

lärare, och framför allt försöka styra diskussionen på ett övergripande sätt, läggs det yttersta ansvaret till syvende och sist på mentorerna för att samtalet i klassrummet ska gå framåt. Om studenterna agerar avvaktande i väntan på mentorns initiativ blir dennes roll följaktligen mer lik en lärares, eftersom hen måste ta mer plats för att sätta igång diskussionen. Detta betonas även av Falchikov (2001 s. 4), som hänvisar till Gillam, Callaway och Wikoff (1994 s. 193) i deras beskrivning av studentmentorns roll. De menar att studenterna ofta förväntar sig att mentorerna ska ta initiativ och att detta har en djup inverkan på klassrumssituationen. Studenternas passivitet förstärker mentorernas lärarroll vilket även kan skapa en konflikt mellan mentorernas inneboende roller, eftersom de parallellt med en ledande roll agerar i egenskap av (oftast) jämnåriga kamrater, om än med mer erfarenhet av lektionsinnehållet som behandlas vid träffarna.

Konflikten mellan studenternas förväntningar och mentorernas agerande blir tydlig i flera av auskultationerna. Under en av träffarna bad en student uttryckligen mentorerna att skriva upp allt viktigt på tavlan, eftersom hen upplevde att det gick för långsamt när studenterna själva skulle tänka och svara. Mentorerna, väl medvetna om vikten av att studenterna tar ansvar i sitt lärande, kontrade med att studenterna då inte skulle aktiveras på samma sätt. Lösningen blev att ta fram alla studenter vid tavlan, för att tillsammans, både mentorer och studenter, försöka teckna ned det viktigaste om kasussystemet. Vid en annan träff upplevdes många studenter som osäkra på innehållet som hanterades och antog där en relativt passiv roll. Denna situation räddades dock av att mentorerna i detta läge tog en mer aktiv roll i början av träffen, för att på så sätt låta studenterna successivt komma igång med arbetet. Falchikovs (2001 s. 90–92) råd för att angripa problemet med passiva studenter, som agerar stereotyp med en traditionell klassrumssituation (där läraren har huvudansvaret för genomgångarna), är att fundera på vilken typ av gruppövningar som används och försöka använda sig av en repertoar av övningar som främjar samarbete och diskussion i stället för övningar som förstärker de typiska strukturerna, med läraren (eller mentorn) som auktoritet.

När det gäller typer av övningar som tillämpas under mentorsträffarna, är det tydligt att friheten lätt kan påverkas av antalet deltagare vid träffen. Om bara två eller tre studenter deltar, som var fallet vid två av auskultationstillfällena, är det mycket svårare att växla mellan olika gruppkonstellationer och att variera typen av övningar, upplever mentorerna. Det innebär också en större utmaning att överbrygga skillnaderna mellan olika förkunskaper och preferenser hos studenterna. Vid tentamengenomgången under det första auskultationstillfället inleder mentorerna träffen med att stå framme vid tavlan och ställa frågor till studenterna, som alla sitter samlade längre bak i klassrummet. Denna situation kan sägas likna en typisk klassrumssituation och det är också tydligt att studenterna betar sig därefter: ett fåtal svarar på frågor medan övriga lyssnar och antecknar. När studenterna sedan delas upp i två

mindre grupper för att diskutera frågor med varandra, förändras dynamiken och samtliga deltagare bidrar till samtalet.

Under den andra mentorsträffen, där diskussionen tappar tempo och en student till slut ber mentorerna om att skriva upp all viktig information på tavlan, står mentorerna också framme vid tavlan till en början medan studenterna sitter ned i bänkarna, som vid ett vanligt lektionstillfälle. När studenterna sedan ombeds att komma fram till tavlan för att hjälpas åt med att lista alla kasus, blir stämningen plötsligt helt en annan och hierarkierna mellan studenter och mentorer suddas ut. När det gäller momentet att skriva på tavlan, är det tydligt att studenterna väldigt ofta tvekar inför att komma fram till tavlan en och en och därför brukar motsätta sig detta. Om däremot flera eller t.o.m. alla studenter får hjälpas åt, blir situationen en annan och tycks inte upplevas som lika pressande. Dessa två typer av övningar, att låta studenterna diskutera i smågrupper för att sedan presentera sina resultat för varandra och att hjälpas åt att lista viktiga termer eller grammatiska element på tavlan, fungerar som en lyckad strategi för att aktivera studenterna. I ett fall tar mentorerna själva initiativ till övningen medan det i ett annat fall sker en förhandling mellan mentorer och studenter som slutar med att alla kommer fram till tavlan. Det förefaller rimligt att ta fasta på Falchikovs råd och reflektera över vilka övningar som kan användas under mentorsträffarna, som stimulerar diskussion och samarbete. Med en bredare repertoar av övningar skulle mentorerna förmodligen känna sig tryggare i klassrummet, och de tvingas inte heller improvisera i lika hög grad om antalet studenter avviker från det de hade tänkt sig och planerat för. Med större kännedom om olika typer av övningar, skulle mentorerna också kunna variera träffarnas upplägg mer, vilket kan väcka studenternas nyfikenhet och öka chansen till att varje student hittar något som passar just hen väl.

Tidigare beskrivningar av studentaktivering och framförallt mentorsprogram och SI, visar tydligt att språkämnen har en undanskymd roll för dessa metoder. Detta kan tyckas konstigt, eftersom språk i mångt och mycket handlar om kommunikation och ett aktivt engagemang från studenterna, som krävs för bedömning och godkänt resultat i många delkurser. Som mentorerna även nämner under uppföljningsträffen och som STRIMS-projektet visar, kan diskussion mellan studenter/elever innebära att ”slå två flugor i en smäll” eftersom deltagarna får chans både att kommentera innehållet i en kurs och att träna på målspråket i samband med diskussionen.

När det gäller tillämpningen av SI, nämner tidigare studier ofta naturvetenskapliga ämnen som matematik och medicin eller samhällsvetenskapliga ämnen som juridik eller psykologi (Falchikov 2001, Arendale 2001, Muhr och Martin 2012). Ett skäl till att språk sällan lyfts fram kan vara att språkinläring traditionellt har förknippats med att automatisering: att kunna imitera, lära sig utantill och att det ofta handlar om rätt och fel och mindre om tolkning och diskussion (Tornberg 2020). Bells (2005) studie visar att ett fokus på rätt och fel, och med detta en tyngdpunkt på resultat i stället för process, har ett stort

stöd bland lärare i moderna språk: många av de tillfrågade lärarna anser att effektiv undervisning innebär att fel ska rättas så fort de uppkommer. Att även studenterna har denna uppfattning blir tydligt under en av mentorsträffarna, där deltagarna är helt inriktade på att få veta om svaret de skrivit är rätt eller fel, i stället för att försöka säkerställa detta själva genom ett logiskt resonemang. Detta s.k. ”facit-tänkande” bekräftas och kommenteras av Cöllen i denna volym och tas även upp av Mc-Martin Miller (2014), med fokus på skriftlig återkoppling.

Även om direkt feedback i form av rätt svar kan uppfattas som tydligt och givande i stunden kritiserar det av forskningen, bl.a. av Hattie och Timperley (2007). De konstaterar att återkoppling från lärare (eller andra, i vårt fall, mentorer) är betydligt mer effektiv om den kommenterar processen snarare än resultatet: studenterna lär sig betydligt mer om de får en ledtråd eller en motfråga som kan hjälpa dem att omformulera sin hypotes och komma fram till en slutledning på egen hand, jämfört med om läraren direkt rättar det felaktiga.

Vi kan således konstatera att det finns vetenskapligt stöd för ett processinriktat tänk och att SI-metoden, som fokuserar på studieprocessen, studieteknik och på att hitta verktyg för ett effektivt lärande, har visat sig vara effektiv vid många lärosäten och inom ämnen (Arendale 2001). Samtidigt sker det inte sällan en krock mellan mentorer och studenter i situationer då mentorerna, utifrån SI-metodens sätt att tänka, inte ger svaret direkt utan uppmuntrar studentgruppen till att fundera vidare. Studenterna blir i dessa lägen ofta frustrerade och osäkra när svaret dröjer eftersom de har förväntningar på att få det direkt. Detta processorienterade arbetssätt ställer höga krav på både mentorer och studenter med andra erfarenheter från språkstudier. Å andra sidan kan vi konstatera att vissa områden inom språkutbildningen handlar om utantillinläring och kräver målmedveten repetition, som t.ex. stavningsregler, verbböjningar, kasusändelser och ordkunskap och i sin helhet inte är helt kompatibel med en snäv tillämpning av SI. Därför kan det vara bättre att den strikta principen inom SI om att aldrig svara på studenternas frågor inte tillämpas i alla lägen utan kan ersättas av den mildare principen att studenterna vid frågor alltid ska ges chansen att först försöka hitta svaret i den egna gruppen. På så sätt kan vi inom språkutbildningen nå en kompromiss mellan det svartvita, där allt är rätt eller fel och SI-metodikens kärna, där inga färdiga svar ges.

Litteratur

- Arendale, David. R. (red.), 2001: Review of research concerning the effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and other institutions across the United States. University of Missouri-Kansas City. Tillgänglig på: <http://www.umkc.edu/cad/si/> (hämtades 2019-10-02).
- Boud, David, Cohen, Ruth & Sampson, Jane, 2001: Peer learning in higher education: learning from and with each other. London: Cogan Page.
- Davies, Charlotte Aull, 2008: Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others. 2. uppl. London: Routledge.

- Dodou, Katarina, 2015: Mångfald bortom identifikationer: studentpopulationens diversifiering och vetenskapens arbetssätt. I: Högre utbildning 5 (3). S. 175–187.
- Doman, Evelyn 2014. Utilizing Tutors in the Classroom: An Extension of Supplemental Instruction to Increase Student Performance and Retention. I: Georgia Educational Researcher 11 (1). S. 122–154.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie, 2010: Universitetspedagogik. Stockholm: Norstedts.
- Fahlén, Åsa, Hultqvist, Lina, Nilsson, Matz, 2017: Ett viktigt steg – nu är det upp till politikerna. Aftonbladet, 20 april. Tillgänglig på: <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/78394/ett-viktigt-steg--nu-ar-det-upp-till-politikerna> (hämtades 2017-05-07).
- Falchikov, Nancy, 2001: Learning together: peer tutoring in higher education. London: RoutledgeFalmer.
- Gillam, Alice, Callaway, Susan & Wikoff, Katherine Hennessey, 1994: The role of authority and the authority of roles in peer writing tutorials. I: Journal of Teaching Writing 12 (2). S. 161–198.
- Gillis, Carole & Holmer, Arthur, 2012: SI and the Lund Experience. I: Johan Gärdebo & Mattias Wiggberg (red.): Students, the university's unspent resource. Uppsala: Uppsala universitet. S. 45–57.
- Henrekson, Magnus, 2013: De sju viktigaste åtgärderna för att lösa skolans kris. Dagens Nyheter, 13 april. Tillgänglig på: <https://www.dn.se/debatt/de-sju-viktigaste-atgarderna-for-att-losa-skolans-kris/> (hämtades 2017-05-07).
- Hattie, John & Timperley, Helen, 2007: The power of feedback. I: Review of Educational Research 77 (1). S. 81–112.
- King, Alison, 1991: A strategy for enhancing peer interaction and learning during teacher training sessions. I: Teacher Education Quarterly 18 (1). S. 15–28.
- King, Alison, 1993: From sage on the stage to guide on the side. I: College Teaching 41 (1). S. 30–35.
- Lindenmo, Björn, 2014: Att besöka varandras undervisning. Linköping: Linköpings universitet.
- Mc-Martin Miller, Christine, 2014: How much feedback is enough? Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. I: Assessing Writing 19. S. 24–35.
- Malmberg, Per, (red.), 2000: I huvudet på en elev: projektet STRIMS: strategier vid inläring av moderna språk. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Muhr, Carin & Martin, Deanna, 2012: The relationship between Supplemental Instruction (SI), student leadership, mindfulness and neuroplasticity. I: Johan Gärdebo & Mattias Wiggberg (red.): Students, the university's unspent resource. Uppsala: Uppsala universitet. S. 31–38.
- Nilsson, Anders, 2013: Så skriver studenterna. I: Språktidningen 6. Tillgänglig på: <https://spraktidningen.se/artiklar/2013/08/sa-skriver-studenterna> (hämtades 2017-05-07).
- Skogstad, Isak, 2017: Svenska skolan har blivit en fritidsgård. Aftonbladet, 20 mars. Tillgänglig på: <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/2agd4/svenska-skolan-har-blivit-en-fritidsgard> (hämtades 2017-05-07).
- Tornberg, Ulrika, 2020: Språkdidaktik. 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Vygotskij, Lev, 1978: Mind in society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Att lära för livet: prov som lärandestrategi

Sebastian Cöllen

Devisen att vi lär för livet, inte för skolan, får inte hamna i bakgrunden vid olika examinationstillfällen. Idag har forskningen kommit att alltmer betona det positiva med att se prov och uppgifter som ett unikt tillfälle att lära sig (jfr t.ex. Bailey 1999 och Erickson 2013). Provet blir på så sätt inte slutpunkten, utan snarare en lärandestrategi i processen mot att uppnå kursmålen.

Den här studien syftar till att undersöka om ökad studentinkludering i form av kamratgranskning kan upplevas som mer effektiv för inläringen än traditionellt rättade uppgifter. Kamratgranskning är en del i konceptet *peer learning*. Forskare som Boud (2001) framhäver många fördelar med konceptet, från att läraren kan avlastas till att studenterna får en chans att lära från varandra. Den föreliggande studiens empiriska material består av en enkätundersökning där en studentgrupp fått utvärdera två inlämningsuppgifter de gjort. Dessa uppgifter var likvärdiga, med undantag av att den ena följdes upp genom kamratgranskning, den andra genom rättning av läraren. Förutom att ge en inblick i hur studenterna själva ser på fördelar och nackdelar med de olika formerna av återkoppling och bearbetning, ger undersökningen också en indikation på hur de två formerna styr studenternas sätt att konceptualisera och arbeta med rättningarna.

Nyckelord: lärandestrategier, kamratgranskning, processkrivning, språkdidaktik, utvärdering

1 Inledning

Devisen att vi lär för livet, inte för skolan – *non scholae sed vitae discimus*¹ –, kan lätt appliceras på olika typer av examination, inklusive delprov och inlämningsuppgifter: studenterna bör inte bara examineras för betygen, utan också för att lära sig. Idag har forskningen kommit att alltmer betona det positiva i att se provet² självt som ett tillfälle till lärande snarare än som ett verktyg endast för att bocka av vissa kunskaper. Provet blir på så sätt inte slutpunkten, utan snarare en lärandestrategi i processen mot att uppnå kursmålen.

Den föreliggande studien har sin teoretiska bakgrund dels i denna forskningsdiskussion, dels i diskussionen om studentinkludering och dess fördelar för lärandet. Syftet är att undersöka hur ökad studentinkludering i form av kamratgranskning kan upplevas som metod för lärande i förhållande till traditionellt rättade uppgifter. Förutom att ge en inblick i hur studenterna själva ser på fördelar och nackdelar med de olika rättningsformerna, ger undersökningen en indikation om hur de två formerna styr studenternas sätt att uppfatta och arbeta med rättningarna. Resultaten behöver inte ses som argument för den ena eller andra rättningsformen, utan kan i stället lägga grunden för en diskussion om hur dessa kan vidareutvecklas för att i högsta möjliga grad bli ett tillfälle till lärande.

Undersökningens empiriska material består av en enkätundersökning där en studentgrupp fått utvärdera två uppgifter de gjort. Dessa uppgifter var likvärdiga, förutom att den ena följdes upp genom kamratgranskning, den andra genom rättning av läraren. Enkätsvaren ger en indikation dels på uppgiftens värde som ett tillfälle till lärande, dels på hur studenterna upplevt skillnaden mellan uppgiften där studentinkludering inneslutits och där den utelämnats.

Undersökningen inleds i avsnitt 2 med en genomgång av den teoretiska bakgrunden. I avsnitt 3 redogörs utförligare för undersökningens metod och empiriska material. Resultaten redovisas i avsnitt 4 och diskuteras i avsnitt 5.

2 Teoretisk bakgrund

2.1 Behaviorismen som teoretisk motpol

Under flera decennier vid mitten av 1900-talet hade behaviorismen ett stort inflytande på teori och praktik kring lärande och undervisning. Behaviorismen hade som bekant sin utgångspunkt hos Pavlovs teorier om betingning – vi känner alla till ”Pavlovs hundar”, som saliverade när de hörde en signal som

¹ Devisen är en omkastning av Senecas ironiserande *Non vitae sed scholae discimus* (Seneca, *Epistulae*: 1920 [106], 12).

² Ordet *prov* används här i den breda bemärkelse som anges i *Svenska Akademiens ordbok* (Svenska Akademien 1893 ff.), s.v. *prov* 1.b: ’handlingen att gm utfrågning, föreläggande av vissa uppgifter o.d. söka utröna nngns kunskaper l. (yrkes)skicklighet o.d.; äv. konkret(are), om den förelagda uppgiften.’

kopplats till föreställningen om mat. Dessa teorier vidareutvecklades framför allt av Skinner, som visade att associationer inte bara existerade mellan naturliga stimuli och responser – som mellan föda och salivering –, utan att också konstgjorda samband kunde läras in genom så kallad ”förstärkning” av beteenden (”operant betingning”). Dessa tankar kom att ha påverkan på utbildningen under lång tid framöver, till exempel genom framväxten av fenomen som ”undervisningsteknologi” och ”programmerad undervisning”, där exempelvis datorprogram kunde belöna korrekta svar genom förstärkning i form av poäng (se Säljö 2015 s. 33).

Behaviorismen var ett barn av sin tid och stödde sig på diskurser och praktiker som dominerade stora delar av 1900-talet. I sin sammanfattning av teori- bildningen framhäver Säljö bland annat det positivistiska idealet: att bara det som kunde iakttas och objektivt mätas kunde göras till föremål för ett vetenskapligt studium. Detta gjorde att man fokuserade på beteenden snarare än på kognitiva mönster och föreställningar. Ett annat tidstypiskt drag var behaviorismens atomistiska kunskapssyn, som sammanföll med tidens effektiviserade produktionsteknik. Också här var mätbarhet (men också automatisering) ett kännetecken (jfr Säljö 2015 s. 34). I båda exemplen framträder en syn på kunskap som en kvantifierbar produkt som den lärande människan måste tillägna sig (”lära *in*”) och som sedan kan prövas genom universella test.

Behaviorismen har idag spelat ut sin roll, och sedan dess glansdagar har synen på kunskap och lärande förändrats radikalt. Ett av de största stegen i denna utveckling var den ”kognitiva revolutionen” (Gardner 1987), men efter det har inte minst Vygotskijs sociokulturella perspektiv vunnit stort intresse i pedagogiken. Till detta perspektiv, som förändrat synen på undervisning, återkommer vi mot slutet av denna undersökning.

Trots denna utveckling och dessa framsteg kan man ibland få intrycket att prov i olika former likväl har något av kontrollsystem över sig och att det de syftar till är just att mäta kunskap som *produkt*. Ur det perspektivet skulle man kunna hävda att behaviorismens efterklang inte helt tonat bort. Den här undersökningen försöker problematisera provets syfte och, med studenternas uppfattningar som empirisk grund, diskutera andra realiserbara synsätt.

2.2 Prov som ett tillfälle till lärande

Som ovan antytt uppfattades prov och utvärdering länge som en del av ett hierarkiskt kontrollsystem. Idag ses det inom didaktisk forskning i stället ofta som *ett tillfälle och ett sätt att lära sig*: Provet och utvärderingen är inte längre lärandets slutpunkt och facit, utan ett steg i processen.

Till detta förhållningssätt kan begreppen *formativ* och *summativ utvärdering* kopplas. Distinktionen myntades av Scriven (1966 s. 5) för att särskilja mellan examination under utbildningens gång respektive som avslutning av den.

Den formativa utvärderingen kan utgöra en del i den dynamiska utvecklingen av undervisningen från lärarens sida. Med hjälp av provet och dess utvärdering kan man identifiera studenternas kunskapsnivå, deras svagheter och styrkor, och utifrån detta förbättra och anpassa undervisningen för att bland annat fånga upp studenter som kommit efter. Utvärderingen kan då även ge läraren en bild av var metoderna brister, var kommunikationen mellan lärare och student inte fungerar och var tyngdpunkterna i undervisningen inte gått fram. Läraren utvärderar därför inte bara provet och studenten, utan genom dem också förbättringsbehoven i sin egen undervisning. Utvärdering och prov blir då en del av en dialektisk utveckling i studenternas och lärarens gemensamma strävan att uppnå kursmålen.

Men – och det är i vårt sammanhang det centrala – den formativa utvärderingen kan också ha en omedelbar effekt på lärandet från studenternas sida. Det senare förhållandet har Cronbach förtydligat genom att omvandla det till marknadsekonomiska termer: ”Evaluation, used to improve the course while it is still fluid, contributes more to improvement of education than evaluation used to appraise a product already placed on the market” (efter Scriven 1966 s. 5 f.). Ur detta perspektiv skulle man även kunna tala om formativ och summativ utvärdering som utvärdering *för* respektive *av* lärandet. Men det ska understrykas att begreppen samtidigt inte bör ses som varandras motsatser. Ofta är de i stället nära förbundna med varandra (Erickson 2013 s. 84): Vi utvärderar och prövar vad studenterna lärt sig för att de ska få en bild av vad de måste arbeta mer med för att uppnå slutmålen och således klara den summativa utvärderingen. Denna roll hos den formativa utvärderingen som stöd för lärande har på senare år bekräftats av forskning (t.ex. Weurlander m.fl. 2012).

I praktiken tar dock ofta utvärderingens summativa karaktär överhanden, även om forskningen visar på den formativa utvärderingens roll för lärande (Rawlins 2010 s. 3). För att den formativa utvärderingen verkligen ska kunna fylla sin funktion som hjälp mot målet måste den vara utformad för lärande och inte bara för kontroll av kunskaper. Denna insikt har fört med sig att nyare forskning – också kring språkstudier – alltmer kommit att framhäva utvärderingens roll som en del av lärandet.³ Prov ses här, som Erickson (2013 s. 85) skriver, ”as an aspect of feedback, thus strongly related to development and learning, however, surprisingly often, lacking problematization of methods and effects”.

2.3 Kamratgranskning

Kamratgranskning – den process där studenterna utvärderar och hjälper varandra framåt genom att granska varandras uppgifter – är en del i konceptet

³ Jfr Bailey (1999). Bailey diskuterar den s.k. *washback effect* (även *backwash effect*) prov kan ha på lärandet och undervisningen och presenterar en modell för återkoppling mellan examinationen och den vidare utvecklingen av kunskapsförmedlingen i klassrummet.

peer learning. Med peer learning förstår man en reciprok lärandeprocess, där tanken är att studenterna ska lära sig av varandra genom att ta del av och förklara varandras idéer. Fördelarna med detta sätt att arbeta har på senare tid blivit alltmer uppmärksammade. Boud skriver:

Formalized peer learning can help students learn effectively. At a time when university resources are stretched and demands upon staff are increasing, it offers students the opportunity to learn from each other. It gives them considerably more practise than traditional teaching and learning methods in taking responsibility for their own learning and, more generally, learning how to learn. (Boud 2001 s. 3 f.)

Kamratgranskning tar insikten om studenterna själva som en värdefull kunskapsresurs på allvar. Studenterna besitter olika kunskap om olika saker och kan hjälpa varandra att nå en mer jämställd högre nivå. De kan lära sig av varandra.

Men också när den ena studenten till övervägande del intar rollen av den som förmedlar, kan det främja dennas egen kunskap. En av fördelarna Boud (2001 s. 8) diskuterar är att man genom att samarbeta med någon annan tvingas *artikulera* sin kunskap. Detta kan göra det tydligt vad man kan, men också vad man *inte* kan, så att man utifrån den insikten kan identifiera och fylla sina kunskapsluckor. Framför allt tvingar samarbete över språkproblem till reflektion över språket på en metanivå, då man måste tänka över och eventuellt förklara *varför* något är rätt eller fel. Eftersom det i kamratgranskning är någon annans text man behandlar, kan det ofta gälla språkliga problem man själv inte behövt reflektera kring men som genom reflektion skulle kunna leda till generiska insikter.

Naturligtvis förutsätter detta att granskningsprocessen innehåller en diskussion, där studenternas tankar möts. Vad som stöts och blöts är då i bästa fall deras egna föreställningar om språket, vilka de måste verbalisera och på så vis blottställa för kritik. Studenterna tas på så sätt tillvara som resurs för sitt eget lärande.

Att involvera studenterna i granskningen av den uppgift de lämnat in skulle kunna motverka att de i provsituationen fungerar endast som producenter av redan inlärd kunskap. Denna form av studentinkludering ligger i linje med den svenska nationella läroplanens krav att öka studenternas medvetenhet, deltagande och ansvar. Genom kamratgranskning kan graden av studentinkludering i undervisningen ökas. Detta skulle i sin tur kunna ha positiva sidoeffekter, som en fostran av studenternas känsla av ansvar för varandras lärande.

Å andra sidan finns en risk att studenterna inte inser mervärdet i peer learning och att de således missar tillfället att ta provet som ett tillfälle till lärande. Det är också oklart till hur stor del kamratgranskning främjar lärandet i jämförelse

med en mer traditionellt lärargranskad uppgift. Den här undersökningen jämför studenternas upplevelser av och arbete med en uppgift av vardera slaget och försöker utvärdera deras upplevda behållning av uppgifterna.

3 Metod och material

Det empiriska materialet i denna undersökning utgörs av enkätsvar från studenter i grundkursen i tyska om två inlämningsuppgifter de fått göra samma termin. Valet av material baserar sig på att enkätsvar kan ge insikter i både studenternas subjektiva upplevelse av uppgifterna och i mer objektiva omständigheter, såsom tiden de lagt ned på uppgifterna. Den subjektiva upplevelsen är ett viktigt indicium på uppgifternas inverkan på lärandeprocessen.⁴

3.1 Uppgifterna

Båda uppgifterna bestod av en svensk text på cirka 150 ord som studenterna utanför lektionstid med valfria hjälpmedel skulle översätta till godtagbar tyska.

Uppgift I rättade läraren endast grovt, med understrykningar av tveksamma ställen vad gäller till exempel ordanvändning, grammatik och syntax. Dessa kompletterades med hänvisande kommentarer i marginalen, såsom ”ordval”, ”deklination” med mera, utan att rätt svar gavs. Studenterna delades sedan in i par, där den ena studenten fick i uppdrag att granska den andras text och att ge förslag på förbättringar till de markerade textställena. Dessa förbättringar diskuterades sedan studenten som granskat texten tillsammans med dess upphovsperson. Denna del av uppgiften innehöll således ett moment med *kamratgranskning*.

Efter att studenterna gått igenom texten, fick upphovspersonen renskriva den efter vad de diskuterat och lämna in den nya texten till läraren. Denna del av uppgiften innehöll ett moment man kan kalla *processkrivning*, det vill säga bearbetning av texten till en bättre version. Allt detta skedde utanför lektionstid. Efter att denna del av uppgiften var färdig diskuterades några frågor studenterna hade gemensamt på lektionstid, med läraren som aktiv diskussionspartner.

Uppgift II lämnade studenterna in till läraren, som rättade den noggrant med kommentarer och poängavdrag. Det innebär att tydliga fel i till exempel adjektivens deklination korrigerades eller att felaktigt använda ord byttes ut mot mer lämpliga förslag. Studenterna fick sedan tillbaka texten, som gicks igenom i klassrummet. Här förklarade läraren svårigheter som återkommit i studenternas lösningsförslag (t.ex. användningen av vissa prepositioner) och hänvisade till särskilda paragrafer i grammatikboken för utförligare studium.

⁴ För att kunna objektivt bekräftas skulle dessa svar behöva vägas mot något slags jämförbart testresultat; en sådan ambition skulle överskrida ramen för denna undersökning.

Studenterna uppmanades att hemma arbeta vidare med de för dem mest problematiska textställena och den för dessa relevanta grammatiken.

3.2 Enkäterna

Enkäterna delades ut efter att båda uppgifterna var färdiga och besvarades på slutet av en lektion. Enkäterna var anonyma och inleddes med information om att deltagarna ingick i denna undersökning och att den var helt frivillig.

Frågorna i enkäterna formulerades som följer:

Tänk tillbaka på inlämningsuppgift I (med kamratgranskning och processskrivning) och inlämningsuppgift II (rättad av läraren och genomgången i klassrummet).

- (1) Kan du uppskatta hur mycket tid du lade på uppgiften utanför lektionstid?
 - (a) Uppgift I
 - (b) Uppgift II

- (2) Vilka delar i arbetet med texterna lärde du dig mest av? Varför?
 - (I) Uppgift I
 - (a) Kamratgranskning
 - (b) Processskrivning (renskrivning av text)
 - (II) Uppgift II
 - (a) Lärarens rättningar
 - (b) Genomgången på lektionstid

- (3) Finns det något arbetssätt du hade velat komplettera med?

Fråga 1 ställdes för att ge en indikation på hur mycket konkret mätbar arbetstid respektive uppgift stimulerade till utanför lektionstid. Fråga 2 utformades på ett sätt som inte på förhand skulle leda studenterna att värdera den ena uppgiften högre än den andra. Fråga 3 avsåg ge studenterna tillfälle att ange om det var något de saknade.

3.3 Deltagarna

Tyskan har inte något stort studentunderlag, och endast fem av de registrerade studenter som gjort båda uppgifterna svarade på undersökningen. Detta underlag har ingen statistisk relevans och kan naturligtvis inte ligga till grund för några långtgående slutsatser. Snarare är svaren inom ramen för denna undersökning ämnade att ge indikationer på hur just denna grupp uppfattade just denna uppgift. Resultaten är tänkta att ge en fingervisning om generella skillnader mellan uppgifterna och kan i denna egenskap ligga till grund för en relevant diskussion och tjäna som uppmuntran till mer omfattande studier.

4 Svaresresultaten

I detta avsnitt kommer resultaten av enkätsvaren att redovisas och, där det är lämpligt, illustreras med citat från de anonyma svaren. Jag kommer också kort att diskutera resultaten. För översiktlighetens skull har jag valt att låta redovisningen följa samma struktur som enkätfrågorna.

4.1 Fråga 1

På fråga 1.a svarade 60 % av studenterna 1 timme och 40 % 2 timmar, på 1.b svarade 40 % 1 timme, 20 % 1,5 timmar och 40 % 2 timmar. Den stora tendensen verkar därför vara att studenterna lagt ned ungefär lika mycket arbete utanför lektionstid på båda uppgifterna. Om någon uppgift föranlett mer arbete, så verkar det vara uppgift II.

I den mån svarsfrekvensen tillåter några slutsatser, kan detta verka förvånande. Uppgift I innehåller flera moment, där studenterna förutom renskrivning också instruerades att diskutera sina olika lösningsförslag. Det kan därför ses som positivt att studenterna lagt ned så mycket tid på arbetet med översättningen. Å andra sidan är tidsåtgång ingen garanti för att lärandet främjas. Kanske har det helt enkelt gått snabbare att nå fram till förståelse på muntlig väg än utifrån skriftliga kommentarer.

Svaren rörande studenternas upplevelse av uppgifterna utgör därför ett bra komplement till förståelsen av vad de verkligen fått ut av de båda uppgifterna.

4.2 Fråga 2

Uppgift I. Av svaren på fråga 2.I.a framgår det tydligt att studenterna verkligen insett mervärdet i peer learning och tagit provet som ett tillfälle till lärande. En student kommenterar att det var "[p]ositivt att kunna bolla idéer och jämföra texterna samt att gemensamt diskutera sig fram till de rätta lösningarna". Detta är naturligtvis alldeles det som är avsikten. Genom att diskutera en lösning godtar studenten den inte utan vidare, utan först efter att aktivt ha övervägt skälen till att den vore rimlig. Helt i denna linje ligger kommentaren att "man lär sig mycket på att diskutera och få förklara hur en tänkt".

Genom att diskutera, sätter sig saker bättre, delger en student. En annan menar att det var nyttigt att få se "en annan version", kanske för att se hur man *också* kan tänka.

Framför allt verkar uppgift I ha sporrat till att "jobba mer med texten", vilket två studenter uppger, den ena med tillägget att man då lärde sig mer.

Som nackdel med denna form anges av en student att det finns en risk att den man granskar tillsammans med tror sig veta något som är fel.

Renskrivningen i sig (2.I.b) verkar däremot inte ha upplevts ge så mycket. Man får ”fördjupa sig i sin egen text”, skriver en student, medan en annan svarar att processen skedde ”mekaniskt [...], ger nog lite men inte så mycket”.

Uppgift II. – Trots den positiva responsen på 2.I verkar några studenter klart ha föredragit lärarens rättningar (2.II.a). Detta tillvägagångssätt upplevdes som ”bättre ur pedagogik och kunskapsinlärande”, som en student formulerar det. En annan skriver att den ”[t]yckte II var mycket bättre”.

Här ansas dock bland svaren en glidning som antyder en risk som denna typ av lärarrättade uppgifter kan medföra. Det uppskattande svaret ”bra att få svar direkt och ha det tydligt” kan fortfarande tolkas positivt, men samtidigt tyder detta ”direkt” möjligtvis på en frånvaro av eftertanke: även om man får lösningen ”direkt” och ”tydligt” så är det inte säkert att man förstår den. Denna antydning lyser med större tydlighet fram i de två följande svaren: ”bra för tentan” och ”[h]är lärde jag mig vilka fel som är värst egentligen”.

Genomgången i klassrummet (2.II.b) verkar däremot ha upplevts på ett sätt som ur lärandesynpunkt endast kan vara positivt. Den uppfattades ge mycket; en student uppger att den lärde sig ”mer på att ställa frågor”, en annan kommenterar: ”Väldigt bra, man förstår sina fel och får allt grundligt förklarad”.

4.3 Fråga 3

Som komplement föreslår några studenter att de båda formerna kunde kombineras. Här sammanfattas också uppfattningen att ”båda tillvägagångssätten [var] lärorika”, ”båda alternativen” bra.

5 Diskussion

Undersökningen visar tämligen entydigt att studenterna verkligen tagit till sig kamratgranskningen som ett sätt att lära sig genom provsituationen. Det är intressant att se att studenterna också hade en positiv upplevelse av den traditionella rättningen, ibland till och med mer positiv än den av kamratgranskningen. Samtidigt tyder en del av svaren på att den senare formen av rättning uppmuntrar till ett ”facit-tänkande”.

Att studenterna ibland upplevt det som positivt att de fått ”rätt” svar av läraren kan således ge en indikation på hur de olika rättningsformerna uppfattas av studenterna. Ett problem med den traditionella rättningen blir då tydlig: Om lärarens svar uppfattas som det korrekta alternativet, kan det leda till att studenterna varken överväger *andra* alternativ eller försöker rättfärdiga sitt *eget* svar. Men att överväga flera alternativ och att försöka rättfärdiga sitt svar stimulerar djupare kognitiva processer än då man helt enkelt övertar ”rätt” alternativ. Framför allt gör det att man tvingas tänka kring sitt eget tänkande, vilket är en möjlighet att förändra detta strukturellt och på djupet. Risken med

den traditionella rättningen är då att konsekvensen blir en lägre grad av kognitiv bearbetning av svaren.

Intressant nog tycks studenterna själva delvis vara medvetna om en sådan effekt. Om man i stället tittar på vad studenterna enligt den här undersökningen framhäver som positivt med kamratgranskningen, kommer nämligen just de positiva värden fram som handlar om djupare tänkande, kognitiv bearbetning och utbytet av flera synsätt.

Det verkar därför tydligt att studenterna inte bara upplevt studentinkludering som främjande, utan att de gjort det av just de skäl kamratgranskningen syftar att uppfylla. Kamratgranskningen tycks verkligen få studenterna att, åtminstone i retrospektiv, ”se” uppgiftens rättning som ett tillfälle till lärande. Just konceptualiseringen av den formativa utvärderingens syfte har i andra sammanhang framhävts som ett problem för att denna ska kunna användas som ett effektivt medel för lärande (Rawlins 2010 s. 4).

Som lärare är detta en insikt man kan ta med sig också vid traditionell rättning. En större kunskap om hur studenterna själva ser på uppgiften ger ökade möjligheter att från lärarens sida påverka detta. Utifrån den föreliggande undersökningen skulle man framför allt behöva uppmuntra studenternas vidare reflektion kring rättningarna. Man kan tänka sig en rad konkreta förslag för hur man skulle kunna stimulera till en sådan reflektion. Till exempel skulle läraren kunna be studenterna själva uppställa eller hitta en regel för lärarens svar, det vill säga själva svara på *varför* deras svar var inkorrekt, de skulle kunna få skriva nya meningar med de konstruktioner de gjort fel för att på så sätt själva använda det ”korrekta” alternativet, eller göra andra följduppgifter som stimulerar vidare bearbetning. Listan kan göras lång, och förslagen är enkla att genomföra. Om studenterna kan fås att reflektera kring rättningarna, i stället för att bara se dem som en avböckning av tillägnad kunskap, är mycket vunnet. Också traditionell rättning kan på så vis göras till ett tillfälle till lärande.

Samtidigt som momentet med kamratgranskning uppskattades av studenterna, framkom av undersökningen att de också värdesatte lärarens återkoppling, framför allt i klassrummet. Detta visar att lärarens roll för att förklara saker inte ska underskattas. Ett synsätt där lärarens roll ska minimeras för att studenterna helt ska lära av varandra hotar att misskänna det stora värde läraren med sin kunskap och erfarenhet besitter.

Inom den pedagogiska litteraturen finns dock en lång tradition som erkänner vikten av ”the more capable peer”, som Vygotskij (1978 [1934]) kallade det, för att nå nästa nivå. Till exempel kan små barn kanske förstå grunderna för hur ett pussel ska läggas, men inte för hur de mer avancerade bitarna passar in. Föräldern kan här fungera som ”the more capable peer” genom att vägleda i hur man kan tänka, och på samma sätt kan läraren göra studenterna uppmärksamma på språkliga mönster och regler som det tar tid att härleda på egen hand. Detta är naturligtvis i sig en helt okontroversiell iakttagelse, men man

kan lägga märke till att synsättet går hand i hand med en rad andra pedagogiska idéer som kan återknytas till provtillfällets roll för lärandet. En sådan idé är Vygotskijs berömda teori om ”den proximala (eller närmaste) utvecklingszonen”. Den proximala utvecklingszonen innefattar de kunskaper eller färdigheter barnet – eller studenten – ännu inte har, utan måste få stöd att utveckla utifrån redan uppnådda kunskaper. Det intressanta i vårt sammanhang är att medan traditionella test mäter var man befinner sig, det vill säga vad man redan uppnått, är detta i Vygotskijs modell bara det första, redan förutsatta steget. Mycket viktigare är enligt denna modell *var man är på väg*, det vill säga nästa steg, och hur man ska ta det (jfr Säljö 2015 s. 101).

I det förra fallet ser man kunskap som en *produkt*, i det senare som en *process* – två metaforer som kan ha en väldigt konkret följd för både undervisning, examination och lärande. I test där betyget på hur man behärskar regler och ord är centrala, dominerar produktmetaforen. Där provet görs till ett tillfälle till lärande och kognitiv bearbetning sätts däremot processtanken i centrum. Läraren kan här fungera som den som vägleder studenterna till nästa nivå snarare än den som beskriver var de befinner sig; i stället för att inta rollen som kartograf bör vi sträva mot att i varje moment agera som lots. Ett moment där detta tillfälle förloras, är ett förlorat tillfälle till lärande.

På samma sätt som traditionell rättning kan kombineras med olika moment som stimulerar till reflektion, finns det otaliga sätt att kombinera studentinkluderande med lärarledda moment. I det fall som legat till grund för den här undersökningen skulle man till exempel som avslutande fas kunna arbeta med de kamratgranskade uppgifterna i klassrummet med läraren som diskussionsledare.

Jag skulle vilja avsluta med att återvända till den teoretiska motpol som skisserades tidigare i kapitlet. Även om det kan vara att hårda ting, är det ibland frestande att koppla samman tendensen att vid prov fokusera på att få fram mätbara resultat med den tidigare starka behavioristiska synen på kunskap som en kvantifierbar produkt och poängen med samma teoribildningsmetod att ”förstärka” ett beteende. Idag är det emellertid kanske snarare trenden *New Public Management* som axlar mätbarhetsidealet. I båda fallen är dock samma kritik giltig:

Självfallet kan kunskaper (delvis) mätas. Men om prov också ska ses som tillfällen till lärande kan ett fokus på poängsättning och ”korrekta svar” lätt leda till att det av studenterna konceptualiseras på ett sätt som är mindre fruktbar för lärandet, där det snarare gäller att redovisa förvärvade kunskaper än att ”testa” språkets möjligheter. Prov kan med små och enkla förändringar utformas på många alternativa sätt för att gynna att provtillfället inte bara visar var studenten befinner sig, utan också hjälper den vidare.

Att som lärare veta varför man gör något – och hur studenterna upplever det – är naturligtvis alltid viktigt. Den här undersökningen visar att studentinkludering i form av kamratgranskning inte bara kan upplevas som positivt av studenterna, utan också få dem att uppleva rättningen som ett tillfälle till

lärande – medan traditionell rättning i värsta fall kan leda till ”facit-tänkande”. Det behöver inte ses som ett argument *mot* traditionell rättning. Däremot bör man alltid fundera över hur man för varje format och vid varje tillfälle bäst uppmuntrar studenterna att ta tillvara på ansvaret för sin eget lärande.

Litteratur

- Bailey, Kathleen M., 1999: Washback in language testing. (TOEFL Monograph Series 15.) Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Boud, David, 2001: Introduction: making the move to peer learning. I: David Boud, Ruth Cohen & Jane Sampson (red.): Peer learning in higher education. Learning from and with each other. London: Kohan Page. S. 1–17.
- Erickson, Gudrun, 2013: ”Even tests can be nice!” I: Gunnar Bergh, Rhonwen Bowen & Mats Möbärg (red.): Language, football and all that jazz. A Festschrift for Sölve Ohlander (Gothenburg studies in English 100.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. S. 83–97.
- Gardner, Howard, 1987: The mind’s new science. A history of the cognitive revolution. New York: Basic Books.
- Rawlins, Peter, 2010: Student participation in formative assessment for NCEA. I: New Zealand Journal of Educational Studies 45 (1). S. 3–16.
- Svenska Akademien, 1893 ff.: Ordbok över svenska språket. Lund: Gleerupska universitetsbokhandel.
- Scriven, Michael, 1966: The methodology of evaluation. (Social Science Education Consortium 110.) Lafayette, Indiana: Purdue University.
- Seneca, Lucius Annaeus, 1920 [106]: Epistulae morales ad Lucilium, bd 3 (Loeb Classical Library 77). Översatt av Richard M. Gummere. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Säljö, Roger, 2015: Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer. Malmö: Gleerups.
- Weurlander, Maria, Magnus Söderberg, Max Scheja, Håkan Hult och Annika Wernerson, 2012: Exploring formative assessment as a tool for learning: students’ experiences of different methods of formative assessment. I: Assessment & Evaluation in Higher Education 37 (6). S. 747–760.
- Vygotskij, Lev Semjonovitj, 1978 [1934]: Thought and language. Cambridge, Massachusetts: MIT-Press.

Vägen och målet: en granskning av formativ och summativ bedömning på textkurser i kinesiska

Helena Löthman

I denna artikel granskas hur textkurserna i ämnet kinesiska examineras vid Uppsala universitet, om det som examineras motsvarar kursmålen (validitet) och om utformningen av examinationen gör att en korrekt bild av studentens kunskap ges (reliabilitet). I artikeln undersöks också om ämnet tillämpar *konstruktiv länkning* för att nå validitet på kurserna, dvs. en betoning av processen, där *konstruktiv* står för att studenten skapar en mening genom relevanta lärandeaktiviteter och *länkning* att läraren skapar en lärandemiljö med bl.a. lärandeaktiviteter som är anpassade för och stöder studenternas lärande för att nå målen. Dessutom granskas hur samtliga kursmål för tre av textkurserna som ges på Kinesiska A och B bedöms, både formativt och summativt.

Slutsatsen är att kursmålen på de tre undersökta textkurserna examineras med validitet eftersom bedömningen innehåller moment som motsvarar kursmålen (t.ex. syntax och teckenkunskap). Konstruktiv länkning används i undervisning och examination; ett exempel på det är att den formativa bedömningen görs på innehållet i kursmålen och på så sätt förbereder studenterna inför den summativa examinationen. Det är däremot mer tveksamt om reliabiliteten är god, då svaren poängsatts och betyg givits efter antal poäng och en procentsats på hela tentamen, vilket inte visat att studenten nått varje kursmål. I och med att bedömningen på sluttentamen har ändrats på två av textkurserna så att fyra av fem delar på tentamen numera måste klaras med G för att slutbetyget ska bli G har den summativa bedömningen dock kommit närmare hög reliabilitet.

Nyckelord: formativ bedömning, summativ bedömning, validitet, reliabilitet, konstruktiv länkning, kinesiska

1 Inledning

”Kommer det här på tentan?” är en fråga många av oss högskolepedagoger får i möten med studenterna. De är måna om att klara examinationen och tänker ofta mer på den än på innehållet i kursens mål. Högskolepedagogisk forskning visar att utformningen av examinationen är det som har störst påverkan på studenters lärande (Axelsson m.fl. 2015 s. 7 och Boud m.fl. 1999 s. 413). För att gynna lärandet bör examinationen utformas så adekvat som möjligt. Detta kan göras genom att använda både formativ och summativ bedömning. Formativ bedömning ger studenten vägledning om hur studierna går under kursens gång och hur de kan lägga upp sina studier under resterande tid för att nå målen. Den summativa bedömningen visar studentens kunskap inom ett visst område på ett sätt som är jämförbart mellan individer (Erickson 2013 s. 84). Det är också av vikt att kursmålen examineras med validitet och reliabilitet, dvs. att rätt saker examineras på ett tillförlitligt och jämförbart sätt (Ericksson 2016). För att uppnå validitet kan konstruktiv länkning tillämpas, dvs. en kombination av läraaktiviteter och lärandemiljö som stöder studenternas lärande (Biggs & Tang 2011 s. 97 ff.).

Bakgrunden till denna granskning är att ämnet kinesiska vid Uppsala universitet under de senaste tio åren gradvis börjat använda fler och mer varierade former av formativ bedömning för att öka graden av konstruktiv länkning och därmed förhoppningsvis underlätta studenternas inläring. Det är ingen procentuell skillnad i hur många studenter som klarar kurserna nu jämfört med tidigare, men det är motiverat att utvärdera hur och om formerna för den formativa bedömningen påverkar studenternas lärande och resultat och se om ämnet är på rätt väg. Syftet är att undersöka om bedömning och examination på tre av textkurserna på Kinesiska A och B görs med validitet och reliabilitet.¹ Ytterligare ett mål med undersökningen är att sprida kunskap om den formativa och summativa bedömningen samt de former av konstruktiv länkning som används på kurserna i kinesiska vid Uppsala universitet. Förhoppningen är att den ska fungera som inspiration till lärare även i andra språk som ges vid svenska högskolor och universitet om hur man kan lägga upp bedömning och examination på ett varierat sätt, samt att visa att både vägen och målet är viktiga – den formativa bedömningen går hand i hand med den summativa bedömningen.

2 Teori och metod

Examinationens utformning kan i stor utsträckning avgöra hur och vad studenterna lär sig på en kurs. De koncentrerar sina studier och sitt lärande på det

¹ I bilaga 1, 2 och 3 framgår delkursernas kursmål med formativ bedömning/löpande examination och summativ bedömning för respektive mål (se även Institutionen för lingvistik och filologi 2020 och 2019).

de tror att läraren vill att de ska visa på examinationen, oavsett vad som står i kursmålen och vad de själva vill få ut av kursen (Axelsson m.fl. 2015 s. 7). Ett sätt att komma åt detta är att utforma examinationen så att den har hög validitet, dvs. att det som testas i examinationen har en direkt koppling till kursmålen, och att undervisningen och studenternas lärande är upplagda på ett sådant sätt att studenterna når dessa kunskapsmål (Erickson 2013 s. 89–90, Tornberg 2020 s. 219 och Wiiand 1998 s. 27). För att nå validitet kan man använda sig av konstruktiv länkning på kurserna. Det är processen som betonas, där konstruktiv står för att studenten skapar/konstruerar en mening genom relevanta läraaktiviteter och länkning att läraren skapar en lärandemiljö med läraaktiviteter som är anpassade för och stödjer studenternas lärande för att nå målen. Undervisningen, läraaktiviteterna, lärandemiljön och den formativa bedömningen under kursens gång tillsammans med den summativa bedömningen strävar gemensamt mot att studenterna ska nå målen (Biggs & Tang 2011 s. 97 ff.).

Guðrun Erickson presenterar fem frågor som hon anser vara viktiga principer vid bedömning, nämligen *Varför?*, *Vad?*, *Hur?*, *Vem?* samt *Och...?* Med *Varför?* menar Ericksson att man fokuserar på målet med bedömningen. Beror på svaret väljs sätten för bedömning, t.ex. om och när formativ bedömning ska ges och på vilket sätt den ska utföras. *Vad?* innebär en analys av vad som ska läras ut och hur examinationen är uppbyggd. *Hur?* sammanfaller delvis med *vad?* men innehåller till exempel också hur bedömningens instruktioner ska se ut och hur studenterna ska ges feedback. *Vem?* handlar om vem som ska utföra bedömningen. Erickson tar förutom lärarens bedömning också upp *peer review* och *self review*² under denna fråga. *Och...?* behöver beaktas under hela processen och tar upp konsekvenserna av allt som ingår i bedömningen, från skapandet av frågor och instruktioner till hur feedback ska ges och betyg sättas (2011 s. 32–33 och 2013 s. 89–91).

För att avgöra om examinationen på textkurserna i kinesiska har hög validitet och om ämnet använder sig av konstruktiv länkning vid upplägget av kursplaner, undervisning och examination presenteras målen för kurserna Textkurs 1 (9 hp) och 2 (9 hp) på Kinesiska A och Textkurs 3 (9 hp) på Kinesiska B och hur de examineras. Kurserna innehåller textläsning, grammatik, ordkunskap³ och översättning till och från kinesiska. Upplägget är i stort sett detsamma, med löpande examination på ordkunskap, grammatik och översättning till och från kinesiska följt av en skriftlig salstentamen där samtliga delar som examinerats löpande också ingår. Tonvikten förskjuts däremot något från att ligga mest på teckeninläring på Textkurs 1 till mer ordkunskap och grammatik på Textkurs 2 och mer grammatik och översättning på Textkurs 3. Anledningen till att just dessa tre kurser valts för granskning, trots likheten i upp-

² Kamratbedömning och självbedömning.

³ I kursplanerna används ordet glosor.

lägg och innehåll, är att visa progressionen mellan dem och hur små förändringar i lärandeaktiviteterna, t.ex. *peer learning* och *peer teaching*, bland annat leder till att studenterna blir mer aktiva i sitt och sina kurskamraters lärande, vilket i sin tur leder till fördjupad kunskap (Barrineau m.fl. 2019 s. 24). Exempel på detta är uppgifter där studenterna samarbetar och instruerar varandra för att lösa uppgifter under de studentledda seminarierna (se mer i avsnittet 3.2). Genom att diskutera tre olika kurser och progressionen mellan dem eftersträvas också att uppnå det andra målet med undersökningen; att inspirera andra språklärare med exempel på formativ och summativ bedömning och visa hur konstruktiv länkning kan tillämpas. Bedömningen som görs på kurserna diskuteras i relation till Ericksons fem frågor (2011 s. 32–33 och 2013 s. 89–91).

3 Mål, väg och bedömning – en presentation

På grundnivå ger ämnet kinesiska textkurser som fokuserar på grammatik och ordkunskap. Här följer en presentation av dessa kursers innehåll, mål och upplägg, lärandeaktiviteter, formativ och summativ bedömning.

3.1 Kursinnehåll, mål och upplägg

Textkurs 1 är den inledande språkkursen på Kinesiska A. Störst fokus läggs på att studenterna ska lära sig skriva och läsa tecken i förenklad form, behärska transkriptionssystemet *pinyin* samt uttala kinesiska stavelser och de fyra tonerna i rikskinesiska med korrekt uttal (för samtliga kursmål, se bilaga 1).⁴ Att lära sig skriva tecken och uttala kinesiska tar tid och därför är takten relativt långsam vad gäller presentationen av grammatik och syntax. På lektionstid går läraren igenom varje tecken, hur det skrivs och uttalas. Studenterna lär sig definiera ett teckens radikal⁵ och övriga element⁶ för att så småningom själva kunna se tecknens olika delar och slå upp tecken i lexikon. Utöver det går läraren också igenom grammatik och syntax, och studenterna lär sig översätta enklare meningar till och från kinesiska samt läsa och översätta texterna i kurslitteraturen. Eftersom kurslitteraturen är på engelska krävs generell en grundlig genomgång av grammatik och ordförråd då studenterna inte alltid är bekanta med engelska termer och ord och kan ha svårt att läsa sig till betydelsen på egen hand.

På Textkurs 2 går fokus över från att lära sig skriva tecken till ordinläring, grammatik och syntax, eftersom studenterna nu behärskar grunderna i att

⁴ Kinesiska är ett tonspråk; uttalas ett ord i fel ton betyder det något helt annat. Ett exempel på det är uttalen mā (ton 1) som betyder 'mamma', má (ton 2) som bl.a. betyder 'fiber', mà (ton 3) som betyder 'häst' och mà (ton 4) som betyder 'att skälla på'.

⁵ Den del av tecknet som t.ex. kan definiera vilket ämnesområde tecknet tillhör. Det är också via radikalen man söker efter tecken i lexikon.

⁶ Elementen kan t.ex. vara fonetikum och ge en fingervisning om hur tecknet ska uttalas.

skriva tecken och läraren inte behöver lägga så mycket tid på att gå igenom dem. I gengäld blir grammatiken gradvis svårare och kräver mer tid under lektionerna. Läraren går igenom grammatiken och exempelmeningar i kurslitteraturen och studenterna hjälps åt att översätta dem från kinesiska till svenska. De ord i litteraturens ordlista som har en tvetydig översättning till engelska presenteras med svensk översättning. Målen på denna textkurs är färre och koncentrerade till tecken, grammatik och syntax (se bilaga 2). Fokus på att prata och uttala tecken och ord ligger på delkursen Praktisk språkfärdighet 1, men för att få ytterligare träning på uttal läser studenterna även lärobokstexterna och svarar på enklare frågor på denna delkurs och läraren korregerar uttal och syntax som inte är korrekta.

Textkurs 3 ges på Kinesiska B och är den sista delkursen som helt ägnas åt grammatik, ordkunskap och översättning. I och med denna kurs har det mesta av den grundläggande grammatiken tagits upp och studenterna kan på kommande kurser på egen hand läsa tidningstexter och skönlitteratur med hjälp av lexikon. Utöver kursmålen som även finns på Textkurs 2 ska studenterna också kunna redogöra för grammatik och syntax teoretiskt (för samtliga kursmål, se bilaga 3).

3.2 Studentaktiverande moment för konstruktiv länkning

Alla moment i kurserna (undervisning, inlämningsuppgifter, seminarier, lektionsövningar, formativ bedömning m.m.) är delar av den konstruktiva länkning som är tänkt att hjälpa studenterna att nå kursmålen. Nedan presenteras olika studentaktiverande moment som används och deras syften.

I enlighet med Vygotskys teori att samarbete med andra leder till att man lär sig och utvecklar sina kunskaper (Kozulin 1998 s. 161–162) uppmanas studenterna på alla tre delkurserna att arbeta med inlämningsuppgifterna tillsammans för peer learning. Diskussion om grammatik, hur de ska lösa översättningar och vad som är rätt och fel i kinesisk syntax gör att de till viss del blir varandras lärare, en aktiverande lärmotod som ger stor utdelning. Det främsta målet med inlämningsuppgifterna är att studenterna ska arbeta med grammatik, syntax och ordförråd kontinuerligt under kursens gång; därför ses det inte som ett problem att de samarbetar med en del av det som utgör den formativa bedömningen. Vinsterna med att studenterna samarbetar är större, vilket också visats i studier som gjorts på *peer tutoring*, *Supplemental Instruction* (SI) m.fl. lärandeaktiviteter av liknande slag (se Thegels artikel i denna volym, Kim 2015 och Topping 1996).

En del av lektionstiden varje vecka ägnas åt övningar i grupp för att studenterna ska repetera grammatik som presenterats tidigare under delkursen. De uppmanas att diskutera sig fram till rätt svar för att höra varandras motiveringar och lära av varandra, precis som de uppmuntras att göra när de arbetar med inlämningsuppgifterna. På Textkurs 1 och 2 fungerar dessa övningar som repetition, på Textkurs 3 arbetar de tillsammans med övningar som tar upp

grammatik som presenterats på samma lektion. Alla lektionsövningar handlar om översättningar, att förklara en viss struktur, att rätta felaktigt skrivna meningar och förklara vad som är fel och varför, m.m.

Ytterligare ett moment för att aktivera studenterna till att lära utanför lektionstid är studentledda icke-obligatoriska seminarier på Textkurs 2 och 3. De infördes först på B-nivå (Textkurs 3) men eftersom studenterna på senare terminer är nöjda med detta moment har det introducerats även på första terminen. Idén kom ursprungligen från studenters önskan i kursvärderingar om mer lektionstid. På grund av resursbrist kan det önskemålet tyvärr inte tillgodoses; i stället schemaläggs ett seminarium/vecka. På Textkurs 2 får de specifika övningar som bygger på den grammatik som presenterats på föregående lektion. Ibland har de fått facit till övningen inför seminariet, andra gånger har de fått tillgång till det efteråt för self review. På Textkurs 3 får studenterna något mer varierade övningar att arbeta med. Vissa ska de förbereda individuellt hemma och sedan ta med för peer review på seminarierna, andra gör de tillsammans enbart på seminariet. Det kan t.ex. röra sig om att de ska välja ett antal ord de själva har ett intresse av att kunna använda ur ordlistan och skapa meningar av dem samt översätta till svenska. På seminariet går alla alternativt mindre grupper igenom deltagarnas meningar och diskuterar sig fram till om de är korrekt skrivna och översatta. Seminariet följs upp på efterföljande lektion så att eventuella frågor som kvarstår får en förklaring, eller ytterligare diskussion, beroende på behov.

För mer träning i uttal, toner och prosodi ska studenterna göra inspelningar i Språklabbet alternativt i den tillhörande appen SmartClass+. Studenterna hör vanligtvis inte så mycket kinesiska utanför klassrummet och de hinner inte säga så mycket individuellt på lektionerna. Inspelningarna ger dem möjligheten att öva mer och få individuell *feed forward*, dvs. att studenterna ska lära sig av sina exempel och få råd om hur de ska gå vidare. I och med att de också kan göra inspelningarna i appen är de inte bundna vid campus och Språklabbets öppettider vilket ger dem ökade möjligheter att träna. Inspelningarna består av ordlistor och texter ur kurslitteraturen, de lyssnar på en förinspelad röst och säger efter. På Textkurs 1 handlar det mest om att få tonerna och grundläggande uttal rätt; de övar på och spelar in specifika ton- och uttalsövningar. På Textkurs 2 och 3 spelar de in ordlistor och kortare texter. Läraren gör stickprov och lyssnar på delar av studenternas inspelningar. Om de har problem med uttalet lyssnar läraren på hela inspelningen och därefter får studenten individuell *feed forward* i form av skriftliga kommentarer följt av muntlig genomgång vid behov.

På varje kurs genomförs en mittkursvärdering med tre frågor: Vad tycker du är bra med kursen? Vad kan göras annorlunda/bättre? Hur nöjd är du med din egen insats under kursen? Ofta är svaren fylligare i mittkursvärderingen än på slutkursvärderingen, då de har möjlighet att påverka i stunden när de själva går kursen. Som positivt nämns ofta återkoppling och *feed forward* samt seminarierna. Som negativt nämns t.ex. att kurslitteraturen är tråkig. Läraren

återknyter till studenternas synpunkter efterföljande lektion/vecka och för en dialog med dem om vad som kan förändras för att kursen ska bli bättre.

3.3 Formativ bedömning

Den löpande examinationen på samtliga textkurser består av förhör på tecken- eller ordkunskap och inlämningsuppgifter och ingår i den formativa bedömningen.

På Textkurs 1 får studenterna teckenförhör i form av diktamen på varje lektion, vilket ger dem träning i att höra kinesiskt uttal och samtidigt urskilja tonerna. På Textkurs 2 och 3 testas studenternas lexikala kunskap i stället för teckenkunskap. Testernas upplägg varierar och ges förutom diktamen även som lucktext där studenterna ska fylla i rätt ord, orden ges på svenska *eller* med tecken och studenterna skriver med tecken *eller* på svenska samt pinyin. Variationen på ordkunskapsdelen är tänkta att fånga upp olika studenters lärstilar och därmed ge alla en chans att briljera i någon form (Eriksson & Jacobsson 2001 s. 17–22). Läraren skriver kommentarer till alla studenter i form av vilka uttal de behöver träna mer på att höra och urskilja, bl.a. genom att gå till Språklabbet eller använda appen SmartClass+. De får också kommentarer på hur de skriver tecken och vad de behöver tänka på för att skriva korrekt. Den som inte klarar tecken- eller ordkunskapsförhöret vid första försöket får ett obegränsat antal tillfällen att göra om det tills hen klarat det.

Inlämningsuppgifterna på Textkurs 1 innehåller meningar som ska översättas till och från kinesiska, ordkunskap, lucktest m.m. Även där tränar studenterna på att skriva tecken. En av inlämningsuppgifterna består av frågor om en person (namn, ålder, ursprung, osv.) där studenterna om de vill kan fantisera ihop en person; i övrigt är svaren som ska ges i inlämningsuppgifterna relativt bundna. På Textkurs 2 och 3 har inlämningsuppgifterna delvis samma innehåll, men med större fokus på översättning svenska-kinesiska och kinesiska-svenska och med tillägget att studenterna även ska redogöra för grammatik i teorin samt ge egna exempel. En av inlämningsuppgifterna på respektive kurs är friare och består av en beskrivande text där studenterna ska skriva om vad som händer på en egenhändigt vald bild. På de första två textkurserna rättar läraren samtliga inlämningsuppgifterna och ger skriftliga kommentarer. På Textkurs 3 rättas alla utom en av inlämningsuppgifterna av läraren, en rättas av studenten själv i form av self review. En del av lektionstiden på samtliga kurser anslås åt att i helgrupp gå igenom inlämningsuppgifterna och diskutera bl.a. frågor som dyker upp angående grammatik, ordval och rättning. Studenterna uppmanas då att ställa frågor och jämföra sina svar och översättningar. Studenterna som rättat sin egen uppgift på Textkurs 3 kan utifrån diskussionen på lektionen se om de förstått och klarat uppgiftens delar. Både de skriftliga och muntliga kommentarerna är tänkta att även fungera som feed forward. I och med de muntliga kommentarerna på lektionstid lär sig studenterna även av kurskamraternas exempel och får tips om hur de ska gå vidare vid inläring.

Inlämningsuppgifterna ska göras och lämnas in enligt given deadline. De som lämnar in efter deadline får inte sin uppgift rättad av läraren och därmed ingen feedback, utan i stället får de rätta den själva med hjälp av facit. I avsikt att motivera studenterna att studera och repetera kontinuerligt under hela kursens gång och lämna in inlämningsuppgifterna i tid infördes på Textkurs 3 höstterminen 2016 att varje inlämningsuppgift (totalt fem stycken) som studenten lämnar in i tid och klarar med minst G (60 % rätt) ger 0,5 p. Poängen räknas in i den slutliga salstentamen. De extra poäng som flyttas med och läggs till den summativa bedömningen innebär t.ex. att en student som får 77,5/100 p på tentamen och har klarat samtliga fem inlämningsuppgifter med G får $77,5 + 2,5 = 80$ p på tentamen, vilket höjer betyget till VG. Det går inte att höja sig från U till G på motsvarande sätt.

För att ytterligare motivera studenterna att gå igenom lektionsanteckningar, repetera kontinuerligt och inte spara plugget till veckan före salstentamen skriver studenterna på Textkurs 3 varje måndag en dugga bestående av tre meningar som översätts från svenska till kinesiska, innehållande repetition av grammatik och ordkunskap som presenterats veckan innan. Även duggorna ger 0,5 p/med G klarad dugga, som läggs till poängen på salstentamen.

3.4 Summativ bedömning

På samtliga textkurser är det den slutgiltiga skriftliga salstentamen som utgör den summativa bedömningen. Det är då studenterna visar att det som lärts ut på lektionerna och som de tränat på med hjälp av inlämningsuppgifter, lektionsövningar, seminarieuppgifter, duggor samt tester på tecken- och ordkunskap har blivit deras egen individuella kunskap.

På Textkurs 1 testas studenterna på teckenkunskap (streckordning), ordkunskap (översätta enstaka ord från svenska till kinesiska, både med pinyin och tecken) och översättningsmeningar. Den passiva⁷ kunskapen om tecknens oförenklade variant testas genom att de ska skriva den förenklade varianten av givna oförenklade tecken.⁸ På Textkurs 2 och 3 testas samma kunskap som på Textkurs 1, men ord- och teckenkunskap är inbakad i översättning till och från kinesiska. På de två senare textkurserna ingår också en teoretisk fråga på grammatiken som de ska redogöra för och ge egna exempel på; detta för att de ska visa att de kan motivera de syntaktiska och grammatiska val de gör när de skapar egna meningar.

Största delen av tentamina på alla kurserna består av översättning från svenska till kinesiska och kinesiska till svenska. På Textkurs 1 är det 31 % som består av översättning från svenska till kinesiska, lika många procent är

⁷ Passiv i betydelsen att de inte behöver kunna skriva tecknen i oförenklad form.

⁸ Ett exempel är tecknet för 'tal', 'språk' som i oförenklad form ser ut så här 話 och i förenklade form så här 话. Det är den vänstra delen i tecknet som förenklats, dvs. radikalen 言 'ord', 'tal' som används som radikal i många tecken som har betydelsen 'tal', 'prat' osv. Från att ha skrivits med sju streck har radikalen nu endast två streck.

översättning från kinesiska till svenska. Utöver det består tentamen av teckenkunskap (18 %) och ordkunskap (18 %). Tentamen på Textkurs 2 består till 46 % av översättning från svenska till kinesiska, till 36 % av översättning till svenska och en teorifråga som motsvarar 18 % av tentamen. Tentamen på Textkurs 3 består av 44 % översättning från svenska till kinesiska, 39 % översättning från kinesiska till svenska och en teorifråga om 17 % av hela tentamen.

Slutbetyg på kurserna baserades tidigare på totalpoängen på salstentamen. Studenterna skulle ha minst 60 % rätt för betyget G och minst 80 % rätt för betyget VG. Eftersom detta sätt att räkna poäng och betyg innebar att vissa studenter inte uppfyllde alla kursmålen ändrades bedömningen av sluttentamen på försök på Textkurs 2 och 3 från och med HT 2016. Tidigare slogs totalpoängen ut över alla tentamens delar. En student som fått VG på t.ex. översättning från kinesiska till svenska kunde kompensera ett U på översättning från svenska till kinesiska och därmed få G på tentamen, vilket betydde att alla inte uppfyllde samtliga kursmål. För att studenterna ska visa att de uppnått varje kursmål måste de nu, för att få betyg G på tentamen, ha G på minst fyra av fem delar inklusive den med översättning från svenska till kinesiska. För betyg VG gäller att de måste ha VG på minst tre av fem delar, inklusive den med översättning från svenska till kinesiska, och G på en. Man kan inte komplettera de delar av tentamen man fått underkänt på, utan hela tentamen måste skrivas om.⁹ Efter utvärdering kommer samma ändring att införas även på Textkurs 1.

Tecken- och ordkunskapstest och inlämningsuppgifter ingår i betygskriterierna och måste göras för att betyg ska rapporteras in på delkursen. Teckenförhören måste klaras med G, vilket innebär minst 60 % rätt.

4 Diskussion

Examineras studenterna med hög validitet? Nedan följer en genomgång av de fem frågorna *Varför?*, *Vad?*, *Hur?*, *Vem?* samt *Och...?* i anslutning till hur bedömningen görs på textkurserna som presenterats i artikeln.

Frågan *Varför?* handlar om målet med bedömningen och svaret bestämmer på vilket sätt bedömningen utförs (Erickson 2011 s. 32 och 2013 s. 89). I alla tre textkurserna används formativ och summativ bedömning. Den formativa har målet att vara riktmärke för studenterna så de ser hur de ligger till vad gäller de olika kursmålen. Tecken- respektive ordkunskapstest görs för att studenterna kontinuerligt ska arbeta med tecken- och ordkunskapsinläring. Med hjälp av inlämningsuppgifter tränar de både på att skriva tecken och på ordkunskap, samt på kinesisk syntax och översättning till och från kinesiska. De får skriftlig och muntlig återkoppling för att veta hur de ska gå vidare i sina

⁹ Sedan detta infördes är det endast två studenter som pga. att de inte klarat fyra av fem delar fått skriva omtentamen på Textkurs 2 respektive Textkurs 3.

studier. På lektionerna läser de lärobokstexterna och får feedback på sitt uttal och feed forward i form av råd hur de ska gå vidare med övningar i uttal och hörförståelse. I och med dessa läraaktiviteter skapas en konstruktiv länkning som stöder studenterna i sitt lärande mot den summativa bedömningen som består av en slutliga salskrivningen där samtliga kursmål testas.

Vad? innebär en analys av vad studenterna ska lära sig, undervisningens upplägg och vad som ska bedömas (Erickson 2011 s. 32 och 2013 s. 89–90). I kursmålen för de tre delkurserna tas uttal, tecken, ordlära, grammatik, syntax och översättning upp, alla nödvändiga kunskaper för att lära sig kommunicera på ett nytt språk. Eftersom det är ett språkvetenskapligt ämne på en kurs som ges vid universitet ingår även det specifika målet på Textkurs 3 att studenterna ska kunna redogöra teoretiskt för vissa grammatiska konstruktioner.

Frågan *Hur?* sammanfaller delvis med *Vad?* men innehåller till exempel också metoder för bedömningen och hur studenterna ska ges återkoppling (Erickson 2011 s. 32 och 2013 s. 90). Metoderna som används i det här fallet är formativa tester på tecken- och ordkunskap och inlämningsuppgifter samt en summativ skriftlig sluttentamen där studenterna visar sin samlade kunskap. De flesta inlämningsuppgifterna har relativt bundna svar, eftersom det är den grammatik och det ordförråd som lärts ut under de senaste lektionerna som är målet för respektive uppgift. Även testerna på tecken- och lexikal kunskap har bundna svar. Det är endast en inlämningsuppgift på respektive delkurs som har en friare utformning. Feedback och feed forward ges i både skriftlig och muntlig form. Den skriftliga ger läraren direkt på inlämningsuppgiften alternativt i ett mail till studenten i fråga, den muntliga ges kollektivt till hela gruppen vid nästkommande lektion utan att vem som skrivit vad röjs. På detta sätt lär sig studenterna även av varandras inlämningar och eventuella misstag.

Vem? handlar om vem som ska utföra bedömningen. Här kan t.ex. studenten göra en self review eller studiekamrater göra en peer review; det behöver inte vara läraren som bedömer allt (Erickson 2011 s. 33 och 2013 s. 90–91). På textkurserna i kinesiska är det oftast läraren som gör all bedömning, framför allt på Textkurs 1. Den stora majoriteten av studenterna är nybörjare¹⁰ och de ska lära sig skriva tecken och uttala kinesiskans uttal och toner korrekt, annars kan det de skriver och säger betyda något helt annat. Till exempel ser tecknen 未 och 末 väldigt lika ut, det enda som skiljer är att det ena tecknets övre horisontella streck är kort i förhållande till det undre horisontella strecket och vice versa, och betydelsen är inte densamma.¹¹ Det tar lång tid att lära sig skriva tecken och uttala tonerna, och att låta studenterna bedöma sig själva eller varandra skulle inte vara hållbart då risken är stor att de lär in fel. På

¹⁰ Varje läsår börjar ca 40 studenter läsa kinesiska vid Uppsala universitet. Av dem har 3-4 stycken läst kinesiska på gymnasiet eller talar kinesiska hemma för att en eller båda föräldrarna är kineser.

¹¹ 未 uttalas 'wèi' och betyder 'ej', 'inte'. 末 uttalas 'mò' och betyder bland annat 'slut', 'ände'.

Textkurs 2 öppnas för self review på några av seminarieuppgifterna. De uppgifterna ingår inte i den summativa bedömningen, men momentet ger studenten träning i att själv se vad som är fel, vad gäller både tecken och grammatik och fungerar som övning inför själv- och även kamratbedömning på kommande kurser. På Textkurs 3 rättas en av inlämningsuppgifterna av studenten själv. Detta sker vid en gemensam genomgång av uppgiften på lektionstid då studenterna bland annat presenterar sina översättningar och svar på teoretiska frågor. De hör varandras svar och översättningar, jämför sina med kurskamraternas och lärarens och ställer frågor. Efter diskussion kan de bedöma om de behärskar den grammatik som den innehåller och därmed klarat inlämningsuppgiften.

Frageställningen *Och...?* behöver beaktas under hela processen då den tar upp konsekvenserna för studenter och lärare av allt som ingår i bedömningen, från skapandet av frågor och instruktioner till hur feedback ska ges och betyg sättas (Erickson 2011 s. 33 och 2013 s. 91). Enligt presentationerna av de tre textkurserna följer upplägget en röd tråd, från skapandet av kursmålen via uppgifter som ingår i den formativa bedömningen och moment som ger studenterna övning, fram till salstentan som är grund för den summativa bedömningen och betygsättningen.

Examineras studenterna med reliabilitet? Här råder lite tvekan. Det första gäller den teoretiska grammatikfrågan i den summativa bedömningen av Textkurs 2, vilket inte uttryckligen finns med i kursmålen på samma sätt som i målen för Textkurs 3. Å andra sidan kan mål 2¹² tolkas så att den teoretiska frågan, som utgår från satsmönstren i kurslitteraturen, innebära att studenten ska exemplifiera sin förklaring med egna meningar som översätts till svenska, och därmed är den teoretiska frågan motiverad. Den teoretiska frågan på tentamen är värd nästan en femtedel av tentamens totalpoäng, både på Textkurs 2 (18 %) och 3 (17 %). Eftersom det är svårt att motivera majoriteten av studenterna att lära sig grammatik på ett teoretiskt plan, framför allt på Kinesiska A där de flesta vill lära sig att använda språket i praktiken, bör eventuellt andelen poäng på den delen av tentamen på åtminstone Textkurs 2 minska. Samtidigt eftersträvas att studenterna ska börja öva på det teoretiska redan på termin 1 för att på termin 4 på egen hand kunna läsa och översätta kinesiskt källmaterial som ska användas till kandidatuppsatsen, vilket kräver mycket god förmåga och vana vid att analysera kinesiska texter. Att de redan på ett tidigt stadium får lära sig hantverket att redogöra för och analysera den kinesiska grammatiken så att de under fjärde terminen enklare kan ta till sig källmaterialet är alltså mycket viktigt, men en viktning av poängen så att den teoretiska

¹² Mål 2 lyder: ”[Efter avslutad kurs ska du för att erhålla betyget Godkänd kunna:] med korrekt tillämpning av kinesisk grammatik och syntax skapa egna meningar på kinesiska samt översätta enkla meningar till och från kinesiska, med utgångspunkt i de texter och satsmönster som finns i läroboken”.

delen blir mindre på Kinesiska A och sedan ökar under Kinesiska B och C kan vara att föredra.

Den andra tveksamheten gäller att betyg sätts efter antal poäng och procentsats på hela eller delar av tentamen, vilket kan vara missvisande, för hur viktas man bäst poängen på tentamens olika delar så att de motsvarar vad studenterna faktiskt kan? Vissa studenter har lättare för att lära sig tecken än grammatik, för andra är tecknen den stora stötestenen. Vilket moment är då värt mer poäng kunskapsmässigt än det andra? Å andra sidan kan en övergång till ett system baserat på kriterier i form av formuleringar som visar kunskap i en hierarkisk skala också bli missvisande, då det är svårt att komma fram till om det t.ex. är viktigare att kunna en viss grammatisk konstruktion än en annan. Det är också enklare att motivera en bedömning bestående av avdrag med ett visst antal poäng för t.ex. fel tempus eller felaktigt skrivet tecken, än att säga att studenten fått betyg U för att tillämpningen av en viss grammatisk form inte är tillräckligt ”korrekt”.

5 Slutsats

Efter genomgången av de tre textkursernas upplägg, de studentaktiverande moment som ingår samt formativa och summativa examinationer kan slutsatsen dras att ämnet kinesiska tillämpar konstruktiv länkning på delkurserna som ingår i denna studie. Studenterna ges många möjligheter att öva på det som ingår i kursmålen med flera formativa bedömningar under kursens gång, vilket förbereder dem för den slutliga summativa bedömningen. Alla tre kurserna innehåller studentaktiverande lärmeter och peer learning i form av lektions- och inlämningsövningar. Textkurs 2 och 3 innehåller dessutom seminarieövningar. Samtliga moment tas av många studenter upp som positiva delar av kursen på de formativa mittkursvärderingarna och de summativa slutkursvärderingarna. Den återkoppling och feed forward de får både av lärare och kurskamrater samt möjligheten att under schemalagda former studera tillsammans lyfts också som mycket värdefulla. Det finns en risk att studenterna upplever de formativa uppgifterna tillsammans med de frivilliga i form av seminarieuppgifter som en för stor och tidskrävande arbetsbörda. Å andra sidan är samtliga uppgifter tänkta som hjälp och stöd för att nå kursmålen, och eftersom alla uppgifter inte är obligatoriska har studenterna möjlighet att välja insats efter den egna tillgängliga tiden och ambitionsnivån.

Resultaten från tentamina visar att de studenter som gör inlämningsuppgifter i tid och får feed forward av läraren, deltar aktivt under lektionsövningarna och ställer frågor om och diskuterar seminarieuppgifterna klarar tentamina bättre än de som gör inlämningarna sent och visar mindre intresse för seminarier och lektionsövningarna. Med stöd från undersökningar som visar att aktiva lärmeter leder till bättre studieresultat (se t.ex. Mynard & Almarzouqi 2006) bör ämnet fortsätta att lägga tid på just de momenten eftersom

de ger fler studenter möjlighet att klara kursmålen, genom att de dels förmedlar sin egen kunskap till andra och därmed utvecklar sin kognitiva förmåga, och dels får höra förklaringar från och diskuterar med andra än läraren, vilket också utvecklar deras kunnande och förståelse.

Undersökningen av textkursernas upplägg och bedömning och hur de står sig i förhållande till de fem frågorna *Varför?*, *Vad?*, *Hur?*, *Vem?* samt *Och...?* visar sammanfattningsvis att studenterna examineras med hög validitet. Det som testas på den slutgiltiga tentamen är det som tas upp i kursmålen, och vägen dit följer en snitslad bana av övningar och formativ bedömning som hjälper studenterna att öva inför den summativa bedömningen.

Tveksamheten angående reliabilitet på grund av att betyg sätts efter antal poäng och procentsats på den summativa tentamen är övergående i och med att bedömningen på sluttentamen ändrats på Textkurs 2 och Textkurs 3, så att studenterna måste ha G på minst fyra av fem delar för slutbetyg G. Den summativa bedömningen kommer därmed närmare hög reliabilitet, men en fortsatt diskussion behövs. Det är som så mycket annat – work in progress.

Ytterligare ett mål som tas upp i artikelns inledning är att inspirera lärare i andra språkämnen genom att beskriva olika former av bedömning och konstruktiv länkning som används av ämnet, former som gör både vägen och målet viktiga. Med artikelns genomgång av kurserna, bedömningsformer, konstruktiv länkning samt aktiverande lärmeter visades hur studenter under kursens gång kontinuerligt får öva på och repetera det de lär sig samt får feedback och feed forward, vilket ger dem större möjlighet att få en djupare kunskap i ämnet. Med de varierade övningarna och olika sorters formativa bedömningar som ges täcks en större mängd lärstilar in, vilket gynnar ett flertal av studenterna. Det mesta ämnet kinesiska gör är applicerbart på andra språkämnen, och det finns naturligtvis utvecklingsmöjligheter. Det viktigaste är ändå att studenterna får många tillfällen till övning och återkoppling på sitt arbete.

Litteratur

- Axelsson, Svante, Lundkvist, Emma, Reinholdsson, Peter, Swartling, Maria, Öst, Thomas, 2015: *Konsten att examinera. Några exempel och förslag*. Rapport nr 3. Uppsala: Avdelningen för kvalitetsutveckling, Uppsala universitet.
- Barrineau, Susanna, Engström, Alexis, Schnaas, Ulrike, 2019: *An Active Student Participation Companion*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Biggs, John & Tang, Catherine, 2011: *Teaching for Quality Learning at University*. London: MacGraw Hill Education.
- Boud, David, Cohen, Ruth & Sampson, Jane, 1999. *Peer Learning and Assessment*. I: *Assessment and Evaluation in Higher Learning* 24. S. 413–426.
- Erickson, Gudrun, 2011: *Handle with care*. Om referensramen och bedömning av språklig kompetens. I: Carin Söderberg (red.): *Språklärarens stora blå? En samling texter om Gemensam europeisk referensram för språk*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet. S. 31–37.

- Erickson, Gudrun, 2013: "Even tests can be nice!" I: Gunnar Bergh, Rhonwen Bowen, & Mats Mobärg (red.): *Language, Football and All That Jazz. A Festschrift for Sölve Ohlander.* (Acta Universitatis Gothoburgensis.) Göteborg: Göteborgs universitet. S. 83–97.
- Eriksson, Rigmor och Jacobsson, Annsofi, 2001: *Språk för livet.* Stockholm: Liber.
- Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet, 2020: Kursplan för Kinesiska A. Tillgänglig på: <https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=43078&type=1> (hämtades 2020-10-05).
- Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet, 2019: Kursplan för Kinesiska B. Tillgänglig på: <https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=42116&lasar=18%2F19&typ=1> (hämtades 2020-10-05).
- Kim, Mikyong Minsun, 2015: Peer Tutoring at Colleges and Universities. I: *College and University* 90. S. 3–7.
- Kozulin, Alex, 1998: *Psychological Tools.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mynard, Jo & Almarzouqi, Iman, 2006: Investigating Peer Tutoring. I: *ELT Journal* 60. S. 13–22.
- Topping, Keith James, 1996: The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of Literature. I: *Higher Education* 32. S. 321–345.
- Tornberg, Ulrika, 2020: *Språkdiraktik.* 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Wiiand, Towe, 1998: Examinationen i fokus. Högskolestudenters lärande och examination – en litteraturöversikt. Rapport nr 14. Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet.

I författarens ägo

- Erickson, Gudrun, 2016: Seminarium inkl. Powerpoint den 14 oktober på kursen *Språkdiraktik*, anordnad 2016–2017 av Språkvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet.

Bilagor

Bilaga 1. Kursmål med formativ respektive summativ bedömning på Textkurs 1

<i>Kursmål</i> Efter avslutad kurs ska du för att erhålla betyget Godkänd kunna:	<i>Formativ bedömning/ löpande examination</i>	<i>Summativ bedömning</i>
med korrekt streckordning och utformning behärska 250 tecken i deras förenklade form, samt ha passiv kunskap om deras oförenklade form;	Teckenförhör i form av diktamen på varje lektion; inlämningsuppgifter varje vecka där tecken- och ordkunskap ingår i översättningsdelarna.	Salstentamen med tecken- och ordkunskap, testas både i översättningsmeningar och översättning av enstaka ord; oförenklade tecken som studenten ska skriva den förenklade motsvarigheten till.
beskriva grunddragen i kinesiskans skriftsystem, fonologi (ljudstruktur), ordbildningslära och syntax (satslära) med användning av grundläggande språkvetenskaplig terminologi samt behärska transkriptionssystemet <i>pinyin</i> ;	Muntligt på lektionstid vid gemensam teckengenomgång (definiera radikal och tecknens övriga element som bl.a. ger uttal) och genomgång av grammatik och inlämningsuppgifter. Teckenförhör på varje lektion där även <i>pinyin</i> ska skrivas.	Salstentamens del med glosor som ska översättas till kinesiska och skrivas med tecken och <i>pinyin</i> . Översättningsmeningar från svenska till kinesiska på salstentamen testar kunskaperna i syntax.
nämna de viktigaste principiella skillnaderna mellan kinesiska och svenska vad gäller fonologi, ordbildningslära och syntax på grundval av läroboken;	Muntligt på lektionstid vid gemensam teckengenomgång och genomgång av grammatik och inlämningsuppgifter.	-
läsa upp genomgångna texter ur läroboken på kinesiska med ett begripligt uttal;	Textläsning på lektionstid. Inspelning av texter i språklabbet, läraren ger feedback.	-
med korrekt tillämpning av kinesisk grammatik och syntax översätta enkla meningar till och från kinesiska.	Inlämningsuppgifter med översättningsmeningar.	Salstentamens del med översättningsmeningar till och från kinesiska.

Bilaga 2. Kursmål med formativ respektive summativ bedömning på Textkurs 2

<i>Kursmål</i> Efter avslutad kurs ska du för att erhålla betyget Godkänd kunna:	<i>Formativ bedömning/ löpande examination</i>	<i>Summativ bedömning</i>
förstå och använda ca 200 nya tecken i deras förenklade form, med avseende på streckordning, utformning, uttal och betydelse, samt ha passiv kunskap om deras oförenklade form;	Ordkunskapstest på varje lektion; inlämningsuppgifter varje vecka där tecken- och ordkunskap ingår i översättningsdelarna.	Salstentamens del med tecken- och ordkunskap, testas både i översättningsmeningar och översättning av enstaka ord; oförenklade tecken som studenten ska skriva den förenklade motsvarigheten till.
med korrekt tillämpning av kinesisk grammatik och syntax skapa egna meningar på kinesiska samt översätta enkla meningar till och från kinesiska, med utgångspunkt i de texter och satsmönster som finns i läroboken.	Inlämningsuppgifter bestående av bl.a. egna kortare texter och översättningsmeningar och teoretiska frågor på grammatiken.	Salstentamens del med översättningsmeningar till och från kinesiska samt teoretisk fråga med egna exempel.

Bilaga 3. Kursmål med formativ respektive summativ bedömning på Textkurs 3

<i>Kursmål</i> Efter avslutad kurs ska du för att erhålla betyget Godkänd kunna:	<i>Formativ bedömning/ löpande examination</i>	<i>Summativ bedömning</i>
behärska och använda ca 250 nya tecken i deras förenklade form, med avseende på streckordning, utformning, uttal och betydelse, samt ha passiv kunskap om deras oförenklade form;	Ordkunskapstest på varje lektion; inlämningsuppgifter varje vecka där tecken- och ordkunskap ingår i översättningsdelarna.	Salstentamen, testas både i översättningsmeningar och översättning av enstaka ord.
korrekt översätta medelsvåra meningar till och från kinesiska med hjälp av läroboken eller lexikon;	Inlämningsuppgifter bestående av bl.a. översättningsmeningar.	Salstentamens del med översättningsmeningar till och från kinesiska.

<p>förstå och tillämpa kunskaper om kinesiskans syntax inhämtade ur läroboken samt teoretiskt kunna redogöra för vissa kinesiska grammatiska konstruktioner.</p>	<p>Inlämningsuppgifter bestående av bl.a. översättningsmeningar till och från kinesiska och teoretisk grammatikfråga.</p>	<p>Salstentamen bestående av bl.a. översättningsmeningar till och från kinesiska och teoretisk grammatikfråga.</p>
--	---	--

Kulturstudiers roll i ungersk språkutbildning på högskolenivå

Tünde Blomqvist

Kulturstudier anses vara en naturlig ingrediens i språkundervisningen på grundskole- och gymnasienivå. En uppdelning av undervisningsinnehållet i språkliga övningar och kultur märks däremot i universitetens språkutbildning. I samband med språkstudier behöver inte alltid studenterna språket för att få studera den tillhörande kulturen. Kurser om landkännedom och kulturhistoria kan läsas som fristående kurser utan några krav på språkkunskaper. Frågan är i så fall vad kulturstudiers funktion är på en språkvetenskaplig fakultet och om bland dessa funktioner även främjandet av språkutvecklingen skulle kunna få plats.

Denna artikel redovisar en undersökning av kulturstudiers funktion inom den ungerska språkutbildningen enligt de studenter som läste kursen Ungernkunskap vid Uppsala universitet under våren 2017. Undersökningen genomfördes i form av ett gruppsamtal med öppna frågor och språkliga analyser av studenternas muntliga presentationer. Studien ger svar dels på vad studenterna lär sig under kursen gällande kulturrelaterade kunskaper och språkkunskaper, dels på vilket sätt kulturstudier påverkar språkutvecklingen i ungerska.

Jag kunde konstatera att trots att studenterna inte förväntades ha några förkunskaper i ungerska språket använde samtliga ungerska ord i sina muntliga presentationer på svenska. Kulturstudier i ungerska ansågs vara en indirekt hjälp vid ungerska språkstudier. Med tanke på resultatet skulle man uppmana till mer användning av det ungerska språket under kursen om ungersk kulturhistoria från både lärarnas och studenternas sida. Detta skulle kunna leda till att nyfikenhet för ungerska språket väcks även hos studenter som tidigare inte hade som avsikt att studera språket, utan endast den ungerska kulturen.

Nyckelord: ungerska, kulturstudier, språkstudier, utbildning i ungerska

1 Inledning

Att öppna dörrar till omvärlden och andra kulturer brukar anges som det övergripande syftet med språkutbildningar. Kulturstudier anses vara en naturlig komponent i språkundervisningen på grundskole- och gymnasienivå eftersom en god språkundervisning även förväntas ge eleverna kunskap om kulturhistoria och väcka nyfikenhet på omvärlden och andra kulturer (Edlert & Bergseth 2003 s. 43 och Gagnestam 2003 s. 10). Vikten av kulturkunskaper tillhörande respektive språk understryks även i Läroplanen för grundskolan där undervisning i moderna språk ska ”ge eleverna möjligheter att utveckla kunskaper om och förståelse för olika livsvillkor samt sociala och kulturella företeelser i områden och i sammanhang där språket används” (Skolverket 2011a s. 76). I gymnasieskolan i sin tur ska inriktningen språk ”ge fördjupade kunskaper i språk och belysa sambandet mellan språk, kultur och samhälle” (Skolverket 2011b s. 46). Därmed går språk- och kulturstudier hand i hand i skolan och är också ett ämne som det forskas om i olika didaktiska undersökningar.

Kulturen var även tidigare med i undervisning i främmande språk antingen som *bakgrund* (Byram 1991) i form av faktainformation om målspråkets land eller som ett *förvirrande moment* för den som lär sig språket (Kramsch 1993). Kultur sågs ofta som ren *information* som framfördes genom språket, inte som ett kännetecken för själva språket (Gagnestam 2005 s. 15). Ifall språket däremot sågs som en social praktik blev kulturen själva kärnan i språkundervisningen (Kramsch 1993).

När det gäller språkutbildningar på högskolenivå är det dock fortfarande vanligt att kulturstudier bedrivs inom ett särskilt kursblock, vilket liknar den traditionella språkundervisningen i skolan (Tornberg 2000). Trots att kulturstudier generellt utgör ett populärt undervisnings- och forskningsområde har kulturstudier i samband med språkstudier på högskole- eller universitetsnivå inte studerats särskilt mycket. Med hjälp av kulturstudier anses forskare i humaniora kunna sätta in texter i sociala och historiska kontexter, medan samhällsvetare förväntas lyckas bättre med fördjupade texttolkningar. Den ”historiske källgranskaren” eller den ”etnografiske nutidsnomaden” kan genom kulturstudier på så vis komma närmare sitt undersökningsmaterial (Fornäs 2007 s. 20).

Till skillnad från skolan behöver universitetsstudenter i samband med språkstudier inte nödvändigtvis språket för att få studera den tillhörande kulturen. I språkutbildningar kan kurser om landkännedom och kulturhistoria ibland läsas som fristående kurser. I dessa fall innefattar kulturstudierna studier om begränsade enheter som kopplas till ett visst land och/eller språk. Detta är inte unikt för kursutbudet vid Uppsala universitet. Det ges exempelvis kurser i norsk kultur och historia på engelska vid Universitetet i Bergen där det inte krävs några förkunskaper alls (se Universitetet i Bergen 2019). Lunds

universitet erbjuder i sin tur *Special Area Studies* på engelska om svensk kultur och samhälle för utbytesstudenter (se Lunds universitet 2019). Forskning om områdesstudier¹ framhäver dock att på högre nivåer är – förutom teoretiska och metodologiska kunskaper – också språkkunskaper nödvändiga i undersökningen av olika geografiska och kulturella områden, även om engelskans globala spridning gjort det mindre nödvändigt än tidigare (Petersson 2015 s. 40).

I en rapport om språkutbildningen vid Uppsala universitet betonas också samverkan mellan språk- och kulturstudier. Björn Melander påpekar att fördelen med att förlägga språkutbildning till universitet är just att ”en universitetsutbildning ger en bredare kulturell och samhällelig inramning av språkkunskaperna genom att litteratur, språkhistoria och realia kan vävas samman med de mer renodlade språkfärdighetsmomenten” (Melander 2016 s. 12). I detta fall betonas den kulturella kompetensen som studenterna förväntas er hålla vid språkstudier på universitetsnivå, men det sägs väldigt lite om just kulturstudiers funktion utan språkkunskaper i respektive språk, något som vore mycket intressant att undersöka. Man kan fråga sig vad kulturstudier fyller för funktion vid en språkvetenskaplig fakultet och på vilket sätt främjandet av språkutvecklingen får plats bland dessa funktioner. Om kulturstudier skulle öka intresset för att lära sig själva språket, skulle det nämligen handla om ett omvänt orsakssammanhang jämfört med språkstudiers syften som nämndes i introduktionen (jfr Gagnestam 2003 s. 10).

2 Ungernkunskap som konkret exempel

Den fristående kursen Ungernkunskap (7,5 hp) som ges vid Uppsala universitet ersätter från och med våren 2017 den tidigare kursen Ungerns kultur och samhälle. Med samma kursinnehåll ges kursen även som en delkurs inom Ungerska A2, det som tidigare hade namnet Landkännedom och kulturhistoria. Syftet med baskursen i ungerska är, förutom grundläggande språkkunskaper, att ge grundläggande kunskaper om Ungerns geografi, samhällsförhållanden, historia och kultur. Ungernkunskap är med andra ord en grundkurs där det inte ställs några krav på förkunskaper i vare sig ungerska språket, litteraturen, historien eller kulturen.

Enligt kursplanen för Ungernkunskap (se Institutionen för moderna språk 2017) innehåller kursen en ”genomgång av Ungerns kulturhistoria, historia och geografi. Vidare bibringas studenterna allmän kännedom om de uraliska folken och språken.”² Efter avslutad kurs ska studenten kunna:

¹ Area Studies, s.k. områdesstudier, innefattar vanligtvis discipliner som statsvetenskap, historia, sociologi, etnologi, geografi, lingvistik, litteratur och kulturstudier (Hoffmann & Mehler 2019).

² Undersökningen gjordes när den äldre kursplanen (giltig från vecka 2, 2017) var i bruk. Sedan dess har det tillkommit en ny kursplan giltig från vecka 4, 2019.

- förklara huvuddragen i Ungerns historiska och kulturhistoriska utveckling
- redogöra för ungerska samhälls- och språkförhållanden
- beskriva Ungerns geografiska förhållanden
- självständigt undersöka och redovisa ämnen med anknytning till ungersk realia
- skildra översiktligt de viktigaste grunddragen av de uraliska folken och språken.

Varken grundläggande behörighet för att läsa kursen eller själva kursplanen kopplar därmed ihop språkstudier med kulturstudier. Vid målbeskrivningen finns det två hänvisningar till språk. Studenter förväntas efter kursen ha kännedom dels om ”ungerska språkförhållanden”³, dels generellt om de uraliska språken, men däremot inga konkreta språkkunskaper i just det ungerska språket.

Kursens undervisningsspråk är svenska, och ungerska som språk (grammatik och språkfärdighet) läses enbart av en del av studenterna på andra delkurser inom Ungerska A1 och A2. Vid närmare undersökning av kursens mål framgår det att dessa kretsar kring kännedom om historia, samhälls- och språkförhållanden, litteratur samt kännedom om de uraliska folken och språken. Även om språkstudier och kulturstudier skiljs från varandra i detta fall väcks frågan om kursen i kulturstudier på något sätt ändå påverkar språkutvecklingen och språklärandet, något som eventuellt skulle förväntas om den ges vid en språkvetenskaplig fakultet.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta projekt var att studera vilken uppfattning studenterna som läser kursen Ungernkunskap har om kulturstudiers funktion inom utbildningen i ungerska. Undersökningen gällde dels de kulturellerade kunskaper och språkkunskaper som studenterna får under kulturstudierna, dels kulturstudiernas påverkan på språkutvecklingen i ungerska. Frågeställningarna var:

- På vilket sätt kopplar studenter ihop kulturellerade kunskaper med språkkunskaper i ungerska?
- På vilket sätt påverkar ungerska kulturstudier språkutvecklingen i ungerska?

³ Med ”ungerska språkförhållanden” avses dels ungerska språkets situation i Ungern och Ungerns grannländer med hänsyn till exempelvis antal talare, demografi och språkanvändning i olika formella och informella sammanhang, dels ungerskans positionering som majoritetsspråk, minoritetsspråk och migrantspråk.

4 Metod

För undersökningen användes en semi-strukturerad fokusgrupp bestående av studenter som läste kursen Ungernkunskap vårterminen 2017. Studenterna bad att få läsa frågorna i förväg inför diskussionen, vilket de fick (se bilaga). Sedan hade vi en diskussion med frågorna som underlag men dessa följdes inte i någon strikt ordning under samtalet.

Gällande sammansättning av studentgruppen var det olyckligtvis väldigt få studenter som läste kursen under våren 2017. Gruppsamtalet blev därför ganska ensidigt med få varierande svar. Två av studenterna hade inga förkunskaper i ungerska språket och tre var nybörjare i ungerska.

- Student A: läste kursen som fristående kurs, men kunde inte alls ungerska och ”har inte heller tänkt att börja läsa formellt”; hade däremot nästan dagligen kontakt med ungerska språket tack vare andra familjemedlemmar
- Student B: läste hela Ungerska A och bodde och arbetade i Ungern under studietiden
- Student C: läste kursen som fristående kurs; kunde ingen ungerska
- Student D: läste hela Ungerska A; hade ungerska familjemedlemmar
- Student E: läste hela Ungerska A kursen; hade ungerska familjemedlemmar.

Samtalet förväntades ge en bild dels av hur studenterna uppfattade sin språkutveckling under kursen, dels av vad de ansåg att kulturstudierna hade för syfte.

Jag har även undersökt på vilket sätt och om ungerskan som språk användes praktiskt i studenternas cirka tio minuter långa muntliga presentationer på svenska om ett ungerskt kulturrelaterat ämne. Vid det momentet var det en fördel att studenterna inte var så många och att allas muntliga presentationer därmed kunde analyseras. Genom observation undersökte jag om de använde ungerska ord och uttryck (t.ex. kulturhistoriska, skönlitterära och historiska fenomen, samt egennamn, gatunamn, namn på byggnader, m.m.) i sina presentationer. Jag observerade även om de var medvetna om detta och om de reflekterade kring dessa ungerska uttryck på något sätt.

5 Resultat

Gruppsamtalets resultat och undersökningen av de muntliga presentationerna ställdes samman för att få en bild av hur studenterna uppfattar sin egen utveckling inom ungerska språket och hur detta ser ut i praktiken när de håller en presentation om något ungerskrelaterat ämne.

5.1 Kulturrelaterade kunskaper och språkkunskaper

Under gruppssamtalet konstaterades att det är ”inte ordförrådet som berikas” under den här kursen och det visade sig att studenterna inte heller hade sådana förväntningar. Enligt en av dem skulle det till och med vara ”förvirrande” om, förutom kulturrelaterade kunskaper, även språkkunskaper skulle krävas under kursen. I stället för kultur som förvirrande moment i språkstudier (jfr Kramsch 1993) uppfattades här tvärtom språket som något som skulle försvåra och krångla till i kulturstudier.

Samtidigt uppmärksammades att man lärde sig en hel del ”kulturspecifika ord som man inte hade koll på tidigare”, men ingen kunde ge konkreta exempel på sådana ord eller uttryck. Samtliga studenter ansåg att de inte reflekterade över ungerska ord, varken under lärarens eller under sina kamraters presentationer. Inte heller var det någon som reflekterade över ord på ungerska i sin egen presentation (inklusive under förberedelsen till den). En förklaring som gavs under samtalen var att ämnena som diskuterades uppfattades som mycket mer avancerade jämfört med studenternas nivå i ungerska språket: ”Under kursens gång har jag inte lagt märke till de ungerska orden och inte försökt att lära mig dem då de är så långt ifrån mina kunskaper i ungerska (eller jag känner att språket är så svårt att det inte är någon idé att försöka lära sig så lätt)” (Student A).

Studenterna utesluter dock inte möjligheten av användningen av ungerska språket under kursen. Enligt dem själva skulle ungerska kunna användas mer vid materialsökning och vid belysning av olika uttryck (Student E). Andra förslag är ”kanske enkla vardagliga ord och fraser på ungerska som jag skulle kunna ha någon chans att lära mig kunna hjälpa mig att komma in i den ungerska kulturen. Om det blir mycket högkulturella och akademiska ord, blir det för en sådan här som inte ens är nybörjare i språket lite för avancerat, och själv hoppar jag över för att spara energin till själva sakinnehållet som jag kan få på svenska eller på engelska” (Student A).

Analysen av de muntliga presentationerna visar i sin tur att *varje* student har använt ungerska ord i sin presentation i form av latent språkväxling med kontextuella ledtrådar i form av egennamn, namn på byggnader, institut, gatunamn, m.m.:

- Student A använde 13 kulturspecifika ungerska ord (byggnader/institut, personnamn, gatunamn, ortnamn); bland dessa 10 ungerska ord (magyar = ungersk, állami = statlig, operaház = operahus, balett = balett, zenekar = musikband, kórus = kör, bán = ban, landshövding, út = väg, az = den, nemzeti = nationell)
- Student B: 7 kulturspecifika ord (personnamn, ortnamn, ungerska företeelser); två ungerska ord (magyar = ungersk, népzene = folkmusik)
- Student C: 15 kulturspecifika ord (personnamn, tidskrifter); tre ungerska ord (magyar = ungersk, csillag = stjärna, nyugat = väst)

- Student D: 9 kulturspecifika ord (egennamn, byggnader, gatunamn); tre ord på ungerska (terror = terror, ház = hus, utca = gata)
- Student E: 8 kulturspecifika ord (personnamn, ortnamn, byggnader); två ord på ungerska (egyetem = universitet, tudomány = vetenskap).

Användningen av ungerska uttryck var helt oberoende av studenternas kunskaper i ungerska språket. De flesta kulturspecifika ord (i form av olika namn) användes till exempel av en student som läste kursen som fristående kurs och inte hade några språkkunskaper alls i ungerska.

Under de muntliga presentationerna ursäktade sig två studenter för eventuella fel vid uttal av egennamn. Därmed reflekterades det indirekt över skillnader mellan ungerska och svenska vokaler och konsonanter samt uttal.

Majoriteten använde ungerska ord vid benämning av t.ex. gatunamn, byggnader m.m., och det har flera gånger använts namn på institut parallellt på ungerska och på svenska/engelska (därmed har namnen översatts från ungerska).

Student C som inte läser de språkvetenskapliga kurserna i ungerska reflekterade även kring betydelsen av tidskriftsnamnet *Nyugat* (= Väst) och gjorde en rätt koppling mellan den språkliga och kulturella betydelsen av detta.

Eftersom det i gruppsamtalet inte togs upp konkreta exempel på ordnivå men det under de muntliga presentationerna användes många kulturbundna uttryck rätt på ungerska kan man konstatera att studenterna ännu inte är medvetna om det som de har lärt sig, t.ex. har ungerska personnamn oftast använts rätt: för- och efternamnens följd (i ungerskan står familjenamnet först och sedan förnamnet) används konsekvent rätt av fyra av fem studenter. Ungerska namn uttalades oftast rätt. Dessutom kunde man, eftersom varje student använde sig av en PowerPoint eller ett PDF-dokument vid presentationen, se att de använda ungerska namnen och orden också var rättstavade. Kunskaper i uttal och ortografi har ingen uppmärksammat under gruppsamtalet.

Efter analysen av de muntliga presentationerna visade det sig att studenterna självklart har reflekterat mycket över ungersk musik, musikhistoria, skönlitteratur, arkitektur, vetenskap, samhälle och historia. Men även om de inte var medvetna om det lärde de sig och tränade på:

- användning av personnamn på ungerska (vid den muntliga framställningen på svenska har de medvetet ändrat enligt de svenska reglerna, vilket betyder att de var medvetna om skillnaden mellan ungersk och svensk praxis)
- ett tiotal ord på ungerska, särskilt de som liknar det svenska motsvarigheten (opera, balett, terror), men även andra ungerska ord (magyar, operaház, út, nemzeti, nyugat, utca, egyetem) som dock hamnade bland ord som de förstår men inte använder i praktiken
- användning av en del autentiska texter (som inte är tillrättalagda för eventuell språkundervisning). Vid förberedelsen till presentationerna användes

t.ex. Wikipedia. Även studenter som inte hade några språkkunskaper i ungerska medgav att de jämförde den svenska/engelska Wikipedia-artikeln med dess ungerska motsvarighet. Det konstaterades även att många gånger innehåller den ungerska mer information och i dessa fall hade studenterna önskat sig mer språkkunskaper i ungerska.

5.2 Kulturstudiernas andra funktioner

Kulturstudier uppfattas – som vi har sett – inte framförallt som något som ska bidra till språkutvecklingen. Språket uppfattades till och med som ett hinder: ”Jag är tacksam att jag inte behövde kunna ungerska för att kunna läsa den här kursen då jag verkligen ville lära mig om Ungern!” (Student A). Gruppen ansåg dock att kursen bidrar till att språkinläringen ska vara ”roligare” och att den är ”inspirerande” när man läser ungerska språket. Därmed är det en ”indirekt hjälp” vid språkinläring. Flera av studenterna påpekade kulturstudiernas ”indirekta sätt” att bidra till språkutvecklingen.

Om kulturstudier inte kopplas ihop med språkinläring blir den andra frågan vad kulturstudier anses ha för funktion. I gruppsamtalet kom det fram att tack vare kursen har studenterna fått en ”helt annan inblick i och förståelse för ungersk kultur och historia” (student B). Enligt Student B ”kommer man också lättare in i diskussioner om ungersk politik” med modersmålstalare när man har de kulturella, historiska och litterära referenserna och dessutom ”förstår [man] ungersk mentalitet.” Student C tycker likadant, nämligen att fokus inte ligger på att ”lära ut språket”, men kursen ”tillför till att lära sig ett annat tankesätt”. Det verkar därför också vara troligt att de kan använda sig av kunskaperna i ungersk kultur i sina språkstudier i ungerska.

Alla i gruppen läste ungersk kultur av personliga skäl tack vare bosättning i Ungern eller familjemedlemmar som har ungersk bakgrund. Kulturstudiernas främsta funktion anses troligen därför bland annat vara att bidra till landkännedom, förståelse för ungersk mentalitet, förståelse för modersmålstalaras tankesätt, vanor, m.m. Det överensstämmer även med tanken om att kulturstudier generellt bidrar till ”förståelsen av samtidens kulturella flöden och gränser” (Hannerz 2007 s. 67).

Svaren under gruppsamtalet återspeglar därmed också de olika uppfattningar som definierar kultur. Kursen ger delvis en inblick i det som Gagnestam benämner ”kulturell kultur”, dvs. etablerad kultur, finkultur som opera, konserter, film, litteratur och konst, men studenter uppskattar även kursen för kunskaper inom ”kultur som levnadssätt/vardagsliv”, något som inkluderar traditioner, seder och bruk, klimat, mat, kläder, m.m. Även kultur som ”tankesätt” (hur samhället är uppbyggt, politiska systemet, samhällsklasser, även religiösa föreställningar och ideologier) och kultur som något ”allomfattande”: hur man öppnar dörrar till litteratur, musik, konst och inkluderar traditioner, tankesätt, livsstilar, beteenden, politik, religion (Gagnestam 2005 s. 35) studeras och uppskattas av studenterna.

6 Slutsatser och diskussion

Sammanfattningsvis antyder resultatet av gruppsamtalet att de tillfrågade studenterna har en enhetlig uppfattning om kulturstudier som ”indirekt hjälp” till språklärande. På grund av det vikande studentunderlaget för undersökningen kan dock resultaten ses snarare som indikationer på studenters uppfattning om kulturstudiers roll, och något som skulle kunna undersökas i mer omfattande studier.

Gagnestams påstående (2005 s. 11) om att syftet med språkundervisningen är att öppna dörrar till andra kulturer verkar omvänt i vårt fall och kulturstudier kan således öppna dörrar för språkstudier. Tack vare kursen väcks studenternas intresse och nyfikenhet för ungerska språket. De som hade vissa förkunskaper om ungersk kultur fördjupar dessa kunskaper, men även sina språkkunskaper. Även om de inte formulerar det på det sättet är de medvetna om top-down-processen, det vill säga de aktiverar sina tidigare erfarenheter och förkunskaper (Tornberg 2020 s. 107 f.). De anser att bakgrundskunskaper i ungersk kultur hjälper dem i deras studier i ungerska språket (på de andra delkurser i ungerska som t.ex. färdighetsträning m.m.). De har dock ännu inte kommit så långt att de kan utnyttja sina top-down-strategier eftersom de inte vågar förlita sig på sina förkunskaper och ta hjälp av olika ledtrådar för att förstå okända ord i en ungersk text. Därför vågar de inte ge sig på autentiska texter när de söker information inför en presentation. De kan inte formulera sina nya kunskaper om ungersk ordföljd i vissa fasta uttryck som egennamn. De kan inte heller ge konkreta exempel på ungerska kulturspecifika ord som de däremot använder själva i sina presentationer eller har hört i lärarens presentationer. Dessa finns därmed inte med i deras aktiva ordförråd men de finns med ordförståelsemässigt.

Med utgångspunkt från top-down-perspektivet får studenterna både språkligt bundna och språkligt obundna kunskaper och erfarenheter⁴ som sedan kan användas i språklärandet. Bland de språkligt bundna finns dels kunskap om målspråket, kunskap om delar av ord och viss kunskap om ordbildning. Bland de språkligt obundna finns kunskap om den ungerska kulturen och därmed förståelse av språk- och kultursammanhang.

Även om kulturstudier inte kopplas direkt till språklärande av varken kursplan eller studenter bidrar kursen till två av sex komponenter⁵ som utgör den kommunikativa kompetensen så som den beskrivs av Joe Sheils (1988). Det bidrar framförallt till den sociokulturella kompetensen som avser förtrogenhet med målspråkslandets sociokulturella kontext, men även till den sociala kompetensen som innebär beredskap och självförtroende att samverka med andra

⁴ Om språkligt bundna och obundna kunskaper och erfarenheter se Tornberg 2020 s. 109.

⁵ De sex komponenterna som utgör den kommunikativa kompetensen enligt Sheils är lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskurskompetens, strategisk kompetens, sociokulturell kompetens och social kompetens.

– i detta fall även med personer i/från målspråkslandet (”jag hänger med bättre i diskussioner” – student D).

Med tanke på undersökningens resultat skulle man kunna uppmana studenterna till mer användning av det ungerska språket under kursen Ungernkunskap. Man skulle kunna börja med att reflektera över de namn på olika institut, geografiska platser, m.m. som används framförallt i studenternas individuella presentationer. Detta skulle kunna leda till att nyfikenhet på ungerska språket väcks även hos studenter som tidigare inte hade som avsikt att studera det ungerska språket, utan endast den ungerska kulturen. Därigenom skulle man kanske kunna rekrytera flera studenter till våra grundkurser i ungerska men även till våra fristående litteraturkurser i ungerska på fortsättningsnivåerna.

Litteratur

- Byram, Michael, 1991: Background studies in English foreign language teaching: lost opportunities in the comprehensive school debate. I: Dieter Buttjes & Michael Byram (red.): *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 73–83.
- Edlert, Maria & Bergseth, Elsa, 2003: *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola. Resultat av en kvalitativ undersökning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Fornäs, Johan, 2007: Kulturstudiernas brott och broar. I: Bodil Axelsson & Johan Fornäs (red.): *Kulturstudier i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. S. 19–37.
- Gagnestam, Eva, 2003: *Kultur i språkundervisning – med fokus på engelska*. (Karlstad University Studies.) Karlstad: Karlstad universitet.
- Gagnestam, Eva, 2005: *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hannerz, Ulf, 2007: *Geokulturella scenarier*. I: Bodil Axelsson & Johan Fornäs (red.): *Kulturstudier i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. S. 57–76.
- Hoffmann, Bert & Mehler, Andreas, 2019: *Area Studies. Social research*. I: *Encyclopædia Britannica*. Tillgänglig på: <https://www.britannica.com/topic/area-studies> (hämtades 2019-11-18).
- Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet, 2017: *Kursplan för Ungernkunskap*. Tillgänglig på: <https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=33577&type=1> (hämtades 2020-10-05).
- Kramsch, Claire, 1993: *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lunds universitet, 2019: *Special Areas Studies*. Tillgänglig på: <https://www.lunduniversity.lu.se/international-admissions/exchange-study-abroad/exchange-studies/special-area-studies> (hämtades 2019-11-18).
- Melander, Björn, 2016: *Ansvar för en unik resurs. En genomlysning av språkutbildningen vid Uppsala universitet*. Tillgänglig på: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:956100/FULLTEXT01.pdf> (hämtades 2017-05-07).
- Petersson, Bo, 2015: *We Don't Do Area Studies – Reflections on the Development of the Genre of Research from a Political Science Perspective*. I: *Forum of Ethno-GeoPolitics* 3 (2). S. 37–48.
- Sheils, Joe, 1988: *Communication in the Modern Languages Classroom*. Strasbourg: Europarådet.
- Skolverket, 2011a: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket, 2011b: Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola. Stockholm: Fritzes.
- Tornberg, Ulrika, 2000: Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. (Acta Universitatis Upsaliensis.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Tornberg, Ulrika, 2020: Språkdidaktik. 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Universitetet i Bergen, 2019: Norwegian Culture and History – Scandinavian Area Studies. Tillgänglig på: <https://www.uib.no/en/course/SAS13> (hämtades 2019-11-18).

Bilagor

Bilaga 1. Diskussionsunderlag för gruppsamtal till studenterna i ungerska kulturstudier

Dessa frågor riktar sig till dig som läser delkursen *Ungerns kultur och samhälle* inom ungerska A eller den fristående kursen *Ungernkunskap*.

Vi kommer att ha ett gruppsamtal med dessa frågor som grund, något som kommer att användas till ett pedagogiskt projekt om språkinlärning och språkundervisning i anslutning till kursen Språkdidaktik för lärare på Språkvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet. Syftet är att undersöka på vilket sätt kurser inom landkännedom och kulturhistoria (realia) påverkar studenters språkutveckling i ungerska.

1. På vilket sätt anser du att olika delar av kursen har hjälpt dig även med språkutvecklingen?

föreläsningar
muntliga presentationer
förberedelse till muntlig presentation
materialsökning
övrigt

2. Vad anser du att det skulle hjälpa utveckla ditt ungerska på en realiakurs? (övningar eller uppgifter)
3. Har du under kursens gång reflekterat över olika ungerska kulturspecifika ord och uttryck (t.ex. kulturhistoriska, skönlitterära, historiska fenomen, egennamn, gatunamn, namn på byggnader, m.m.)? Ge några exempel!
4. På vilket sätt kommer du att använda dessa ord och uttryck i daglig kommunikation på ungerska? Motivera varför du kommer att kunna använda dem *eller* varför du inte kommer att kunna använda dem!
5. Anser du att en realiakurs behöver ha som syfte att även bidra till språkutveckling? Motivera ditt svar!

Tack för din medverkan!

När 30 blir tolv. Vad är egentligen svårt i danskt uttal för svenskspråkiga? Ett experiment med svenskspråkigas igenkänning av ord med danskt uttal

*Lise Horneman Hansen*¹

Danskan är ett av svenskans grannspråk och ett av de språk som är närmast besläktade med svenskan. Det är ett språk som man som svenskspråkig förväntas förstå utan undervisning i språket. Forskning visar att det finns stora skillnader mellan svenskspråkigas förståelse av talad och skriven danska och att förståelsen av talad danska är problematisk (Delsing & Lundin 2005). Det finns därmed risk att språkförståelsen av talad danska låser sig och att danska uppfattas som ett främmande språk i stället för ett grannspråk.

För att identifiera det mest problematiska för svenskspråkigas ordigenkänning i det danska uttalet (se också Teleman 1980, Grønnum 2008a och Gooskens & van Bezooijen 2013) har jag testat svenska universitetsstudenters igenkänning av ord med danskt uttal. Orden som ingår i testet är dels ord som är gemensamma i de två språken, men där det danska uttalet avviker från det svenska, dels några ord som inte är gemensamma. Med experimentet har jag kunnat identifiera vilka av de testade danska uttalsdragen som skapar problem även där kontexten ska kunna vara ett stöd. Mest problematiska är drag som frikativt *d*, främre *a*, vokalisering av konsonanter med diftong som resultat, vokaliserat *r*, assimilation av trycksvagt *e* samt den danska stöten. Med utgångspunkt i resultaten föreslår jag avslutningsvis hur grannspråksundervisning genom en uttalsövning kan förbereda och underlätta svenskspråkiga elevers och studenters avkodning av danskt talspråk.

Nyckelord: grannspråksförståelse, grannspråksdidaktik, nordiska språk, danska, fonetisk perception, lexical access

¹ Jag tackar Björn Melander, Ulla Börestam och Erik Falk samt språkdidaktikgruppen för värdefulla kommentarer till denna artikel.

1 Inledning

Danskans uttal är beryktat bland svensktalande; språket uppfattas ofta som otydligt (Josephson 2012). Samtidigt är danskan ett språk som elever och studenter möter inom ramen för skolans och universitetens kurser i svenska eftersom kännedom om de andra nordiska språken ingår i skolämnet svenska (Ask 2012). Danskan är ett av svenskans grannspråk och ett av de språk som är närmast besläktade med svenskan. Det är ett språk med förväntad hög grad av mellanförståelighet för en svenskspråkig, även utan särskilda förkunskaper. Bara ett fåtal ord skiljer sig åt i de två språken och danskans och svenskans grammatik är i stort sett lika (Zola Christensen 2017). Men vad hjälper det att orden är identiska när uttalet hindrar igenkänningen av orden? Forskning visar att språkförståelsen mellan talad danska och svenska är asymmetrisk på så sätt att danskar har lättare att förstå svenska än svenskar danska (Teleman 1980, Delsing & Lundin 2005 och Doetjes & Gooskens 2009 s.105–106). Det finns därmed risk att språkförståelsen av talad danska låser sig och att danska av svenskspråkiga uppfattas som ett främmande språk i stället för som ett grannspråk.

1.1 Syfte

Frågan för grannspråksundervisningen är vilka uttalsdrag i danskan som för en svenskspråkig är så främmande att de stör språkförståelsen. Syftet med min undersökning är att identifiera vilka uttalsdrag som är mest problematiska för svenska universitetsstudenters ordigenkänning i en kommunikationssituation där orden ingår i en kontext. Avslutningsvis ger jag förslag på hur man kan förbereda svenskspråkiga studenter för just dessa drag genom övningar där de själva ska producera dem.

1.2 Bakgrund: Danska på danska

När jag i slutet av 1980-talet studerade finska ett år vid Köpenhamns universitet hade vi en legendarisk lärare, Olli Nuutinen, som talade enbart finska från lektion ett. Han undervisade enligt direktmetoden och efter sitt eget undervisningsmaterial som hette *Suomea Suomeksi* 'Finska på finska' som då användes runt om i världen. Naturligtvis hade vi studenter ibland svårt att hänga med när nya grammatiska strukturer eller glosor introducerades, men Olli gav aldrig upp, han bytte aldrig språk. Han förklarade, tecknade, pekade, gestikulerade och till sist förstod vi!

När jag nu som dansk lektor i Sverige undervisar mina svenskspråkiga studenter i danska gör jag i princip samma sak – jag undervisar danska på danska. Situationen är dock inte helt jämförbar av två skäl. För det första omfattade kursen i finska en hel termin medan kursen i danska motsvarar en åttondels

termin (sex dubbeltimmar). För det andra är svenska och danska till skillnad från finska och danska två mycket nära besläktade språk, med hög grad av mellanförståelighet. På grund av det språkhistoriska släktskapet mellan de två språken är merparten av ordförrådet och grammatiken lika (Teleman 1987 s.73), och därmed blir det lingvistiska avståndet mellan språken relativt kort. Trots detta kan man ibland tro att mina svenskspråkiga studenter upplever samma situation som jag när jag för många år sedan studerade finska. För ibland förstår de inte vad jag säger.

Om min undervisning kunde ha undertexter skulle studenterna antagligen förstå mig mycket bättre, för det är ett känt faktum att skriven danska är mycket lättare att förstå för andra nordbor än talad danska. Flera undersökningar visar detta, bland annat *Grannspråksförståelse i Öresundsregionen år 2000* (Jørgensen & Kärrlander 2001). Vid förståelse av danska var snittpoängen för svenska gymnasieungdomar 70 % för läsförståelse och 34 % för talförståelse. Förståelsen bland de danska gymnasieungdomarna visade samma tendens, men med lite högre snittpoäng: 80 % för läsförståelse och 45 % för hörförståelse av svenska. I skrift blir likheterna mellan svenskan och danskan tillgänglig, framför allt de stora likheterna i lexikon. När jag ber mina studenter räkna på skillnaderna i ordförrådet i danska och svenska skönlitterära texter blir resultatet alltid att cirka 60 % av orden är nästan lika, medan cirka 30 % av orden är helt identiska och högst 10 % av orden är helt olika.

Det är alltså inte i skrift som danskan är svår. Men på grund av olika ljudutvecklingar i danskan, där konsonanter och ändelsevokaler har försvagats eller reducerats, har danskt uttal fjärrat sig såväl från danskans egen ortografi som från svenskan och de övriga nordiska språken.

Ljudutvecklingarna gör att talad danska skiljer sig ganska mycket från skriven danska, och likheterna mellan språken blir i tal därmed mycket mera svårtillgängliga för nordbor som inte särskilt har studerat danska. Ett frekvent ord som *meget* 'mycket' är ett ord som en svenskspråkig med stöd av kontexten nog för det mesta förstår i skrift. Men dagligt uttal är ['maɑð]¹ och då krävs mer kontext och kanske även fantasi för att med utgångspunkt i svenskan kunna avkoda ordet. I distinkt uttal låter ordet ['mɑ:jøð] och det är inte säkert att det blir lättare för det.

Jag föreställer mig att danskan och svenskan i mångt och mycket kan ses som dialekter. Det är kort lingvistiskt avstånd mellan språken. Med undantag för ett fåtal ord och grammatiska företeelser är ordförråd och grammatik gemensamt. Det är egentligen bara uttalet som skiljer sig åt nämnvärdigt. Det är språk som man inte ska behöva lära sig från grunden för att kunna förstå.

Men hur stor roll spelar ett avvikande uttal av ett känt ord egentligen för förståelsen? Melin (2004) liknar skillnaden mellan talspråk och skriftspråk i det egna språket med förhållandet mellan en driven handstil och en tryckt stil.

¹ Jag använder samma ljudskrift som *Den Danske Ordbog*: En förenklad version av den internationella ljudskriften IPA (se <https://ordnet.dk/ddo/artiklernes-opbygning/udtale>).

Det är en ganska slående bild, och jag överlåter till läsarens fantasi att hitta en passande liknelse som kan beskriva relationen mellan svenskt och danskt tal-språk. En driven, och därtill krypterad handstil? En driven handstil, men med delvis osynligt bläck?

1.3 Ordigenkänning

Hatice Zora vid Stockholms universitet har i sin avhandling *Mapping Prosody onto the lexicon* (Zora 2016) beskrivit hjärnans processer när man förstår tal-språk. En central komponent i talförståelsen är *lexikal access*, ordigenkänning, som går ut på att hörselintryck matchas mot representationer av lagrade ord i hjärnan. Enligt Cohort-modellen (Marslen-Wilson 1987) lagras vårt lexikon i ett ljudminne i hjärnans långtidsminne. Orden aktiveras i hjärnan när man hör representationer som påminner om det som är lagrat sedan tidigare. En urvals-procedur sätter igång där akustisk input matchas mot det lagrade tills man har hittat ordet med bäst matchning. Allt sker blixtnabbt, på några hundra milli-sekunder och börjar innan man hört klart ordet. Hatice Zora har särskilt riktat in sig på prosodins betydelse och gjort elektrofysiologiska mätningar av hjärnans elektriska aktivitet där hon bland annat kommit fram till att prosodins betydelse för lexikal access är central. Hennes resultat visar att prosodiska fenomen som betoning ingår i det lexikala minnet och att prosodin därför spelar en viktig roll för den lexikala matchningsprocessen. När vuxna hör ett ord med bekant prosodi aktiveras ett större område i hjärnan än när de hör samma ord med obekant prosodi. Lyssnaren som hör ett ord med bekant prosodi får alltså tillgång till ett större lagrat lexikon och därmed bättre chans att avkoda budskapet än den som lyssnar på ett ord med avvikande prosodi. En avvikande betoning gör således ordigenkännande svårare, men hindrar dock inte ordförståelsen helt.

1.4 Matchningsfilter

När man förstår talat grannspråk gäller det enligt Bannert (1981 s. 39) för lyssnaren ”att identifiera orden trots deras fonetiska avvikelse från modersmålets form”. Det står klart att danskans avvikande uttal kan vara en utmaning för svenskars igenkänningsprocess av ord som annars är lika. Om de ordrepresentationer man hör skiljer sig för mycket från det som är lagrat kan det bli för svårt att göra matchningen till sina egna lagrade ord. Som svensktalande har man i sitt ordminne t.ex. lagrat ordet *bad* [ˈba:d] och nästan samma ord finns i danskan, *bad* [ˈbað]. När man hör det danska ordet ska det matchas mot det svenska ordet *bad*, som har både en annan vokal och en annan slutkonsonant. Kan man då lyckas med det utan förutgående studier i danska språket där man lärt sig uttalet av vokaler och konsonanter?

Bannert (1981 s. 39–40) beskriver matchningsprocessen som en rekonstruktionsstrategi enligt detta: När en ovan svensk lyssnare t.ex. hör ordet *gade*

[ˈgæ:ðə] 'gata' måste denna först utföra en korrektionsoperation där det akustiska mönstret [ˈgæ:ðə] bearbetas eller rekonstrueras. Sedan kan den lexikala identifikationen till det svenska ordet *gata* bli möjlig. Strategin förutsätter att lyssnaren känner till korrespondenserna mellan danskt och svenskt uttal, t.ex. att danskt *ð* motsvaras av svenskt *d*.

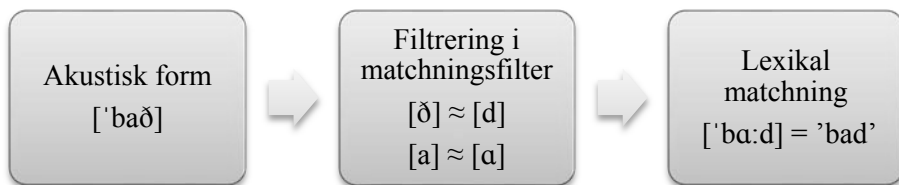
Ulf Teleman (1980 s. 273) föreslår att denna procedur gäller för matchning av danska:

Svensken hör danskt (ut) tal. Med detta som utgångspunkt ska hon/han trots fonetisk och lexikalisk »förvanskning» hitta fram till budskapets »ofördärvade» form (ren svenska!). I varje fall analytiskt kan vi kanske urskilja olika stationer på vägen, så att proceduren kan skisseras i tre steg så här:

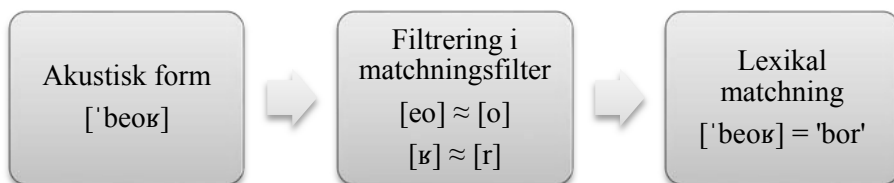
- (1) Det danska uttalet uppfattas som en sekvens av fonem.
- (2) Sekvensen av fonem uppfattas som en sekvens av bokstäver (ett försök att hitta ordens stavade form).
- (3) Sekvensen av bokstäver jämförs med ord i svenskans lexikon ungefär som vid läsning.

Ulf Teleman drar alltså in lagrade minnen av skriftbilder i ordigenkänningsprocessen och jämför den snarare med en läsförståelseprocess. Att skriftspråket skulle kunna vara en resurs vid grannspråkförståelse har Doetjes och Gooskens (2009) också slagit fast.

För att kunna genomföra den akustiska identifikationen eller rekonstruktionen måste man ha viss beredskap, nämligen en uppsättning korrespondensregler för hur ljud motsvarar varandra som Bannert (1981 s. 39) nämner. Jag tänker mig att denna uppsättning likt ett filter kan läggas över de redan lagrade ljudminnena för att kunna matcha det man hört till sitt lexikon, ett *matchningsfilter*.



När man t.ex. som svensktalande hör det danska ordet *bad* [ˈbað] 'bad' så är det en förutsättning för att man ska kunna matcha det mot *bad* att man kan filtrera det frikativa *d* [ð] till en dental [d] och det främre *a* [a] till [a]. Det borde vara samma process som när man förstår det skånska uttalet [ˈbeoʊ]. Om man kan filtrera de skånska komponenterna diftongen [eo] till [o] och tungrots-r [ʁ] till [r] då kan man matcha det korrekt mot 'bor'.



Filtermetoden bygger på att enbart uttalet skiljer sig medan lexikon och grammatik i stort sett är lika, så som det ofta förhåller sig med dialekter och nära besläktade språk. Volhardt (2018 s. 112) använder just termen filter:

Man kan komme langt i danskundervisningen for skandinaver ved at give et overblik over hvordan vores naboer systematisk forskelligt fra hinanden. Man kan se på dansk som det mest udviklede nordiske sprog, det der ligger længst fra det oldnordisk der taltes i Norden i vikingetiden. Når man ved hvilke variable man kan ændre hvornår og hvordan, så kan man også så at sige gå begge veje og regne ud hvad et svensk ord vil blive til på dansk og hvad et dansk ord bliver til når det sendes gennem det rette filter.

De flesta bygger antagligen upp ett sådant filter intuitivt genom sina erfarenheter med språklig variation i form av dialekter och grannspråk. Ju mer man exponeras för språkkontakt, desto bättre variationstolerans och filter får man. Man kan också få komponenter till det helt explicit genom grannspråksundervisning där man med ett kontrastivt perspektiv behandlar systematiska skillnader mellan språken så som Volhardt beskriver det. Genom detta kan de flesta antagligen bygga ut sitt filter snabbare.

Frågan är dock var smärtgränsen går för hur stora lingvistiska skillnader ett filter kan rymma. Självklart beror förmågan till att filtrera språk inte bara på erfarenhet och undervisning, men också på individens språkliga resurser och repertoar. Men mina erfarenheter som dansk lektor i Sverige säger mig att gränsen för många går ungefär vid danska språket. Här börjar skillnaderna i uttalet bli så stora i förhållande till svenskan att det vid kortare kontakt blir svårt att på egen hand bygga detta filter. Dessutom är skillnaderna i lexikon kanske inte helt utan betydelse. I det följande avsnittet om danskans uttal från ett svenskt perspektiv beskrivs de komponenter som svensktalande skulle behöva ha i sitt filter för att kunna få en lyckad tillgång till sitt lexikon när man hör danskt talspråk.

1.5 Danskt uttal

Danskan är det av de nordiska språken (danska, färöiska, isländska, norska och svenska) som har förändrats mest. Isländskan är det mest ursprungliga eftersom det knappt har förändrats sedan vikingatiden (Jónsson 1997 s. 164). Svenskan står mitt emellan danskan och isländskan; språket har förändrats,

men inte i samma grad som danskan. Om man ser på de äldsta texterna som vi har bevarade från det nuvarande Danmark och Sverige framstår språkformen som den samma (Karker 1996 s. 37). Men från 1100-talet sker en rad stora uttalsförändringar med försvagningar av konsonanter och ändelser i det danska området som vartefter gör sig bemärkta i skriftspråket. Härmed blir det skillnad på danskt och svenskt skriftspråk.

Förändringarna i danskan pågick länge och i flera faser (och pågår än) men skriftspråket följde inte med hela vägen. Den danska skriftbildningen representerar när det gäller konsonanter och ändelser danska språket på 1300–1400-talet, strax efter de stora ljudförändringarnas första fas (Kristiansen 2006). Ortografin är sålunda konservativ och det är därför danska är relativt lätt att läsa för den som kan svenska. Man kan säga att den danska ortografin ligger nära det svenska uttalet (Doetjes & Gooskens 2009 s. 107).

Efter medeltiden har danska språket genomgått ytterligare faser av uttalsförändringar som dock sällan avspeglas i skriften. Det är därför som talad danska i dag är relativt svårt att förstå för en svenskspråkig (Kristiansen 2006, Grønnum 2008a). Därför visar också mätningar av ortografiska och fonetiska avstånd mellan danska och svenska att avståndet mellan danskt och svenskt talspråk är större än avståndet mellan skriftspråken (Doetjes och Gooskens 2009 s. 113). Och därför kan svenskspråkiga behöva extra hjälp med skapandet av sitt matchningsfilter till danska.

Skillnaderna mellan danskt och svenskt uttal kan behandlas ur många olika aspekter. Kristiansen (2006) ger en historisk genomgång av uttalsförändringar i danska som kan vålla problem för norsk- och svenskspråkiga, men tar även upp uttalsförändringar i svenska och norska som kan vålla problem för danskspråkiga. Grønnum (2008a, 2008b) presenterar vad som är det speciella med danskan som gör den (för) svårt att förstå och uttala för andra i ett kontrastivt svenskt perspektiv. Hon tar även upp de senaste ljudutvecklingarna. Även Telemann (1980) behandlar danska språkdrag som svensktalande kan ha svårt att identifiera.

För det första har danska en annan konsonantism med försvagade och vokaliserade konsonanter som resulterar i diftonger; typen sv. *bok* – da. *bog* ['bɔʷ] eller sv. *skog* – da. *skov* ['sgɔwʷ]. Danskan har tungrots-*r* [ʀ] precis som skånskan men efter vokal blir *r*:et vokaliserat till ett [ɐ]. Som en effekt av vokaliserat *r* har mina barns svenska kamrater ofta trott att mitt namn är *Moa* eftersom mina tvåspråkiga barn i Sverige kallar mig *mor* med danskt uttal, ['møɐ]. Frikativt *d* [ð] efter vokal innebär att ett ord som *bad* 'bad' uttalas ['bað]. Dessutom uttalas skriftens ändelse *-et* oftast med frikativt *d*, vilket innebär att *hoppet* 'hoppat' uttalas ['hɔbəð]. Slutligen uttalas skriftens eftervokaliska *p*, *t* och *k* (som oftast *pp*, *tt*, *kk*) som [b], [d] och [g]; *klippe* 'klippa' blir ['klebə], *katte* 'katter' blir ['kadə] och *blokke* 'block' blir ['blagə].

För det andra har danska en avvikande vokalism genom att de danska vokalerna inte skiljer sig lika mycket från varandra som de svenska, så att det för en svensk blir svårt att höra skillnad på vokalerna (Grønnum 2008a). De stora

kvalitetsskillnaderna består främst i att danskan har utvecklat ett främre *a*, [a] ”Hansen-a” (som i danskt uttal av namnet *Hansen*) som samexisterar med det äldre bakre *a*:et, [ɑ] ”Larsen-a” (som i danskt uttal av namnet *Larsen*). Konsekvensen blir att danskt långt *a* låter ungefär som ett svenskt *ä* (och att svenskt långt *a* låter ungefär som uttalet av förbindelsen *ar* i danska). Teleman (1980 s. 275) skriver: ”Det är väl känt att svenskar lätt fonemiserar det långa främre /a/ som /ä/.” Till den avvikande vokalismen hör också att *u* i danskan är bevarat som en bakre vokal, medan *u* har blivit en centralvokal i svenska. Därför kan danskt långt *u* uppfattas som svenskt långt *o* (och svenskt långt *u* kan uppfattas som danskt långt *y*), *mus* kan bli *mos*. Samma sak gäller för danskt *o* som lätt uppfattas som svenskt *å*, *Lone* blir *låne* (Teleman 1980 s. 276). Och så finns det en utbredd vokalöppning i danska; fenomenet att korta vokaler ibland uttalas mer öppet, precis som *fisk* heter *fesk* i Göteborg. Vokalöppningen är mycket frekvent i danskan, men uppträder oregelbundet. Till exempel har *fisk* vokalöppning [ˈfɛsg], men inte *pisk* ’piska’ [ˈpɪsg]. Problemet med vokalöppningen är att den suddar ut likheten mellan ord som *egentligen* är identiska i danska och svenska, till exempel när *mund* ’mun’ blir till [ˈmɔnʔ] och *ost* ’ost’ blir till [ˈɔsd].

För det tredje finns en utbredd tendens till assimilation av trycksvaga vokaler som gör att ordens struktur för en svenskspråkig kan bli svår att uppfatta. Schwa-assimilation sker när trycksvagt *e* [ə] (schwa) assimileras med närmaste konsonant. T.ex. typen sv. *komma* (verb) – da. *komme* [ˈkɔmmɐ] eller sv. *hoppade* – da. *hoppede* [ˈhɔbɔðɔ], där schwa assimileras till en tonande konsonant som i sin tur tar över ändelsevokalens stavelse så att ordet behåller sin längd. Vid skriftens presensändelse *-er* och pluralisändelse *-er* smälter schwa och det vokaliserade *r*:et ihop till ett [ʌ] så ord som *lære* ’lära’ och *lærer* ’lära’, ’lärare’ båda får uttalet [ˈlɛ:ʌ]. Assimilationen kan också drabba trycksvaga vokaler som ingår i pronomen; *på dem* blir [ˈpɑ bɛm].

Även prosodiskt skiljer sig danskan från svenskan på flera sätt. För det första saknar danskan enligt Grønnum (2008b) tydliga signaler om gränsen mellan fraser vilket kan göra det svårt att avtäcka strukturen i det som sägs. ”Det er antagelig de samme forskelle der gør at svenskere kan synes at danskere virker uengagerede i det de taler om, og omvendt at danskere kan synes at svenskere lyder dogmatiske eller overentusiastiske” (Grønnum 2008b s. 21). Danskan har i allmänhet starkare betoning på första stavelsen av ett ord, och betydligt mindre betoning på sista stavelsen än svenskan. Följden blir ovannämnda reduktioner och assimilationer av trycksvaga ändelsevokaler och en för ett svenskt öra otydlig ordstruktur, där det finns risk för att tvåstaviga danska ord av en svenskspråkig uppfattas som enstaviga. T.ex. att man hör *komme* [ˈkɔmmɐ] ’komma’ och avkodar till *kom*. För det andra har vissa identiska ord olika betoning i danska och svenska, t.ex. har *ordentlig* betoning på första stavelsen i danska, men på andra stavelsen i svenska. Då kan ord som i grunden är lika låta väldigt olika. Slutligen har danskan i stället för svenskans

accentsystem det prosodiska fenomenet *stød* 'stöt' [ʔ]: En sorts stämbandsstängning som inträffar på tonande ljud i betonade stavelser, typen *by* [byʔ] 'stad', *skov* [sgɔwʔ] 'skog' och *blid* [bliðʔ] 'blid' (men inte *pisk* ['pɪsg] och inte *ost* ['ɔsd]). *Stød* finns dock inte i alla sorters danska; det finns områden i det sydliga Danmark där det inte förekommer.

Den avvikande konsonantismen, vokalismen, reduktionerna och assimilationerna samt prosodin är företeelser som en otränad svenskspråkig person inte är inställd på och dessa faktorer kan därför tänkas hindra avkodningen av talad danska. Danskans kan helt enkelt verka otydlig för ett svenskt öra. Teleman (1980 s. 273) formulerar denna hypotes: "Det är oftare så att man från ett *danskt* uttal inte kan härleda motsvarande ortografiska uttryck med hjälp av *svenskans* regler för ljud-skrift-relation, än det är att man från ett *svenskt* uttal inte kan härleda motsvarande ortografiska uttryck med det en *dansk* vet om relationen ljud-skrift."

Den danska drottningens franska gemål Prins Henrik (1934–2018) bekräftade detta i en intervju 2004: "Jeg har altid sagt, at det ville have været meget nemmere for mig at lære at tale svensk. Svensk er klart og tydeligt. Det er tæt på fransk. Dansk, det er utydeligt" (Danmarks Radio 2018).

Efter denna genomgång står det klart att "igenkänningsfiltret" som en svenskspråkig behöver för att kunna matcha talad danska mot sitt svenska lexikon ska bestå av betydligt fler komponenter än filtret för en dialekt som t.ex. skånska. Danskans avviker på så många punkter att det förmodligen inte räcker med filter för tungrots-*r* och diftonger. Min erfarenhet av danskundervisning i Sverige visar dock faktiskt att grannspråksförståelsen fungerar hyfsat mellan danska och svenska efter en mycket kort tids träning, i alla fall om man inte ställer för stora krav på alla nyanser i förståelsen. Frågan för grannspråksundervisningen är vilka uttalsdrag i danskans som lyssnaren själv kan sätta in i sitt filter och vilka som är så främmande att man behöver explicit träning för att kunna filtrera dem.

1.6 Tidigare forskning

Den som antagligen mest har utforskat skillnader mellan danska och svenska är den dansk-nederländska lingvisten Charlotte Gooskens och ett forskningsteam kring henne. Bland annat har lingvistiska skillnader mellan 86 dansksvenska kognater (ordpar som er historisk besläktade i de två språken, t.ex. danskans *kylling* och svenskans *kyckling*) undersökts och 72 av de 86 ordparen visar sig ha större fonetiskt än ortografiskt avstånd (Doetjes & Gooskens 2009 s. 113). Det har också kommit fram att danskar i högre grad än svenskar kan dra nytta av modersmålets ortografi, tack vara det konservativa danska skriftspråket. Doetjes och Gooskens (2009 s. 115) föreslår att detta kan vara förklaringen på den asymmetriska talspråksförståelsen som finns mellan danskar och svenskar, som alltså skulle kunna bero på att danskarna i högre grad än svenskarna har stöd av sitt skriftspråk i förståelseprocessen.

I en annan studie identifieras de konsonanter och vokaler i danska och svenska som orsakar en asymmetri på minst 20 % i talspråksförståelsen hos 42 danska och 42 svenska högstadielärover (Gooskens & van Bezooijen 2013). För danskans del är det skriftens *d* uttalat frikativt eller stumt, skriftens *g* med försvagat uttal, samt skriftens *b*, *d*, *g* och *pp*, *tt*, *kk*. Det frikativa *d*:et är mest problematiskt för svenska lyssnare. Ingen i studien kunde t.ex. översätta *fod* ['foʔð] till *fo*. Drygt hälften uppfattade det frikativa *d*:et som ett *l* och översatte till *full* ['fəl:]. I ordet *måned* ['mɔ:nəð] 'månad' var det åtta av fjorton som helt missade det frikativa *d*:et och översatte till *måne* ['mo:nə] (Gooskens & van Bezooijen 2013 s. 72–73). Det försvagade *g*:et är också problematiskt, t. ex. kunde ingen försöksperson – förstaeligt nog – avkoda det i ett ord som *overvågning* ['ɔwʌ, vɔwʔneŋ] 'övervakning', utan det missades och ordets översattes t.ex. till *övervåning* ['ɔvər, vɔ:nɪŋ] i stället. Och oaspirerat uttal av skriftens *pp*, *tt*, *kk* innebär att *klokke* ['klɔgə] 'klocka' av hälften av försökspersonerna översattas till *klaga* ['kla:ga]. Uttalet av skriftens *a*, *i*, *o* och *u* bidrog också till att svenska lyssnare fick minst 20 % sämre förståelse än danska lyssnare. Det främre *a*:et var det mest problematiska. Det tolkades ofta som *ä* och ett ord som *flaske* ['flasgə] 'flaska' blev i hälften av översättningarna till *fläsk* ['flɛsk]. Orden som testades var utan kontext och forskarna kunde observera att ”grannord”, ord i det egna språket som liknar det man hört, spelar en roll i matchningsprocessen. T.ex. matchades *faster* ['fasɔ] 'faster' mot *fester* ['fɛstər]. Även lexikala grannord på andra språk som engelska kan användas som resurs; *aske* ['asgə] 'aska' kunde av många matchas mot *fråga* på grund av engelskans *ask* [æsk] (Gooskens & van Bezooijen 2013 s. 80–81). Men detta hade ju inte hänt om orden hade haft kontext.

Det har också påvisats att danskans taltempo är högre än grannspråken: Danska nyhetsuppläsare producerar både fler stavelser per sekund (Hilton m.fl. 2011) och fler ord per sekund än sina svenska och norska kollegor. Samtidigt faller det i danska nyhetsuppläsares tal bort ungefär dubbelt så många stavelser som i grannspråken. Frågan är om det beror på talhastigheten eller om det är reduktionerna som möjliggör den höga talhastigheten. Men det visar sig också att snabbt och otydligt danskt tal (med reduktioner) för danska lyssnare är lite lättare att förstå än snabbt och tydligt tal (utan reduktioner) (Schüppert m.fl. 2013). Ett yttrande blir alltså inte lättare att förstå för en dansk om högt taltempo kombineras med att alla stavelser uttalas. Tvärtom verkar den danska lyssnaren föredra ett visst antal stavelser per sekund och för många stavelser kan krångla till det. Antagligen förhåller det sig inte på samma sätt för den ovana svenska lyssnaren och den högre talhastigheten i kombination med stavelsereduktionen i danska är sannolikt ännu en faktor som försvårar för skandinaver att förstå danska.

Annika Thorsager Høeg har undersökt hur drag som försvagningar och assimilationer i danskt talspråk påverkar svenskars uppfattning och förståelse (Høeg 2018). Hon genomförde ett experiment med 33 svenska gymnasieelever som gjorde en diktamen av korta danska meningar, t.ex. *jeg græder når*

jeg hakker løg och *Skær bananen med en kniv*. Åtta undersökta drag i form av försvagningar av olika konsonanter efter vokal samt schwa-assimilation testades och både ljuduppfattning och förståelse undersöktes. Det visade sig att det som påverkade informanternas förståelse mest negativt var försvagning av skriftens *g* till [w] i orden *koge* ['kɔ:wə], *tog* ['tɔw] samt *r*-vokalisering i ord som *bror* ['brøʁ], *bær* ['bæʁ]. Drag som i viss grad påverkade negativt var skriftens *v* som uttalas [w] i orden *kniv* ['kniwʔ], *brev* ['brævʔ], försvagning av skriftens *g* till [j] i orden *lager* ['læʔjʌ], *løg* ['lɔʔjʌ] samt schwa-assimilering i ändelsen *-er* i orden *håber* ['hɔ:bʌ], *hakker* ['hʌgʌ]. Drag som i mindre grad visade sig påverka förståelsen negativt var det frikativa *d*:et i orden *udflugt* ['uð,flɔgd], *græder* ['gʁæ:ðʌ] (här var det dock stor skillnad på de två orden). Generellt var det fler som förstod ett ord än som fonetiskt uppfattade de undersökta dragen och man får anta att kontexten här har spelat in även om den var sparsam. Samma drag blev inte heller uppfattat lika bra i olika ord. Ett exempel på ord med schwa-assimilation kan belysa detta: Nästan alla uppfattade och förstod ordet *skole* ['sgo:ɔ] medan inga alls uppfattade eller förstod ordet *bananen* [ba'næʔnɔ]. Høeg understryker flera gånger att det är tydligt att informanterna haft svårigheter att avkoda gränserna mellan orden. En av informanterna hade också tillagt: ”Det känns som man inte hör när ord börjar och slutar” (Høeg 2018 s. 24). Høeg konstaterar att det är svårt att kontrollera alla faktorer som spelar roll för förståelsen, vilket vi också ska se i det följande.

Tidigare forskning pekar på att både danskans avvikande konsonantuttal och vokaluttal ställer till det för den lexikala matchningsprocessen. Forskarna är t.ex. eniga om att frikativt *d*, försvagat *g* och främre *r* är problematiska för svenska lyssnare. Något jag saknar i tidigare forskning är perceptionen av den danska stöten och avvikande prosodi. Studierna jag har refererat till är utförda med relativt unga svenskar (högstadiet eller gymnasiet) och de är kanske inte helt representativa för min målgrupp som är universitetsstudenter med lite mer omvärldserfarenhet. Studierna är också gjorda på enstaka ord utan kontext eller korta fraser utan inbördes sammanhang, vilket inte är helt representativt för en vanlig kommunikationssituation.

2 Experimentet

Vi kan konstatera att danskt uttal på ett flertal punkter avviker från svenskt uttal och att det redan är undersökt vilka konsekvenser detta har för ordigenkänningen, särskilt när det gäller fristående ord utan kontext och unga personers förståelse. Men universitetsstudenter är vuxna människor med en del omvärldskunskap som de kan dra nytta av i förståelseprocessen. Så vilka av alla dessa avvikelser är egentligen problematiska för svensktalande universitetsstudenter, i en kommunikationssituation som är mer verklighetsnära, där man har en logisk och bekant kontext, alltså så att säga vet vad man talar om? Är

det prosodin i form av betoningsmönster och stöt, reduktionen av ändelser, det frikativa *d*:et, det vokaliserade *r*:et eller diftongerna?

2.1 Diktamen med stöd

För att få svar på mina frågor har jag konstruerat ett experiment med en sorts diktamen med stöd. Testet utfördes hösten 2016 i förbindelse med en kursstart på en grundkurs i danska som grannspråk för svenska ämneslärarstudenter i ämnet svenska, andra terminen. 21 personer deltog.

Till experimentet hade jag konstruerat en dansk text som innehöll ord med strukturer som jag ville undersöka svårigheten av (se bilaga 2). Texten var på 322 ord och såg ut som ett lucktest med så mycket som 124 luckor (38 %). Det är alltså tal om en diktamen där vissa ord redan finns med som stöd. Alla relevanta uttalsdrag var inte med, utan man får se det som en pilotundersökning. I texten fanns inga svåra eller lömska ord som kunde lura studenterna, utan den bestod nästan uteslutande av ord som har svenska kognater, t.ex. *landskab* – *landskap*, *høje* – *höga*, *format* – *format*, *istiden* – *istiden*. Studenterna skulle kunna förstå texten utifrån sina kunskaper i svenska om de hade fått läsa den kompletta texten. Meningen var alltså att det enda svåra i texten skulle vara uttalet.

För att jag skulle få en bild av uttalets betydelse för rekonstruktionsförmågan fanns det dock också helt okända ord med i texten, t.ex. i form av danska ortnamn som *Damestenen* och *Yding*. Dessa har naturligtvis varit svåra eftersom man ju sällan kan matcha främmande namn mot något i sitt eget språk. Med dessa ord kan jag få en uppfattning av om det främre *a*:et i *dame* hindrar koppling till *dam* och om det frikativa *d*:et i *Yding* faktiskt kopplas till *d* av informanterna.

I texten som studenterna fick (bilaga 3) utgör luckorna en dryg tredjedel av orden. I ett antal fall har även flera ord i följd varit luckor, t.ex. *Da isen (smeltede) løb (vandet ud over landskabet) og gjorde det (meget fladt) og (sandet)* för att ge en uppfattning av studenternas förmåga att segmentera orden.

Följande uttalsfenomen var representerade:

Konsonantism

1. Vokaliserat uttal av skriftspråkets konsonanter med diftonger som resultat, t.ex. *aj*, *øj*, *iw*, *ow*, *æw*; ord som *regner* ['ʁajnɿ], *høj* ['høj²], *liver* ['liwɿ], *skovtur* ['sgɔwˌtuɐ²], *laver* ['læ:wɿ].
2. Stumt uttal av skriftspråkets *g* i eftervokalisk ställning; t.ex. *i dag* ['dæ²], *i morgen* ['mɔɔn].
3. Vokaliserat uttal av skriftspråkets *r* i eftervokalisk ställning; t.ex. *køre* ['kø:ɿ], *hurtigere* ['hʉdiɿɿ].
4. Frikativt uttal av skriftens *d* samt av ändelserna *-et* och *-ede*; t.ex. *ved* [ˌveð], *istid* ['isˌtið], *dækket* ['dɛgəð], *smeltede* ['smɛldəðð], *vandet* ['van²əð], *ud* ['uð²], *landskabet* ['lanˌsgæ²bəð].

5. Eftervokaliskt *p*, *t*, *k* i skriften uttalat [b], [d] [g]; t.ex. *klipper* ['klebΛ], *vandreblkke* ['vandκΛ,blΛgə].

Vokalism

6. Det främre *a*:et ("Hansen-a"); t.ex. *danske* ['dan'sgə], *landskab* ['lan,sgæ'ɸ], *fladt* ['flad].

Reduktion och assimilation av svagtrycksvokaler

7. a. Schwa-assimilation i ändelser på *-e*, t.ex. *vilde* ['vill], *høje* ['hʌj:]
b. Schwa-assimilation i ändelserna *-(r)e*, *-(r)er*, *-ere* samt i pronomen; t.ex. *på dem* ['på bɪ].

Prosodi

8. Annan betoning än i svenskan; t.ex. *ordentlig* ['ɔ'dənli], *væsentlig* ['vɛ'sənli], *egentlig* ['ej'ændli]. Även ordet *måske* [mɔ'sgeʔ] kan ingå här även om det inte finns i svenskan (se avsnitt 3.5).
9. Stöt; t.ex. *god* ['goʔ], *bog* ['bɔwʔ], *vejen* ['vaj'ɲ].

Det mesta av texten handlade om istiden och om hur den har format det danska landskapet. Jag antar att istidens betydelse för landskapet är något alla kan relatera till. Informanterna borde därmed ha möjlighet att utnyttja både sin bakgrundskunskap och textsammanhanget i sin matchningsprocess. Jag föreställer mig att den bekanta kontexten ska ha stimulerat till en top-down-approach så som Ulrika Tornberg beskriver den (2020 s. 123), nämligen att "lyssnaren tolkar det språkliga budskapet med hjälp av sin förförståelse och sina erfarenheter". Det har alltså inte varit avsikten att konstruera en klurig text med fallgropar. Textens sista del handlade om planering av en utflykt och tog upp allmänna saker som väder och transport som innehållsligt inte heller borde ha varit kryptiska.

Experimentet utfördes som det första inslaget på kursen, alltså i princip före kursstart. Jag började med att dela ut "lucktexten": En version av texten där de ord som jag ville undersöka matchningen av var uteslutna. Det fanns för varje sådant ord i stället en tom rad som informanterna skulle fylla i (bilaga 3). Jag läste först upp hela texten i sin helhet. Sedan läste jag upp texten mening för mening, och varje mening läste jag upp minst tre gånger. Informanterna fick instruktionen att på raden skriva vad de hörde, och under raden skriva vad de trodde ordet betydde.

Det var bra stämning i klassrummet under testet. Studenterna bad frimodigt mig att repetera vid behov och de var tydligt roade över sina problem att uppfatta det danska uttalet. Mitt intryck var att studenterna tog testet på stort allvar. Tyvärr gjordes ingen inspelning vid tillfället men däremot gjorde jag anteckningar om stöt och assimilationer för att vara säker på vilket uttal som användes vid uppläsningen.

2.2 Material

Materialet består av 21 texter med vardera 120 ifyllda ord, totalt 2 420 ord. Texterna ifylldes anonymt; informanterna fick ange modersmål samt om de hade särskild kännedom om danska. Nitton har svenska som modersmål, en har polska och en har engelska som modersmål. De två studenterna med annat modersmål än svenska är inte bortsorterade eftersom de ju också får räknas som svenskspråkiga. En student har dansk far och detta kommer jag att kommentera.

3 Resultat

Förståelsen av texten som helhet har varit mycket bra; informanterna har utifrån kontexten ofta kunnat matcha även de ord som på grund av uttalet har varit svåra. Det är alltså tydligt att informanterna har kunnat dra nytta av sin kunskap om världen och de har utifrån den och kontexten kunnat gissa sig till ordens betydelse. Det visar att den konstruerade texten fungerade som det var tänkt trots att så många ord var uteslutna; den har uppmuntrat till top-down approach.

Informanternas förmåga att matcha orden har därmed överlag varit mycket bra. Det finns många exempel på att de har hört något väldigt vilseledande, skrivit något helt otroligt, men ändå har matchat rätt. T.ex. finns det återgivning av ordet *vandet* ['vanʔəð] som *venner* och *verner*, men samma informanter har ändå översatt till *vattnet*. Att höra *kige* för *kirke* ['kiægə] har inte heller hindrat en student att korrekt ange betydelsen *kyrka*. När man ser de många ljudåtergivningarna i testet så förstår man att studenterna skrattade till ibland. Danskans uttal är verkligen en utmaning för ett otränat öra.

Men det finns i likhet med Høegs undersökning (2018) också exempel på att informanterna har korrekt ljuduppfattning samtidigt som det danska uttalet är så avvikande att det inte gått att få ihop en meningsfull matchning på grund av skillnaderna i uttal. Ett exempel på god ljuduppfattning som hjälper föga är orden *højvande* ['hʌj, vaŋ] och *lavvande* ['law, vaŋ]. En student återger dem mycket systematiskt som *hövern* och *lauvern* vilket tolkas som *höger* och *vänster*.

I testet ingick även som nämnts ord som inte finns i svenskan, för att jag ville utröna hur ljuden frikativt *d* och främre *a* som inte finns i svenskan tolkas när man inte har något ord att matcha mot. Resultaten visar att bara ett fåtal informanter har matchat frikativt *d* mot svenskt *d* i okända ord som *Yding* och *madkurv*. Merparten av informanterna matchar i stället till *r* eller *l* och anger former som *Uring*, *malkuo*. När det gäller främre *a* är bilden lite blandad. Det går bra i ordet *Damestenen* där drygt hälften matchar med *a*. Vid *hatbakker* är det ingen som matchar främre *a* i *hat* ['had] mot *a*, de flesta matchar mot *e* så resultatet blir *hedbackar*.

Där flera ord i följd varit luckor i testet identifieras informanternas förmåga att segmentera orden. I de absolut flesta fallen har det inte varit något problem, antagligen för att texten bestod av vanliga och förutsägbara fraser som *løb vandet ud over landskabet, kører bil på dem, tage toget*. En enstaka informant har dock missat att segmentera *løb vandet* i två ord och har skrivit *løvårnen*. Det är påfallande att just de två som inte har svenska som modersmål är de som inte har klarat att segmentera *meget fladt* i två ord. De har skrivit *malfflett, malffled*. Det mest intressanta är dock att så många som fem studenter har segmenterat *måske* till *må skej, mot skier, må ska* och liknande. Här är det sannolikt betoningen på andra stavelsen i *måske* [mø'sge?] som vilseleder så att ordet logiskt nog uppfattas som två ord.

Nedan följer en mer systematisk genomgång av ett urval av de nio uttalsdragen och deras effekt för ordavkodningen.

3.1 Diftonger

Jag har undersökt perceptionen av ord med olika diftonger och ska här redovisa resultat för några få av dessa. Först diftongen [aj] i orden *vejen* ['væj?n] 'vägen', *regner* ['røjnɒ] 'regnar' och *lege* ['læj] 'leka' (diagram 1a).

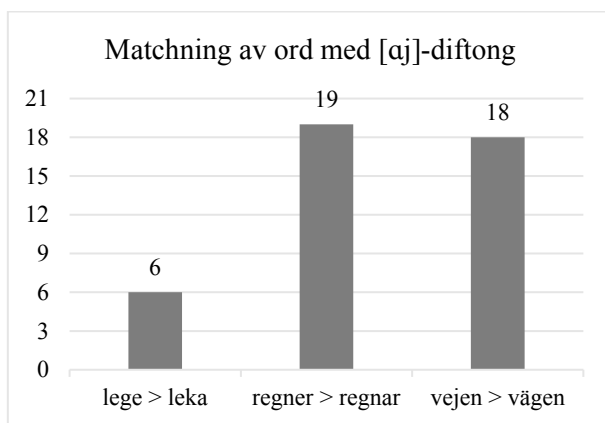


Diagram 1a. Antal informanter med korrekt matchning av ord med [aj]-diftong.

Det är sex informanter som har matchat *lege* ['læj] korrekt mot *leka*. Både de som matchat ordet och de som inte lyckats återger ordets uttal relativt väl, det finns skrivformer som *laj, lai, lei, lajv, li*. Av de som inte lyckats matcha ordet korrekt finns det tre översättningar till *ligga*, övriga har inte föreslagit något. Detta tyder på att bara ett fåtal spontant matchar [aj]-diftongen mot ord med bokstäverna *e+k* i svenskan, vilket inte förvånar. [aj]-diftongen verkar dock inte vara lika problematisk när den korresponderar med bokstaven *g*: Nitton informanter har kunnat matcha *regner* mot *regnar* och arton informanter har

matchat *vejen* mot *vägen*. *Vej* är ju också ett mycket frekvent ord, som många kanske redan känner till.

Som det framgår av diagram 1b är diftonger av skriftens bokstavskombination *og* eller *ov* uppenbart problematiska, vilket stämmer med att Gooskens och Bezooijen (2013) kunde konstatera att ingen av deras informanter kunde översätta *overvågning* ['ɔwʌ, vɔwʔneŋ] 'övervakning' korrekt (utan kontext). Jag har undersökt orden *bog* ['bɔwʔ], 'bok', *toget* ['tɔwʔəð] 'tåget', *skovhøj* ['sgɔw, hʌjʔ] 'skogshöjd', *skovtur* ['sgɔw, tuɐʔ] 'skogstur/skogsutflykt'.

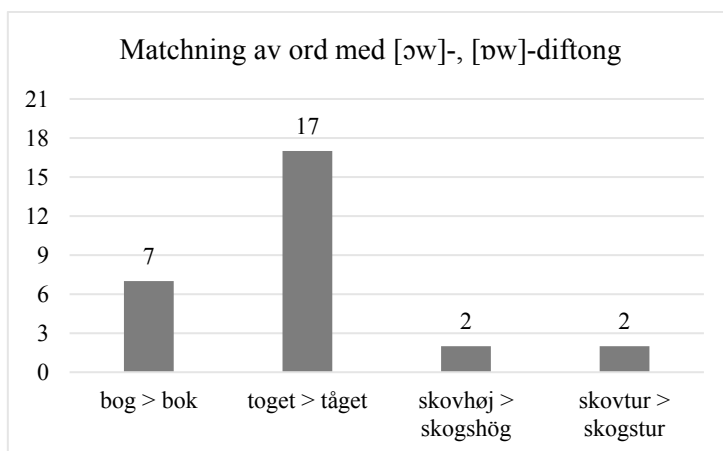


Diagram 1b. Antal informanter med korrekt matchning av ord med [ɔw]- och [ɔw]-diftong.

Att ['bɔwʔ] ska kunna vara *bok* verkar vara överkurs för de flesta. Bara sju av 21 har kunnat matcha ordet mot *bok*, och tre av dessa har angett ljuduppfattningen *bog* vilket är lite förvånande, eftersom det kan se ut som att de har skrivit ordet på danska (instruktionen var som nämnts att de skulle ange det de hörde). Men det kan också indikera att de förväxlat stöten med en klusil och angett uttalet ['bɔg]. Intressant nog har nämligen hela sju informanter just hört en annan klusil, ett *t*, i ordet. De har helt övervägande skrivit *båt*. Jag återkommer till det under avsnitt 3.6 om stöt. Bara två har uppfattat diftongen i ordet och skrivit *bou*, men dessa har inte kunnat matcha ordet mot *bok*.

Ännu svårare är det med [ɔw]-diftongen i ordet *skov* 'skog'. Endast studenten med dansk far och ytterligare en student har kunnat matcha formerna *skovhøj* och *skovtur* mot *skogshög* och *skogstur*. I dessa ord är det helt enkelt för många hinder. Ljuduppfattningen har dock varit ganska god. Skrivformer som *stohøj*, *skohøj* och *skojhøj* förekommer för *skovhøj*, liksom *skotur*, *skoltur*, *scouttur*, *skotertur* och *skotoa* förekommer för *skovtur*. Hindren har antagligen även varit av lexikal karaktär eftersom dessa konstruktioner inte finns i svens-

kan. Sammansättningar som *skogshöjd* och *skogstur* är visserligen fullt möjliga i svenskan, men det är inga vanliga idiom och därmed finns det inget lagrat ord att matcha mot.

Denna bild svarar mot de resultat som Høeg (2018) kom fram till: Orden *koge* [ˈkɔ:wə] och *tog* [ˈtɔw] var det ingen eller få informanter som förstod. Det verkar vara ett problem för förståelsen av danska om man inte har matchningar till diftonger som [ɔw] i sitt filter.

Att så många som 17 informanter utan problem har matchat *toget* [ˈtɔwʔəð] mot *tåget* sticker ut i sammanhanget. Den enda förklaringen jag kan se är att ordet ingår i frasen *tage toget* som motsvarar svenskans *ta tåget* och att detta kan ha varit ett stöd.

Det är lite svårt att säga varför vissa diftonger är lättare än andra. Kanske har det inget med diftongerna i sig att göra, utan med ordens frekvens och direkta motsvarighet i svenskan. Möjligtvis är det så att diftongerna ställer till det i ord som är mindre frekventa och också på andra sätt avviker från svenskan, som t.ex. *skovhøj/skogshöjd*. Här skulle ett diftong-filter underlätta matchningen. Om diftonger finns i ord med nästan samma form som i svenskan, eller ingår i bekanta fraser som *tage toget/ta tåget* verkar de inte vålla problem.

3.2 Det frikativa *d*:et samt ändelserna *-et* och *-ede* med frikativt *d*

Det frikativa *d*:et [ð] är ett främmande ljud i standardsvenskan och man kan därför förmoda att det kan förvirra. Jag har undersökt ord där eftervokalisk *d* uttalas frikativt; *Yding* [ˈyðeŋ], *ud* [ˈuðʔ] ’ut’, *tredve* [ˈtʁæðvə] ’trettio’, *madkurv* [ˈmæðˌkuwʔ] ’matkorg’ (diagram 2a). Jag har också undersökt ord där det frikativa *d*:et ingår i böjningsändelser eftersom jag tror att det kan försvåra uppfattningen av morfologien; *formet* [ˈfɛ:məð] ’format’, *vandet* [ˈvanʔəð] ’vattnet’, *smeltede* [ˈsmeldəð] ’smälte’ och *kastede* [ˈkasdəð] ’kastade’ (diagram 2c).

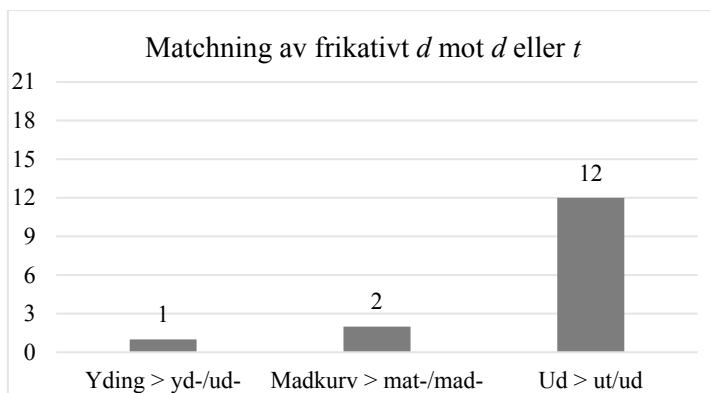


Diagram 2a. Antal informanter med matchning av frikativt *d* mot *d* eller *t*.

Man ser på diagram 2a att frikativt *d* helt klart försvårar ordmatchningen. Det är bara en eller två informanter som har matchat mot *d* i de två främmande orden *Yding* och *madkurv* medan drygt hälften har matchat mot en dental (*d* eller *t*) i den mer genomskinliga prepositionen *ud*.

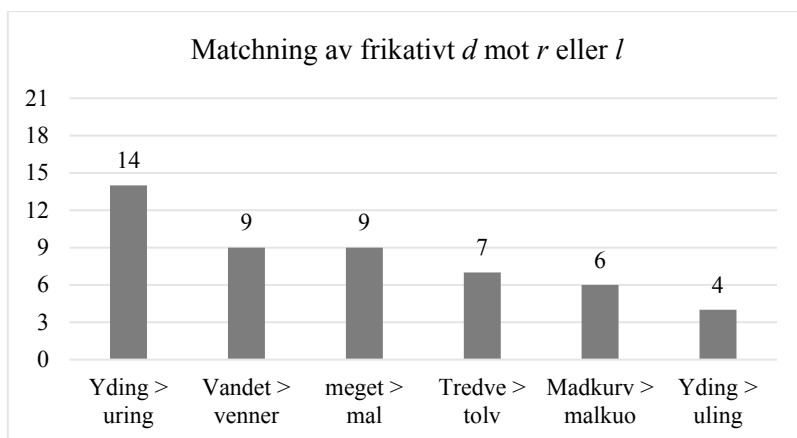


Diagram 2b. Antal informanter med matchning av frikativt *d* mot *r* eller *l*.

Som det framgår av diagram 2b matchas frikativt *d* ofta som ett *r* eller ett *l*. Konsekvensen blir att ordet *tredve* ['tʁædvə] 'trettio' av sju av de 21 informanterna uppfattas som *tolv*. Men så många som drygt hälften har ändå uppfattat den korrekta siffran. Det blir inte alltid problematiskt för förståelsen om man uppfattar det frikativa *d*:et som ett *l*; en har återgett uttalet som *tralve* men ändå översatt med 30. Även Gooskens och Bezooijen (2013) såg som tidigare nämnts matchning av frikativt *d* till *l* i sin undersökning. Drygt hälften av deras informanter matchade *fod* ['foʔð] till *full*. Prepositionen *ud* ['uðʔ] har drygt hälften av mina informanter kunnat matcha korrekt mot *ut*. Här är det bara tre som matchat mot *l* (*ul*), en har matchat mot *r* (*ur*) och en mot *g* (*ug*).

Svårare blir det med ett ortnamn informanterna inte känner till, Danmarks högsta "berg" *Yding Skovhøj* ['yðej 'sgɔw, hɑjʔ]. Ordet *Yding* ['yðej] är det bara studenten med dansk far som har kunnat urskilja ett *d* i. Mer än hälften, fjorton, har en enhetlig ljuduppfattning: De har uppfattat det frikativa *d*:et som ett *r* och skrivit *Uring*, fem har angett *l* och har skrivformer som *uling*.

När det gäller ordet *madkurv* ['mað, kuɔwʔ] är det bara två av 21 som har kopplat ordet till *mat*. Båda dessa har översatt till *matkorg/matsäck* och den ena är den med dansk far. Den andra har hört *malkuo*, vilket i sig inte kan ha gett så många ledtrådar. Bara en informant ut över den med dansk far har uppfattat ett *d* i ordet (*meddkvo*), men ändå inte kunnat matcha det mot *mat*, säkert på grund av det främre *a*:et (se avsnitt 3.6). Flest (sex) har uppfattat det frikativa *d*:et som ett *l*, men tre har angett en diftong (*maoko*, *mawkwow*, *maukuel*). En informant har kopplat till ett *r*-ljud (*mörker*). Och som nämnts har bara två av 21 kunnat översätta ordet, varav den ena alltså hade dansk far.

I det frekventa ordet *meget* ['mæð] våller det frikativa *d*:et också problem. Nio har angett koppling till *l* (*mal*), men fyra av dessa har ändå översatt till *mycket*. De som misslyckats matcha ordet har även de uppfattat frikativt *d* som *l* eller ingenting och anger former som *mael*, *malde*, *mae* (där den sista formen ju svarar bra mot uttalet). Men korrekt ljuduppfattning är ingen hjälp att förstå danska utifrån sina svenskkunskaper. Två informanter har som tidigare berörts också haft problem med segmenteringen och frasen *meget fladt* har blivit ett ord: *malflett*, *malfled*. Ordet matchas korrekt mot *mycket* av drygt hälften av de 21 deltagarna (diagram 2c), och bland dessa finns både de som uppfattat frikativt *d* som *l* och de som avkodat ordet direkt.

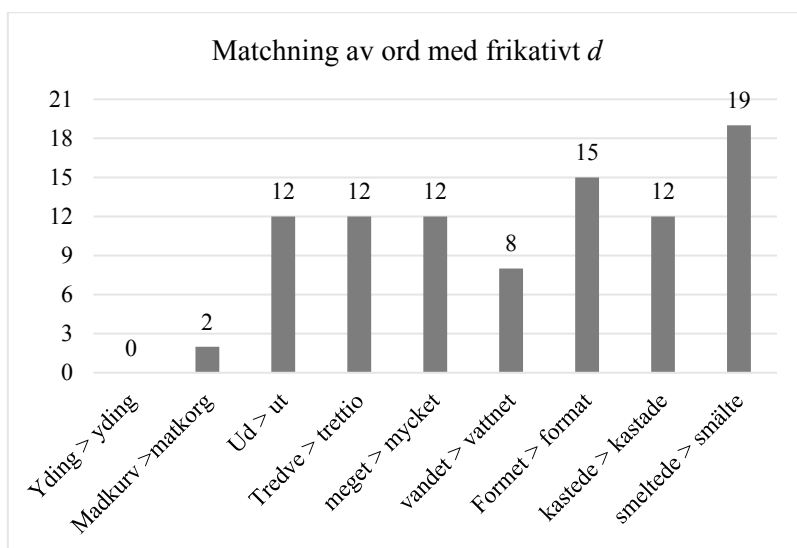


Diagram 2c. Antal informanter med korrekt matchning av ord med frikativt *d*.

Som det framgår av diagram 2c försvårar det frikativa *d*:et i ändelserna *-et* och *-ede* verkligen avkodningen av ordens morfologi, precis som förväntat. Femton av de 21 informanterna har dock matchat *formet* ['fɔ:məð] mot *format*. Några av dessa anger att de hört uttalet *forme* och två har angett *former*. Det är alltså kontexten som hjälpt dem att få rätt tempus på verbet. Ordformen *vandet* ['vanʔəð] har informanterna haft svårare att avkoda. Bara åtta av 21 har översatt till *vattnet*. Nio informanter anger former som speglar en ljuduppfattning med *r*; *vaenner*, *värner*. Det finns också exempel på att informanterna hört ett *l*-ljud (*vanel*). Ordförståelsen hindras av den missvisande ljuduppfattningen och matchningsförsök uteblir i princip helt.

För formen *smeltede* ['smeldəð] har nitton av de 21 informanterna hört strukturen *smelde* eller *smälte* som de har matchat korrekt mot *smälte*. Ingen föreställer sig att det ska kunna vara den långa preteritumändelsen *-ade* i ordet

utifrån uttalet, antagligen blir de styrda av att deras lagrade svenska preteritumform har en annan ändelse, *-te*. Informanterna matchar alltså ordet korrekt, men det är högst tveksamt om de uppfattat ett *d*-ljud eftersom ingen har angett att de hört *smältade* eller liknande. *Kastede* [ˈkɑsdəð] har faktiskt drygt hälften matchat mot *kastade*. Tio anger att de hört en infinitivform (*kaste*) men en del av dessa översätter, säkert med stöd av kontexten, till preteritum *kastade*. Naturligtvis bidrar också schwa-assimilationen som jag inte ska komma närmare in på här till svårigheterna.

I Gooskens och Bezooijens undersökning (2013) var frikativt *d* den konsonanten som var mest problematisk för svenska lyssnare. I Høegs undersökning var frikativt *d* däremot ett av de dragen som var minst problematiska för förståelsen. Det var dock stor spridning på uppfattning och förståelse av de två orden som ingick i experimentet; *udflugt* [ˈuðˌflʊgd] hade nästan alla uppfattat och förstått, *græder* [ˈgʁæːðɫ] hade cirka 30 % uppfattat och förstått men nästan 10 % hade hört ett *l* i ordet (Høeg 2018).

Det är alltså tydligt att frikativt *d* är ett ljud som är svårt att avkoda för svenskspråkiga. Det är så främmande att det kan förväxlas med *l* i upp till en dryg tredjedel av fallen eller *r* i upp till drygt hälften av fallen (se diagram 2b) och det ställer till det vid uppfattningen av okända ord eller namn (se diagram 2a). I böjningsändelser försvårar det frikativa *d*:et uppfattningen av den morfologiska strukturen; preteritumformer uppfattas t.ex. som presens- eller infinitivformer och bestämd form neutrum kan missas helt (diagram 2c). Det frikativa *d* är alltså en klar kandidat för fenomenet att ägna extra uppmärksamhet åt i undervisningen.

3.3 Intervokaliskt *p*, *t*, *k* uttalat [b], [d], [g]

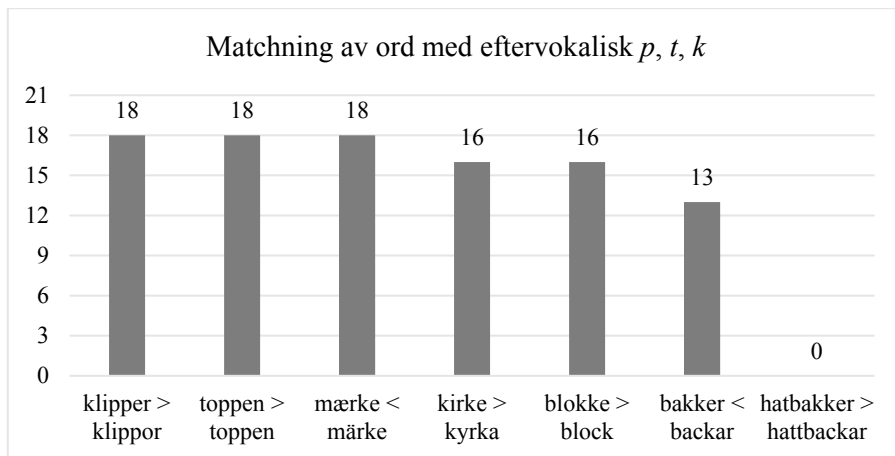


Diagram 3. Antal informanter med korrekt matchning av ord med eftervokaliskt *p*, *t*, *k*.

Att intervokaliska klusiler förlorar sin aspiration i eftervokalisk position verkar inte vara så problematiskt för matchningen. Av diagram 3 framgår att den absoluta merparten av deltagarna trots uttal och ibland avvikande böjningsformer har matchat ordformer som *klipper* ['klebʌ] 'klippor', *toppen* ['tʌbŋ] och *mærke* ['mæɛgə] 'märke' korrekt. Också *kirke* ['kiɛgə] 'kyrka' och *blokke* ['blʌgə] 'block' har varit relativt lätta. Lite mer än hälften av studenterna har matchat *bakker* ['bʌgʌ] 'backar' och *dækket* ['dɛgəð] 'täckt' korrekt. Detta är intressant i jämförelse med Gooskens och Bezooijens resultat (Gooskens & Bezooijen 2013), där hälften av informanterna hade fel översättning av ord med detta drag. I den undersökningen var det perception av enstaka ord utan kontext som testades och i min undersökning finns det kontext. Det måste alltså vara så att mina försökspersoner drar nytta av kontexten i sin matchning.

Mest påfallande är ordet *hatbakker* ['had, bʌgʌ]. Det är ett ord som inte har någon motsvarighet i svenskan men som kan översättas direkt till *hattbackar* (backar som liknar en rund kullig hatt). Mer än hälften av informanterna klarar att avkoda *bakker* till *backar*, då är det förvånande att ingen, inte heller studenten med dansk far, utifrån uttalet har kunnat föreställa sig att det är en sammansättning av *hatt* och *backar*. Frågan är om svårigheten endast beror på det försvagade konsonantuttalet. Tio informanter har korrekt angett *d*-uttal av *t*. De har skrivit ord som börjar med *hed* och fem har föreslagit en annan landskapstyp, nämligen *hedbackar*. Två har tolkat sammansättningens första led som det engelska ordet *head* och föreslagit översättningen *huvudbackar*. Problemen med detta ord beror antagligen främst på det främre *a*:et (se avsnitt 3.4).

3.4 Det främre *a*:et (Hansen-*a*)

Det främre *a*:et i danskan har ingen motsvarighet i svenskan. Och när ett ord som svenskans *hatt* ['hat] uttalas ['had] i danska kan det innebära en risk för att svenskar matchar det danska främre *a*-ljudet mot *e* eller *ä* i stället för mot *a*, så som Teleman (1980 s. 275) som tidigare nämnt beskriver det. Detta visade sig tydligt i Gooskens och Bezooijens resultat där det främre *a*:et var den mest problematiska vokalen och *flaske* ['flasgə] 'flaska' i hälften av översättningarna blev till *fläsk* ['flesk] (Gooskens & Bezooijen 2013).

Trots att det främre *a*:et är den enda vokalen i min undersökning får man ändå säga att även mitt resultat bekräftar problemet. När man jämför diagram 4a och 4b blir det tydligt att matchning mot *e* eller *ä* (diagram 4a) ger sämre semantisk matchning (diagram 4b), samtidigt som matchning av främre *a* till *a* ger större chans för semantisk matchning.

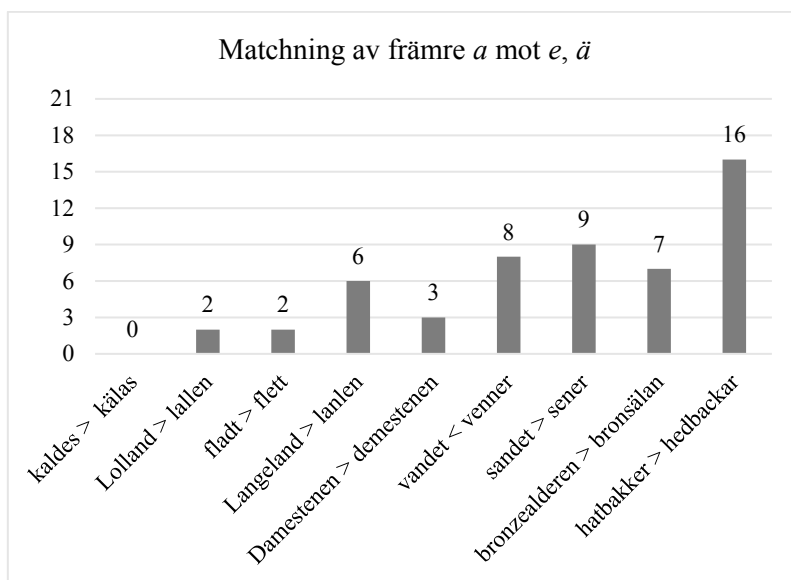


Diagram 4a. Antal informanter med matchning av främre *a* mot *e, ä*.

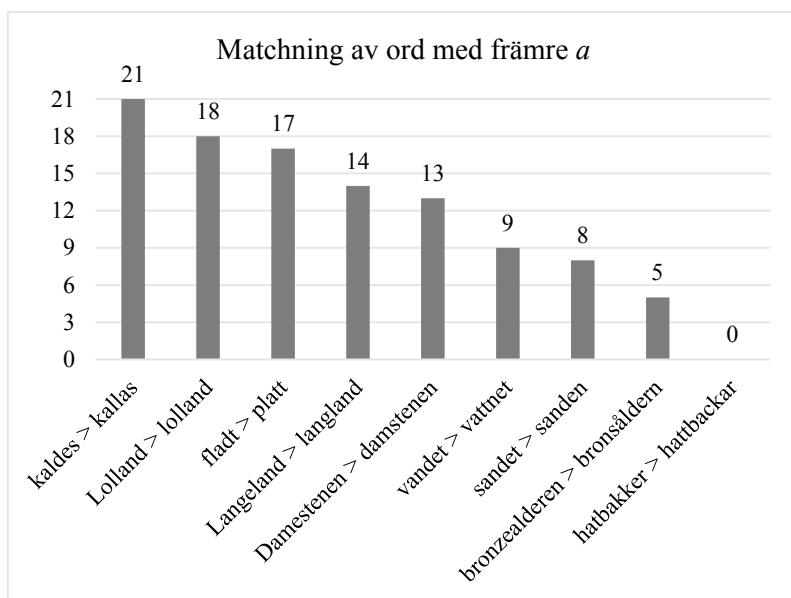


Diagram 4b. Antal informanter med korrekt matchning av ord med främre *a*.

Det danska främre *a*-uttalet verkar försvåra matchningen i vissa ord. Diagram 4b visar att alla 21 informanter har matchat ett ord som *kaldes* ['kaləs] 'kallas' mot *kallas*. I orden *fladt* ['flad] 'platt', *Damestenen* ['damə, sden²η] 'damstenen' och *Lolland* ['l, lan²] har det främre *a*:et övervägande matchats mot *a*.

Många informanter har tolkat *Damestenen* som *Danestenen* och *Lolland* som *lågland* men båda är logiska tolkningar i sammanhanget och det viktiga här är att främre *a* i *dame* och *land* är matchat mot *a*. Några få har matchat mot *e* och har följaktligen inte förstått ordet. En har skrivit *denna stenen*. Det finns ett till ord med *land* ['lan²] som andra led, *Langeland* ['laŋə,lan²]. Fjorton har uppfattat det korrekt som *langeland* medan sex i stället har uppfattat andra ordleden som *-len* eller *-län*. Dessa har skrivit former som *langelän*, *langlen*.

När det kommer till orden *sandet* ['san²əð] 'sandén' och *vandet* ['van²əð] 'vattnet' blir detta ännu tydligare. Av de tretton informanter som inte matchat *sandet* med *sanden* har nio matchat det främre *a* mot *e* eller *ä*. En har skrivit *senu* 'slätt'.

Bara fem har matchat ordleden *alderen* i *bronzealderen* ['bɔŋsə,al²ʌn] mot *åldern*. Sexton har i stället återgett uttal med *e* eller *ä*, t.ex. *bronzälan*, *bronzeller*.

Och slutligen kan vi återvända till ordet *hatbakker* ['had,baɡʌ] som behandlades under avsnitt 3.3. Det är som berörts en sammansättning som inte finns i svenskan så här finns det inget ord att matcha mot. Ingen av de 21 informanterna har matchat ordets första led mot *hatt* och sexton har angett former med *e* eller *ä* som *hedbackar*, *hedborg*. En har angett uttalet ganska exakt (*hetbager*) men översatt till *varm bagare*.

Det är alltså tydligt att kopplingen till *e* försvårar ordförståelsen i en del fall och matchning av främre *a* till svenskt *a* är något som verkligen bör tränas.

3.5 Annan betoning än i svenskan

Det jag särskilt har undersökt är matchningen av adverbena *egentlig* ['ej²əndli], *väsentlig* ['vɛ²sənli] och *ordentlig* ['ɔ²dənlɪ] samt *måske* [mɔ²sge²] 'kanske' (diagram 5).

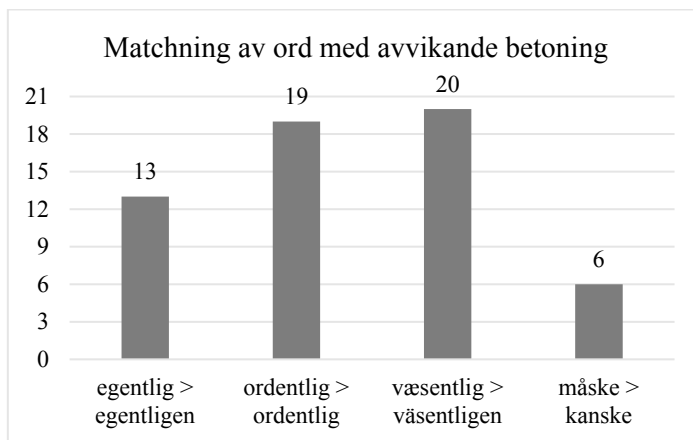


Diagram 5. Antal informanter med korrekt matchning av ord med avvikande betoning.

De tre adverbena *egentlig* ['ejʔəndli], *væsentlig* ['vɛʔsənli] och *ordentlig* ['ɔʔdənlɪ] som i danskan har betoning på första stavelsen där svenskan har betoning på andra stavelsen verkar knappt ha ställt till det för informanterna. De är i princip identiska med sina svenska motsvarigheter, till skillnad från *måske*. De flesta informanter har skrivit översättningen utan att bry sig om ljuduppfattningen vilket tyder på att orden uppfattas som väldigt lika de svenska orden och det är bara några få som inte har kunnat avkoda orden. Mest problematiskt av dessa har *egentlig* varit. Det är åtta som inte har klarat av det ordet, och tre av dessa har angett ljuduppfattningen *enlig*, vilket är helt rimligt, men ger sämre förståelse.

Danskt *måske* och svenskt *kanske* är ju relativt lika i skrift, båda består av ett modalverb (*må* eller *kan*) plus *ske*. Men de skiljer sig åt en del i uttalet även betoningsmässigt. *Måske* [mɔʔsgeʔ] har betoning på andra stavelsen och är homonymt med substantivet *moské* medan svenskans *kanske* ['kanʃə] har betoning på första stavelsen. Det är också bara sex informanter som matchar *måske* mot *kanske*. Fem har uppfattat ordet som två ord och skrivit *må skej*, *mot skier*, *må ska* och liknande. Det är alltså i detta fall tydligt att den avvikande prosodin försvårar ordigenkänningen så som forskningen visat (se avsnitt 1.3).

Det verkar alltså utifrån detta som att det främst är orden *egentlig* och *måske* som behöver tränas i undervisningen.

3.6 Stöt

Stöt finns inte i svenskan, hur uppfattar svenska öron då detta ljud? Själv är jag uppvuxen i södra Danmark där stöt inte är så utpräglad och därför har jag inte så kraftiga stötar. Stötarna i min uppläsning har varit relativt få och svaga. Men vid några ord har jag antecknat att jag hade tydlig stöt, bland annat vid *bog* ['bɔʔw] 'bok', *børnene* ['bœʔnə] 'barnen' och *toget* ['tɔʔwøð] 'tåget'.

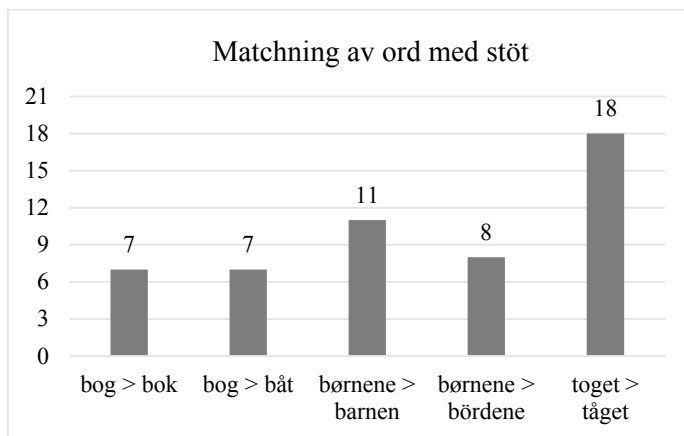


Diagram 6. Antal informanter med korrekt matchning samt matchning mot *t* av ord med stöt.

Det visade sig i avsnitt 3.1 att sju informanter har hört ett *t* i ordet *bog*, de har skrivit *båt*, *bokt* och liknande. Tre informanter har angett ett *g*, *bog*. Här är det svårt att avgöra om de återger ordet på danska eller återger det de har hört. När det gäller formerna med *t* föreställer jag mig att det kan vara stöten som spökar och ställer till det för ljudavkodningen. Det är ett främmande ljud för en svenskspråkig och det kan tydligen förväxlas med en klusil. Samma fenomen fann Høeg i sin undersökning (Høeg 2018 s. 30–40): vid ordet *bar* ['baʔ] hade nästan hälften av informanterna uppfattat en klusil i ordet och samma tendens sågs vid uppfattningen av *bananen* [ba'næʔn̩]. I vissa danska dialekter har stöten faktiskt utvecklats till en klusil, så det är inte alls konstigt att studenterna gör denna matchning.

Detta gäller för ordet *børnene*. Den formen är inte så lätt, eftersom ordet dels har vokalväxling, dels från svenskan avvikande ändelse i pluralis och därmed skiljer sig en del från den svenska formen *barnen*. Hälften av informanterna har matchat ordet korrekt, men både bland dem som lyckats matcha och bland dem som inte har kunnat matcha ordet finns former som speglar en ljuduppfattning med klusil: *børtene*, *børndn*, *børdene*, *bønderna*.

Lite oväntat har stöten i ordet *toget* ['tøʔwəð] 'tåget' inte alls ställt till det för matchningen. Nästan alla har översatt till *tåget* fast de återgett ljudformer som *tåu*, *toe*. Ingen har här tolkat stöten som ett *t*. Eller är det så att de visst tolkat stöten som ett *t*, men som *t*:et i ändelsen *-et* som ju uttalas med klusil på svenska?

När det gäller matchning av stöt mot *t* i orden *bog* och *børnene* är det klart att stöten inte finns i filtret från början, och att studenterna behöver träning i detta.

4 Slutsatser: Filter + top-down = lexikalisk matchning

Resultaten visar med tydlighet att korrekt ljuduppfattning av ett danskt ord inte i sig är tillräckligt för att man ska kunna matcha ordet via sitt lagrade svenska ordminne. Trots att man har ett snarlikt ord i sitt ordminne får man inte alltid tillgång till det på grund av danskans avvikande uttal.

Undersökningens resultat ger dock också många exempel på att svenska universitetsstudenter trots bristfällig förmåga att göra akustisk identifikation av orden de hört har lyckats med ordmatchningen genom top-down approach med hjälp av kontexten. Det såg vi med ordet *vandet* ['vanʔəð] där uppfattningar som *venner*, *verner* inte hindrade matchning mot *vattnet*. Det är också påfallande att matchningen av ord med *p*, *t*, *k* i skriften går mycket bättre i mitt experiment än i Gooskens och Bezooijens undersökning (Gooskens & Bezooijen 2013) där det ingen kontext fanns. Studenterna i min undersökning hade kring 80 % rätt matchning, medan Gooskens och Bezooijens informanter hade kring 50 % rätt matchning.

Av det som jag har undersökt och presenterat här tyder allt på att eftervokaliskt *p*, *t*, *k* som uttalas som [b], [d], [g] inte orsakar något problem. Inte

heller avvikande betoning på ord som *väsentlig* och *ordentlig*. Dessa uttalsdrag verkar inte så störande för ordigenkänningen och lyssnaren kan med hjälp av kontexten oftast matcha ord med dessa drag korrekt.

Det är dock helt klart att vissa andra uttalsdrag verkligen hindrar lexikal matchning – om man inte har filter för dem, även om man har kontexten till hjälp. Detta visar sig särskilt vid ord med frikativt *d* som *ud* ['uð?] där bara drygt hälften kunde matcha det mot *ut*; ett frikativt *d*-filter behövs för att ordigenkänningsprocessen ska fungera. På samma sätt visar perceptionen av *hatbakker* som ingen kunde matcha mot *hattbackar* att ett främre *a*-filter också behövs.

Det är också tydligt att ett diftong-filter skulle underlätta ordigenkänningen: *skov-* kunde bara två av informanterna matcha mot *skog-* och *bog* kunde inte fler än sju matcha mot *bok*.

Stöten behöver studenterna också kunna filtrera, så att de inte hamnar på ordmatchning med (fel) klusiler och *bog* blir *båt*.

Av de drag som inte redovisats här visade sig vokaliserat *r* och schwa-assimilation i ändelser också vara problematiska för matchning mot rätt tempus, numerus och bestämdhet. Och så måste studenterna faktiskt lära sig de frekventa orden *måske* och *meget*. Dessa ord avviker så mycket i uttalet att de skapar segmenteringsproblem. *Måske* var det bara en knapp tredjedel som kunde matcha mot *kanske*. Och inte mer än drygt hälften av informanterna kunde matcha *meget* mot *mycket*.

Fatala hinder för avkodningen av danska ord i tal för svensktalande blir alltså det frikativa *d*:et, det främre *a*:et, olika diftonger som är resultat av konsonantförsvagning, stöten och delvis det vokaliserade *r*:et samt schwa-assimilation. Dessa uttalsdrag klarar de flesta svenska språkbrukarna inte spontant av att ”filtrera”, även om de möter orden i en vardaglig kontext.

Förberedelse och övning med fokus på dessa drag kan underlätta grannspråksförståelsen mycket. Visst kan man undervisa svensktalande i danska på danska. Men direktmetoden kan inte stå ensam. Den behöver stöd genom att läraren hjälper studenterna att bli medvetna om de svåraste uttalsdrag så de kan bygga ett filter med dessa komponenter. Med några få medel ska danskans uttal kunna avmystifieras bland svenskspråkiga och därmed kan danskans status som ett grannspråk med en självklar och meningsfull plats i undervisningen stärkas.

Språkdidaktisk forskning visar att språktillägnande är mest effektivt när de som ska lära sig ett språk själva får experimentera med det (Tornberg 2020). Därför är det viktigt med praktiska övningar där studenterna får uttala orden på danska även om det egentligen inte är meningen att de ska lära sig att tala danska på kursen. Men genom att själva tillämpa uttalet kan studenterna utveckla förmågan att segmentera det de hör och få bättre matchning mot sitt svenska lexikon. I bilaga 1 finns det förslag på en uttalsövning i par som förbereder danska ljud som främre *a*, frikativt *d*, diftonger, stöt samt ord som *meget* och *måske*. Genom att producera talspråk kan studenterna på detta sätt

förbättra sin förståelse av talat danska. Efter denna övning ska inte 30 bli *tolv*, *bog* bli *båt* och *skovtur* bli *skotoa*!

Litteratur

- Ask, Sofia, 2012: Språkämnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare. Lund: Studentlitteratur.
- Bannert, Robert, 1981: Referat av diskussionen Talperceptionsforskning och nordisk språkförståelse. I: Claes-Christian Elert (red.), Internordisk språkförståelse. (Acta Universitatis Umensis 33). Umeå: Umeå universitet. S. 37–45.
- Delsing, Lars-Olof, & Lundin, Katarina, 2005: Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska. Köpenhamn: Tema Nord/Nordiska ministerrådet.
- Danmarks Radio, 2018: Det havde været nemmere at lære svensk. Tillgänglig på: <https://www.dr.dk/nyheder/mind/prins-henrik/arkiv-prins-henrik-det-havde-vaeret-nemmere-laere-svensk> (hämtades 2018-02-17).
- Det Danske sprog- og Litteraturselskab, 2018: Den Danske Ordbog. Tillgänglig på: www.ordnet.dk (hämtades 2018-02-17).
- Doetjes, Gerhard & Gooskens, Charlotte, 2009: Skriftspråkets rolle i den dansk-svenska talesprogsförståelse. I: Språk och stil NF 18. S. 105–123.
- Gooskens, Charlotte & Renée van Bezooijen, 2013: Explaining Danish-Swedish asymmetric word intelligibility – An error analysis. I: Charlotte Gooskens & Renée van Bezooijen (red.). Phonetics in Europe: Perception and Production. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 59–82.
- Grønnum, Nina, 2008a: Hvad er det særlige ved dansk som gør det svært at forstå og at udtale for andre? Første del: enkeltlydene. I: Mål og Mæle 31 (1). S. 15–20.
- Grønnum, Nina, 2008b: Hvad er det særlige ved dansk som gør det svært at forstå og at udtale for andre? Anden del: prosodi. I: Mål og Mæle 31 (2). S. 19–23.
- Hilton, Nanna Haug, Schüppert, Anja & Gooskens, Charlotte, 2011: Syllable reduction and articulation rates in Danish, Norwegian, and Swedish. I: Nordic Journal of linguistics 34 (2). S. 215–237.
- Høeg, Annika Thorsager, 2018: En eksperimentel undersøgelse af svenskeres opfattelse og forståelse af dansk udtale. Examensarbete, C-uppsats vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Jacobsen, Henrik Galberg, 2005: Dansk mellem nordboer. I: A. Hauksdóttir, J. Lund & E. Skyum-Nielsen (red.): Ordenes slotte. Om sprog og litteratur i Norden. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur i erlendum tungumálum. S. 99–106.
- Jónsson, Baldur, 1997: Isländska språket. I: Allan Karker, Birgitta Lindgren & Ståle Løland (red): Nordens språk. Oslo: Novus forlag. S. 161–176.
- Josephson, Olle, 2012: Vårt danskhat ersattes av sluddermyterna. I: Språktidningen 8.
- Jørgensen, Nils & Kärrlander, Eva, 2001: Grannspråkförståelse i Öresundsregionen år 2000. Gymnasisters hörförståelse. (Nordlund 22:2.) Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Karker, Allan, 1996: Politikens Sproghistorie. Köpenhamn: Politikens forlag A/S.
- Kristiansen, Tore, 2006: Udtalevariation och standardisering i Skandinavien: historisk overblik og forklaringsmodeller. I: Lis Madsen (red.): Nabosprogsdidaktik. Frederiksberg: Dansk lærerforening. S. 55–90.
- Marslen-Wilson, William. D., 1987: Functional parallelism in spoken word-recognition. I: Cognition 25 (1–2). S. 71–102.
- Melin, Lars 2004: Språkpsykologi. Hur vi talar, lyssnar, läser, skriver och minns. Stockholm: Liber.

- Schüppert, Anja, Hilton, Nanna Haug, Gooskens, Charlotte, van Heuven, Vincent, 2013: Stavelsesbortfall i modern danska. I: Danske Talesprog 12. S. 152–182.
- Teleman, Ulf, 1980: Om den dansk-svenska hörförståelsens betingelser. I: Valter Jansson (red.): Nysvenska studier: Tidskrift för svensk stil- och språkforskning 59–60. S. 268–280.
- Teleman, Ulf, 1987: Om grannspråksförståelse. Hinder och möjligheter. I: Else Bojsen, Mikael Reuter, Ståle Løland & Catharina Grünbaum (red.): Språk i Norden 1987. (Årsskrift for Nordisk språksekretariat og språknemndene i Norden.) S. 70–82.
- Tornberg, Ulrika, 2020: Språkidaktik. 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Volhardt, Marc & Skibsted, Daniel, 2018: Dansk – et nabosprog eller et fremmedsprog? I: Georg Stubkjær Adamsen (red): Ord og naboer i Norden. Nordisk nabosprogsförståelse. (Modersmål-Selskabets årbog 2018.) S. 111–119.
- Zola Christensen, Robert, 2017: Dansk – nabosprog og fremmedsprog. Lund: Studentlitteratur.
- Zora, Hatice, 2016: Mapping prosody onto the lexicon: Memory traces for lexically specified prosodic information in the brain. Stockholm: Stockholms universitet.

Bilagor

Bilaga 1. Uttalsövning

En dag på stranden

Lær at forstå dansk ved at samtale på dansk

1 Frikativt *d* +främre *a*

A: Jeg sad og tabte min mad i sandet. [ja 'sæð? 'Λ 'tabdø min 'mað i 'san?əð]

B: Hvad? Du kan da bare vaske den i vandet. ['vað du ka da 'ba:ɑ 'vasgø dən i 'van?əð]

2 Frikativt *d* +främre *a*

A: Har du set min nye solhat med katte? [ha du 'se?d min 'ny: 'sol had mæ 'kadø]

B: Ja den er smadder sej. Og nu tager vi en latte! ['ja dən æ 'smað?Λ 'saj? Λ nu 'ta? vi en 'ladø]

3 Främre *a*

A: Det var en god ide at bage den kage. [de va en 'go? i 'de? ad 'bæ:j dən 'kæ:j]

B: Vi må lige se om der bliver noget tilbage. [vi mō 'li: 'se? Λm da bliø? 'nø:əð te 'bæ:j]

4 Diftonger

A: Har du en kniv så vi kan dele? ['ha? du en 'kniw? sΛ vi ka 'de:lø]

B: Ja, jeg har kniv og servietter og det hele. ['ja jaj ha? 'kniw? Λ sæævi 'edΛ Λ de 'he:lø]

5 Diftonger

A: Jeg keder mig. Jeg har ikke noget at lave. [jaj 'ke:ðΛ maj jaj ha? 'egø 'nø:əð ad 'læ:w]

B: Kan du ikke sove lidt og få sol på din mave? [ka du 'egø 'sø:w Λ fō led 'so?l pø din 'mæ:w]

6 Diftonger

A: Hvad lavede du mens jeg lå og sov? ['vað 'læ:wəðø du 'møns jaj 'lø? Λ 'søw?]

B: Jeg gik en tur og fandt en vej til en skov. [jaj 'gig en 'tøø? Λ 'fan?d en 'vøj? 'te en 'sgøw?]

7 Diftonger

A: Har du lyst til at læse højt fra din bog? [ha? du 'løsd te Λ 'læ:sø 'hΛj?d fæɑ din 'bø?w]

B: Ja, hvis du vil, men den er ikke særlig sjov. [ˈja ves du ˈvel mɛn dɛn æp ˈɛgə ˈsæɛli ˈsjɔwʔ]

C: Den handler om et mord i et tog. [dɛn ˈhanlɔ ɔm ed ˈmoʔv i ed ˈtɔʔw]

8 Måske + vokaliseret r

A: Vil du med en tur op i den høje klit? [vel du ˈmɛð en ˈtuɐʔ ˈɔb i dɛn ˈhɔ:j ˈklid]

B: Ja måske, efter min lur, vent lige lidt. [ja mɔˈsgɛʔ ˈɛfdɔ min ˈluɐʔ ˈvɛnd ˈli: ˈled]

9 Meget + frikativt d + diftonger

A: Det blæser for meget, jeg får sand i øjet. [de ˈblɛʔsɔ flɔ ˈmaað jaj fɔʔ ˈsanʔ i ˈɔjɔð]

B: Lad os gå ned til vandet og få rystet tøjet. [la ɔs gɔʔ ˈnɛðʔ tel ˈvanʔəð ɔ fɔ ˈrɛsdəð ˈtɔjʔəð]

10 Meget + måske frikativt d

A: Måske skulle vi tage en dukkert før vi går hjem? [mɔˈsgɛʔ sgu vi ˈta en ˈdɔgdɔ ˈføʔv i gɔʔ ˈjɛmʔ]

B: Meget gerne! Så bliver heden ikke så slem. [ˈmaað ˈgæpnə sɔ bliɐʔ ˈhe:ðɛn ɛgə sɔ ˈslɛmʔ]

Bilaga 2. Diktamen med stød (opplæsningsversion)

Det danske landskab er fladt nogle steder og bakket andre steder. På Lolland er der fladt og på Langeland er der fyldt med små høje bakker der kaldes hatbakker. Den højeste bakke i Danmark er Yding Skovhøj i Jylland som er 170 meter høj. Men det højeste punkt er faktisk toppen af Storebæltsbroen!

Landskabet er formet af istiden. Ved den sidste istid var Vestjylland ikke dækket af is. Da isen smeltede løb vandet ud over landskabet og gjorde det meget fladt og sandet.

Der er ingen klipper i Danmark bortset fra på Bornholm. Men der findes store sten som isen har ført med sig fra Sverige. De kaldes for vandreblokke. En af dem er Damestenen på Fyn som vejer 1000 ton. Det er Danmarks største sten. Et sagn fortæller at en heks kastede den mod en kirke men at en engel satte sin fod ned så den ikke ramte. Der er et mærke på stenen som ligner et fodaftryk, men det er egentlig fra bronzealderen.

Den eneste vilde natur i Danmark er kysterne. Nogle strande på vestkysten er så brede at man kører bil på dem, men man må dog ikke køre hurtigere end 30 km i timen. Nogle strande er endnu bredere og det er bedst at køre bil hvis man ikke vil være for træet når man når frem til vandet. Når man kører

bil på stranden er det væsentligt at være opmærksom på om det er højvande eller lavvande. Man kan let køre fast i sandet eller blive overrasket af vandet når det stiger.

Idag regner det men måske bliver det bedre vejr i morgen. Det liver op med lidt sol. I morgen tager vi på skovtur og jeg laver en madkurv med en ordentlig omgang kaffe og kage. Så kan børnene lege og vi kan slappe af. Eller skal vi hellere tage toget til en stor by? Så kan vi hygge os med en god bog på vejen.

Bilaga 3. Diktamen med stöd

Skriv det du hører på dansk på linjen og det svenske ord under linjen

Det _____ er _____ nogle steder og
_____ andre steder. På _____ er der _____ og på
_____ er der fyldt med små _____
der _____.

Den _____ i Danmark er _____
_____ i Jylland som er 170 meter _____. Men det
_____ punkt er _____ af

_____ er _____ af _____. _____ den sidste
_____ var Vestjylland _____ af is. Da isen

_____ og gjorde det _____ og
_____.

Der er ingen _____ i Danmark bortset fra på
_____. Men der findes store _____ som isen har
_____ med sig fra _____. De _____ for
_____. En af dem er _____ på Fyn som
_____ 1000 ton. Det er Danmarks største _____. Et _____
fortæller at en _____ en
_____ men at en engel _____ sin _____ så

den _____ . Der er et _____ på _____ som _____ et _____ , men det er _____ fra _____ .

Den eneste _____ i Danmark er _____ . Nogle _____ på _____ er så _____ at man _____ , men man må _____ end _____ km i timen. Nogle _____ er endnu _____ og det er bedst at _____ hvis man _____ vil være for _____ når man når frem til _____ . Når man _____ på _____ er det _____ at være opmærksom på om det er _____ eller _____ . Man kan let _____ i _____ eller _____ af _____ når det _____ .

_____ det men _____ det bedre _____ i _____ . Det _____ op med lidt sol. I _____ vi på _____ og jeg _____ en _____ med en _____ omgang kaffe og _____ .

Så kan _____ og vi kan _____ . Eller skal vi hellere _____ til en _____ ? Så kan vi _____ os med en _____ på _____ .

Anonymt navn:

Modersmål:

Særligt kendskab til dansk:

Språkdiraktisk läroboksanalys för ämneslärarutbildningen i svenska

Erik Falk

Följande studie har som syfte att utreda om läroboksanalys kan vara en språkdiraktiskt värdefull lärandeaktivitet för studenter på ämneslärarutbildningen i svenska. Utredningen utgår från en explorativ analys av en lärobok i svenska för gymnasieskolan. Denna analys ställer frågan i vilken grad läroboken gör de grundläggande språkliga begreppen i svenskkursens centrala innehåll till redskap för kommunikation och kunskapsutveckling för eleverna i enlighet med ämnesplanen i svenska. Metoden är en närläsning av lärobokens delar som rör språkliga begrepp och tolkar språkdiraktiken med stöd av skolans styrdokument och utbildningens ämnesdidaktiska kurslitteratur. På grundval av den analysen diskuteras det språkdiraktiska värdet av läroboksanalys i ämneslärarutbildningen.

Slutsatsen blir att en läroboksanalys kan ge språkdiraktisk vägledning för studenter i den grundläggande ämneslärarutbildningen då analysen tar stöd av skolans styrdokument och av kurslitteratur som presenterar didaktiska teorier, undersökningar och undervisningsmetoder. Genom en sådan analys kan studenten upptäcka styrkor och svagheter i lärobokens språkdiraktik och värdera den som stöd för den egna yrkesutövningen. Studien kommer till slutsatsen att den aktuella läroboksanalysen på grundläggande nivå har sina begränsningar i teoretisk underbyggnad men att den ändå kan skapa en förståelse för sambandet mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Nyckelord: läroboksanalys, socialkonstruktivism, genrepdagodik, språkdiraktik, svenskämnesdidaktik, Gy11, ämneslärarutbildning, ämnesspråk

1 Inledning

”Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter”, slår Skolverket fast i gymnasieskolans ämnesplan för svenska (Skolverket 2017). Planens syftesbeskrivning för svenskämnet anger vidare att undervisningen ska ”leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation”. För att bryta ned vad detta och andra syften innebär mer konkret formulerar styrdokumentet olika mål, som undervisningen i svenska på gymnasieskolan ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Ett av dessa mål är ”Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad”, ett annat av dem är ”förmåga att reflektera över olika former av språklig variation”.

Språket är helt avgörande för svenska skolungdomars förmåga till reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Det handlar i ämnesplanen för det första om gymnasieelevernas lärande *genom* språk. Den övervägande delen av svenskämnesdidaktisk forskning handlar om just den aspekten av språk: reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling i form av lärandeaktiviteterna läsa, skriva, tala (Skar & Tengberg 2014, Holmberg & Nordenstam 2016). För det andra handlar ämnesplanen om gymnasieelevernas lärande *om* språk. Kunskapsutvecklingen ska till exempel gälla ”det svenska språkets uppbyggnad”, reflektionen ska till exempel gälla ”olika former av språklig variation”.

Dessa två mål, som gäller lärande om språk, specificeras och behandlas särskilt i centrala innehåll för gymnasieskolans tre kurser i svenska. I kursen Svenska 1 på 100 gymnasiepoäng formuleras de två målen som ett av nio olika centrala innehåll i denna kurs:

- Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor. (Skolverket 2017)

I kursens centrala innehåll står just grundläggande språkliga begrepp för analys av språk, det vill säga dess uppbyggnad, dess variation och normering. Ett problem med språkdiraktiken i svenskämnet i gymnasieskolan har tidigare varit bristen på explicitet och att den endast i mycket begränsad omfattning bygger på den vetenskapliga grund som finns i universitetsämnet svenska språket, betonar Ask (2012 s. 12) i sin beskrivning av svenskämnet på gymnasieskolan i övergången till ny läroplan 2011. Denna tidigare identifierade brist på språkvetenskaplig begreppsbildning behöver därför uppmärksammas såväl i svenskämnesdidaktisk forskning som i högskolans svenskläroplanutbildning.

Språkdidaktikens frågor blir särskilt komplexa i högskolans språkutbildning när det gäller lärarstudenter. Då handlar språkutbildningens didaktiska frågor även om hur lärarstudenternas språkliga kunskap, förmåga och medvetenhet ska ha bäring i deras framtida yrkesverksamhet i ungdomsskolan. Vilken språkdidaktik fungerar där, för barn och ungdomar? Och med vilka metoder kan lärarstudenten i sin yrkesverksamhet kommunicera språklig kunskap, förmåga och medvetenhet till sina elever så att eleverna får en säker kunskapsutveckling om språk med ett relevant ämnesspråk med tydlig begreppsbyggnad?

Sådana metoder för svenskundervisning tillhör innehållet i svensklärarytbildningens ämnesdidaktiska kurser med praktisk inriktning. Ett sätt att studera metodernas tillämpning kan vara läroboksanalyser. Sådana läroboksanalyser blir inte alltid särskilt analytiska utan landar i enklare jämförelser av sidomfång, bildmaterial och uppgifter för läroböckernas arbetsområden om språket, dess uppbyggnad och variation. Likafullt lockar de här enklare jämförelserna av läroböcker på den svenskämnesdidaktiska kursen flera studenter att genomföra sina självständiga arbeten på svensklärarytbildningen i form av en läroboksanalys. Jag menar att den enklare formen av läroboksanalys i en svenskämnesdidaktisk kurs har sin plats i utbildningen och kan vinna styrka i sin jämförelse, inte nödvändigtvis med en annan lärobok om samma språkmoment, utan med skolans styrdokument som studeras i den ämnesdidaktiska kursen. Studenternas didaktiska reflektion kan dessutom stärkas med stöd av språkdidaktiska teorier och modeller som studeras på lärarytbildningen. Den här studien är just en sådan läroboksanalys som utgår ifrån skolans styrdokument och språkdidaktiska teorier.

2 Syfte, frågeställningar och metod

I denna avgränsade undersökning väljer jag att göra en närläsning och analys av en av skolpraktikens didaktiska texter, nämligen en lärobok i gymnasieskolans kurs Svenska 1. Det övergripande syftet med studien är att utreda om läroboksanalys som lärandeaktivitet kan utgöra en didaktisk vägledning för svensklärarytstudenter för att de som blivande svensklärare, i enlighet med skolämnets styrdokument, ska kunna utveckla sina elevers grundläggande språkliga begrepp så att eleverna i sin tur ska kunna stärka sina kunskaper om svenska språkets uppbyggnad och sin förmåga att reflektera över språklig variation. För att studien ska uppfylla sitt syfte ställer läroboksanalysen två frågor.

- I vilken grad gör den utvalda läroboken de grundläggande språkliga begreppen i svensk kursens centrala innehåll till redskap för kommunikation, reflektion och kunskapsutveckling för eleverna?

- Kan läroboksanalys vara en språkdidaktiskt motiverad lärandeaktivitet i ämneslärarutbildningen i svenska?

Studien blir i snävare mening en undersökning dels av ämnesspråkets roll i läroboken med särskilt fokus på dess språkvetenskapliga delmoment, dels av implementeringen av Skolverkets styrdokument i skolpraktikens text som är fri från myndighetens kontroll och endast regleras av läroboksförfattarnas val, förlagets beslut och de enskilda skolornas inköpsstrategier. Men studien ger i vidare mening även ett svar på om ett närstudium av läromedel i ämnesdidaktiska kurser på svensklärarutbildningen är en metod som lämpar sig för lärarstudenternas didaktiska kompetensutveckling.

3 Läroboken för Svenska 1

Läroboken som är undersökningens studieobjekt heter *Språket och berättelsen 1* (2017) och ingår i ett läromedel med digitalt material. Det digitala materialet med extraövningar ingår emellertid inte i min analys. Läromedlet i sin helhet ”svarar väl mot de kriterier som framställs i den nya kursplanen (2011)”, skriver författarna i förordet.

Valet av just denna lärobok för analys motiveras av flera faktorer. Läromedlets namn med språkfokus blir en första urvalsfaktor. En andra faktor är författarnas i förordet uttryckta medvetenhet om ”kriterierna” i läroplanen. Den tredje faktorn för valet av just denna lärobok för analysen är utgivningsåret 2015. Då har nämligen kursen Svenska 1 undervisats sedan gymnasierformen 2011 och prövats i nationella prov med avseende på läsning samt muntlig och skriftlig kommunikation under flera år före utgivningen. Den fjärde urvalsfaktorn är att läromedlet inte är en omarbetning av någon lärobok som funnits i förlagssortimentet före gymnasierformen 2011. Den femte faktorn är att läroboken har givits ut i en andra upplaga efter läroplanens revidering vad gäller skolans digitalisering. Den sjätte faktorn som motiverar valet av läroboken gäller förlaget för läroboken, Gleerups, är ett sedan länge etablerat företag med en lång tradition av utgivning av läromedel för undervisning på olika nivåer. En sjunde och sista motivering för materialvalet gäller läroboksförfattarna Linda Gustafsson och Uno Wivast. Av lärobokens baksides-text framgår det att båda författare är yrkesverksamma gymnasielärare i svenska och även undervisar i ett annat språkämne, engelska, vilket ger dem särskild kompetens i och förståelse för språkdelen av ämnet svenska. De har kompetens för och erfarenhet av undervisning som enligt läroplanens syftelsesbeskrivning ska ”leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation”.

4 Ämnesplanen för Svenska 1

Ämnesplanens syftesbeskrivning för ämnet svenska konkretiseras alltså, som betonades inledningsvis, i flera olika mål och två av dem är särskilt relevanta för den språkdidaktiska läroboksanalysen, nämligen ”Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad” och ”förmåga att reflektera över olika former av språklig variation”. De två målen formuleras som ett av nio olika centrala innehåll i kursen Svenska 1:

- Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor. (Skolverket 2017)

Detta koncist uttryckta centrala innehåll om grundläggande språklig begrepps- bildning för det första gymnasieårets svenskundervisning tycks rikta in sig dels på metodisk och strukturerad analys av språk och dess variation, dels på diskussion av språkriktighetsfrågor. Och enbart på detta, på språkvariation och språkvård. Men de kunskapskrav som ställs upp för det godkända betyget E tydliggör innehållet:

Eleven kan göra **enkla** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **översiktligt** om attityder till **någon** form av språklig variation. (Skolverket 2017)

I kunskapskravet ovan, med fetstilta ord som uttrycker avgränsning och värdering av elevens förmåga, framgår att de språkliga begrepp som utgör kursens centrala innehåll inte enbart ska struktureras i en avgränsad analys av språket och dess normriktighet utan även tillämpas av eleverna i reflektioner om språkbrukets variation som beror på talare och kommunikationssituation och denna variation ska förstås i termer av avstånd och samhörighet i kommunikation. Det metodiska och strukturerade analyssättet som uttrycks i kursens centrala innehåll verkar, av kunskapskravet att döma, kunna innebära att eleven ger exempel på språk, språkbruk och språkvariation i olika kommunikationssituationer.

Betydelsen av det centrala innehållet i gymnasiekursen Svenska 1 som gäller grundläggande språkliga begrepp blir ännu tydligare då detta kursinnehåll sätts i relation till de tre centrala innehåll i kursen som gäller muntlig och skriftlig framställning:

- Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande. Användning av såväl

digitala som andra presentationstekniska hjälpmedel för att stödja och förbättra muntliga framställningar. Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen.

- Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang. Användning av digitala verktyg för textbearbetning samt för respons på och samarbete när det gäller texter.
- Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text. (Skolverket 2017)

Dessa tre centrala innehåll för kursen Svenska 1, särskilt det andra av dem om skriftlig framställning, ger en ny dimension till det centrala innehåll som gäller kunskapen om de grundläggande språkliga begreppen: de lärs inte in som metodisk, strukturerad språkanalys i isolering, utan som redskap för att utveckla elevernas förmåga att tala, skriva samt reflektera och resonera om språklig variation. Då har alltså kunskaperna om språket blivit elevernas främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling såsom ämnesplanen inledningsvis fastställde. Den uppmärksamma läsaren märker att syftesformuleringens ordval *kommunikation* har ändrats i det centrala innehållet till det för en gymnasieelev kanske något svårbegripligare ordet *framställning*.

5 Teorier om kommunikation och kunskapsutveckling

Läroboksanalysen genomförs utifrån två teorier om kommunikation och kunskapsutveckling, nämligen Australienskolans genreteori som i stora delar ansluter till Vygotskijs socialkonstruktivism. Vygotskijs begrepp om *den närmaste utvecklingszonen* innebär att skolan leder eleverna i deras kunskapsutveckling i ett socialt samspel, där utveckling sker med elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper som grund med stöttning av lärare, läromedel och studiekamrater. Detta sociokulturella perspektiv på kunskapsutveckling ser lärande som en social, dynamisk och interaktiv process där elever tillsammans löser kognitivt utmanande uppgifter oftare och bättre än de skulle ha gjort individuellt, skriver Tornberg (2020 s. 19).

En av den australiensiska genreskolans företrädare, Pauline Gibbons, har i *Lyft språket. Lyft tänkandet* (2010 s. 47–48) dels klargjort betydelsen av en explicit undervisning med användning av ämnesspecifika begrepp för elevernas kunskapsutveckling, dels definierat och exemplifierat kognitivt krävande uppgifter för denna kunskapsutveckling i skolpraktiken. Gibbons studier utgår från andraspråkstalare av engelska i den australiska skolan, men hennes bok är i allra högsta grad tillämpbar på svenska förhållanden och utgör en del av kurslitteraturen för den ämnesdidaktiska teori- och metodkursen i ämneslärarutbildningen i svenska vid Uppsala universitet. Gibbons (2010 s. 29–31) menar att en undervisning som explicit lär ut och tillämpar ämnets begreppsbyggnad, alltså utvecklar elevernas *ämneslitteracitet*, också lyfter elevernas språk

och därmed även deras tänkande. Det innebär att skolans arbetsuppgifter med kognitiv kvalitet begränsar användningen av exempelvis lucktexter med isolerade fakta och i stället söker uppgifter med sammanhängande argumentation där inlärd begrepp används i nya sammanhang. Det skulle för Svenska 1 innebära att grammatisk begreppsbyggnad inte enbart lärs ut i isolering utan även tillämpas i de centrala innehållen om skriftlig framställning, muntlig framställning och argumentationsteknik. Uppgifterna ska enligt Gibbons vara autentiska och skapa ny kunskap och mening i stället för att rikta in sig mot memorering och mekanisk upprepning. De ska leda till *samarbetsaktiviteter* med tydliga syften och sociala kontexter. Denna höga kognitiva utmaning behöver mycket stöttning i elevens närmaste utvecklingszon, en stöttning som läraren ansvarar för.

6 Analys

Läroboken *Språket och berättelsen 1* (2017) består av två stora delar, en temadel och en momentdel. Temadelen består av fyra teman som har formulerats av läroboksförfattarna: *Möten och avsked*, *Mod och styrka*, *Lek och allvar* samt *Verklighet och fiktion*. Till varje tema hör två skönlitterära texter i en variation som svarar mot ett annat av Svenska 1-kursens centrala innehåll:

- Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer. (Skolverket 2017)

I temadelen finns före alla åtta texter inledande diskussionsfrågor i avdelningen *Diskutera och kom igång* och efter varje text följer två avdelningar som kallas *Arbeta med texten* och *Arbeta med språket*. Dessa arbetsavdelningars uppgifter svarar mot andra centrala innehåll i kursen Svenska 1 vilket behandlas i min analys i det följande.

”I momentdelen”, skriver läroboksförfattarna i förordet, ”får du en djupdykning i muntliga presentationer, skrivandets konst och språkets uppbyggnad.” I denna momentdel, förutskickar författarna redan i förordet, ska eleverna tränas i *genremedvetenhet*, *variation* och *stil*. De ämnesspecifika orden och språkliga begreppen används alltså redan inledningsvis i tilltal till eleverna.

Och innehållsförteckningen för momentdelen verkar hålla löftet i förordet med ett talförmedlingskapitel, skrivförmedlingskapitel, ett kapitel om stil och variation med dialekt, sociolekt och språkattityder samt ett kapitel om grammatikstrukturer. Dessutom innehåller momentdelen ett kapitel om novell-, dikt- och filmanalys. Momenten gäller alltså fler färdighetsmoment, men även språkorienterande och litteraturorienterande moment.

Redovisningen i det följande av analysen är en tolkande närläsning som följer lärobokens struktur.

6.1 Lärobokens temadel, Arbeta med texten

Varje text i temadelen inleds med tre frågor under rubriken *Diskutera och kom igång*. I dessa diskussions- och komma i gång-frågor före elevernas läsning är frågorna en stöttning i elevernas närmaste utvecklingszon och underlättar den kognitiva utmaning som en ny text innebär. Läsningen tar med lärobokens stöd inte sin utgångspunkt i ett bottom-up-perspektiv med fokus på detaljer som sedan förekommer i texten, utan väljer entydigt ett top-down-perspektiv där elevernas egna förkunskaper, erfarenheter och åsikter om ämnet aktiveras som en meningsbärande resurs (s. 77):

1. Vilka faktorer är viktiga för att ett förhållande ska fungera? Rangordna punkterna med det viktigaste först.
 - Att familjen gillar/godkänner partner
 - Att man har samma intressen
 - Att man kommer från liknande hemförhållanden
 - att man har samma värderingar
 - Att man är vänner först
 - Att man gör allt tillsammans
 - Att man är kära i varandra

Dessa tidigare kunskaper och erfarenheter är språkligt obundna kunskaper om ämne och sammanhang (jfr Tornberg 2020 s. 109). De lässtrategiskt viktiga inledande ämnesfrågorna kallas av vissa läsforskare för *ingångsfrågor*, till exempel av Reichenberg (2006 s. 223). Den läsförmåga och textaktivitet eleverna uppövar i denna typ av textsamtal betecknas av Wiksten Folkeryd m.fl. (2006 s. 173) som *textrörlighet utåt* när läsningen och texten kopplas till egna erfarenheter.

Samtliga åtta texter i temadelen följs sedan enhetligt av ytterligare två partier frågor som ställs efter elevernas läsning, där det första frågepartiet rubriceras *Förstå och tolka* och det andra *Argumentera och resonera*. Det första partiets frågor till texten, *Förstå och tolka*, tar just fasta på förståelsen av textens innehåll. Det som utmärker det här partiets frågor är citat av fraser, satser och meningar som eleverna ombeds resonera om och förklara innebörden av. Eleverna uppmanas också regelbundet i detta frågeparti att ge exempel ur texten för att motivera sina svar och åsikter: 1. Kien både vill och inte vill älska med Phoung. Hur märks det? 2. Phoung menar att en stund som denna aldrig kommer igen även om Kien kommer tillbaka. Hur menar hon? 3. Kien skulle kunna beskrivas som en idealist och en optimist eller kanske naiv. Ge tre exempel på det? (s. 81). Vad elevernas exempel ska bestå av definieras inte i frågorna, men möjligen av fraser, satser, meningar, eftersom läroboken ger just sådana exempel.

Frågorna i det första partiet *Förstå och tolka* gäller alltså vad läs- och text-samtalsforskare kallar en *textbaserad rörlighet* med fokus både på textytan

och på djupet om innebörd, mening, motiv och budskap (Wiksten Folkeryd m.fl. 2006 s. 172). Det gäller för eleverna att med Reichenbergs (2006) uttryck att även *läsa mellan raderna*. Och för denna kognitivt krävande aktivitet ger läroboken redskapen genom att först ge förförståelse för textens tema och efter elevernas läsning fördjupa förståelsen med tolkningsfrågor top-down, men uppmanar eleverna att söka exempel ur texten som motiveringar till sina svar i textsamtalet. Lässtrategin blir då först top-down och eleverna uppmanas att svara bottom-up. Här uppstår en stöttande växelverkan mellan de olika läsriktningarna top-down och bottom-up.

Det andra frågepartiet efter textläsningen, *Argumentera och resonera*, är kortare än det föregående *Förstå och tolka*. Det andra partiet ställer högst en handfull frågor, medan det föregående är dubbelt så omfattande med 10–12 frågor. Det andra frågepartiet återkopplar till eleverna och låter dem ta ställning till personer, händelser och handlingar i textutdragen och uppmanar eleverna att utveckla sin egen förståelse av textens problematik och tematiska kärna. Motiveringar och exemplifieringar är även här viktiga för läroboksförfattarna. Frågetypen kan av läsforskare som Reichenberg (2006) kallas för *inferensfrågor* och *uppföljningsfrågor*. Den typ av textrörlighet som eleverna visar när de kan ta ställning till berättelsens syfte och mottagare, sig själva och andra kallar Wiksten Folkeryd m.fl. (2006) för *interaktiv textrörlighet*.

Sammanfattningsvis kan en granskare av lärobokens stöttning av klassrummets textsamtal och elevernas läsförståelse konstatera att uppgifterna är kognitivt utmanande och ger eleverna verktyg för deras kunskapsutveckling i den närmaste utvecklingszonen.

Arbetet med texten slutar emellertid inte med en interaktiv textrörlighet utan verksamheten fortsätter med sikte på att möta ett annat centralt innehåll i kursen Svenska 1:

- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och texter samt i film och andra medier. (Skolverket 2017)

Detta parti med uppgifter i avsnittet Arbeta med texten rubriceras *Formen, stilen och begreppen*. Här handlar elevernas uppdrag om att definiera berättarperspektiv, undersöka på vilket sätt man som läsare får en bild av personerna i berättelsen, hur personbeskrivningarna är utformade. Detsamma gäller för miljöbeskrivningar. Andra uppgifter kan gälla bildspråk, metaforer, liknelser eller stildrag av typen *komplikerat*, *poetiskt*, *målande*, *modernt* och *sakligt*. Fokus ligger på berättarperspektiv och stil. Stildragen och deras definition hör tydligt till grundläggande språkliga begrepp som är viktiga för ämneslitteraciteten i svenska.

Temadelens avsnitt Arbeta med texten fokuserar helt och hållet på *läsning*, en aktivitet som märkligt nog inte explicit görs i Svenska 1-kursens centrala innehåll. Läsningen skriver ämnesplanen fram i två av ämnets allmänna mål,

för det första ”Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” och för det andra ”Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa”. Temadelens texter omnämns genomgående som text. Skönlitteraturens genrevariation betonas inte i denna del, och inte heller ämnesplanens mål att undervisningen i svenska ska låta eleverna skriva egna texter utifrån det lästa.

6.2 Lärobokens temadel, Arbeta med språket

I temadelen för läroboken *Språket* och berättelsen 1 finns också för samtliga åtta texter en avdelning *Arbeta med språket*. I dessa avdelningar förklaras kort olika språkliga begrepp av varierande karaktär. De kan gälla begrepp som:

- idiomatiska uttryck och egenskapsuttryck med djurliknelser
- pronomens syftning och passivering av verb
- ordförklaringar, synonyma uttryck och värdeladdade ord
- huvudsats och bisats, konjunktioner och subjunktioner samt satsradning och ofullständiga meningar
- sambandsmarkörer
- särskrivning, stor och liten bokstav samt interpunktion
- anglicismer
- talspråksformer och skriftspråksformer.

Begreppsbyggnaden är genomgående lärobokens. Begreppen hör entydigt till språkvetenskapens delar såsom fraseologi, ordklasslära, semantik, syntax, textanalys, ortografi, lexikologi och stilistik. Läroboken arbetar målmedvetet mot en utvecklad ämneslitteracitet för språket svenska.

Arbetsuppgifterna för språket står emellertid i skarp kontrast till läsförståelsefrågorna i arbetet med texterna. Språkuppgifterna är inte diskussionsfrågor och uppmanar inte uttryckligen eleverna till samarbete. Uppgifterna är i huvudsak luckövningar utan någon tydlig koppling till de lästa texterna. Det enda återkommande undantaget från bristande koppling till de lästa texterna är denna avdelnings ordförståelseuppgifter där ett tjugotal meningar från varje texttema har vardera ett ord eller en fras i fetstil som eleverna uppmanas att förklara. Men där tar en kunskapsutveckling som bygger på elevernas tidigare erfarenheter slut. Inga hänvisningar till tidigare frågeparti *Förstå och tolka* ges. Någon koppling till andra sammanhang eller autentiska situationer finns inte vid ordförståelseuppgifterna. Inte heller uppmanas eleverna i instruktionen att konsultera ordböcker eller att samarbeta med kurskamrater för att främja kunskapsbygge i socialkonstruktivistisk anda. Ordförståelseuppgiften har signifikant nog genomgående rubriken *Ordkoll*, en beteckning som signalerar en mekanisk kontrollfunktion.

Flera av språkuppgifterna i temadelen har en normativ inriktning och tar sikte på Svenska 1-kursens centrala innehåll språkriktighet. Där hanterar övningarna fakta i isolering. Så ska exempelvis särskrivna ord upptäckas i meningar som inte förekommer i de autentiska texterna. Anglicismer i meningar skapade av läroboksförfattarna, utan kopplingar till den lästa skönlitterära texten, ska av eleverna ersättas med svenska alternativ (s. 74). Denna senare övning i puristisk strävan kan dock ge eleverna en insikt i stilistisk variation – under förutsättning att alternativen diskuteras och värderas i samråd med lärare och klasskamrater.

Andra språkriktighetsövningar kan vara att eleverna ska rätta talspråksformer i konstruerade meningar, och även andra fel, oklart av vilken typ (s. 84). Vidare ska de välja rätt stavning bland flera stavningsförslag på svårstavade ord (s. 86). Hur de olika språkriktighetsfrågornas presentationsordning skulle kunna bilda något slags logik är svårt för en lärare och läsare av läroboken att förstå. Lika svårt blir det för den didaktiskt intresserade läsaren att förstå hur de olika språkriktighetsfrågorna logiskt skulle kunna knytas till de olika skönlitterära texterna och deras teman. Uppgifterna är i huvudsak mekaniska i sin isolering från kontexten. Här är läromedlet inte den vägledning som behövs för en ämneslärarstudent som vill undervisa stöttande för eleverna.

Den i förordet till läroboken framskrivna genremedvetenheten är i stort sett helt frånvarande i språkövningarna. I en övning med huvudsatser och bisatser, satsradning och ofullständiga meningar påpekas att just satsradning och ofullständiga meningar är ”två vanliga fel i elevers uppsatser” och att eleverna ”inte vet vad som är huvudsatser och bisatser” (s. 75). Så följer övningar med satsradningsfel, ofullständiga meningar och några andra (icke definierade) fel i meningsbyggnaden. Eleverna ska rätta övningstexten, sätta ut skiljetecken och lämpliga sambandsmarkörer ”för att få den att låta bättre” (s. 75). Övningen är inte särskilt kognitivt utmanande. Genremedvetenheten är i just denna övning frånvarande.

I denna syntaktiska övning med satstyper, liksom i några andra övningar i temadelens avdelning *Arbeta med språket* finns sidhänvisningar till lärobokens momentdel, den del som författarna i förordet utlovar ska göra en djupdykning i muntliga presentationer, skrivandets konst och språkets uppbyggnad. Dessa sidhänvisningar från temadel till momentdel, till olika avsnitt i läroboken, är ändå ett uttryck för författarnas strävan efter sammanhang i kunskapsbygget Svenska 1.

6.3 Lärobokens momentdel, Tala och förmedla

Lärobokens momentdel har som första kapitel *Tala och förmedla* som gäller det centrala innehållet muntlig framställning. Det behandlar muntlig kommunikation på drygt trettio sidor lärobokstext och arbetar med grundläggande språkliga begrepp för till exempel den retoriska arbetsmodellen och för argumentationsanalys. De grundläggande språkliga begreppen topikaliseras och

skrivs fram i introduktionen genom rubriker eller fetstilning respektive kursivering i löptexten. Eleverna får tydliga råd i alla steg av den retoriska arbetsprocessen och slutligen som mönstertext ett talmanus skrivet av en elev. Med ordvalet *mönstertext* visar läroboksförfattarna sin medvetenhet om genrepedagogiken och låter till exempel i en uppgift eleverna utarbeta stödord för ett stolpmanus, vilket är en kognitivt utmanande och autentisk uppgift.

Efter detta arbete får eleverna själva utforma ett tal utifrån ett urval av förslagsmöjligheter, öva på det och framföra det inför kamraterna. Därefter presenterar läroboken muntlig argumentation efter samma modell. Av de arbetsuppgifter för språket som presenterades ovan i lärobokens temadel behandlas stilfigurer och i viss mån metatextuella signaler i detta kapitel om muntlig kommunikation. På så vis binds tidigare övningar i temadelens avdelningar *Arbeta med språket* samman med de autentiska taluppgifterna.

6.4 Lärobokens momentdel, Skriva och förmedla

Skriva och förmedla är momentdelens mest omfattande kapitel som sträcker sig över nästan sjuttio sidor. Här är de grundläggande språkliga begreppen på samma sätt som i kapitlet Tala och förmedla markerade som mikroteman genom rubricering, fetstilning eller kursivering. De olika stegen i skrivprocessen är utförligt beskrivna och läroboksförfattarna ger tydliga skrivråd. Liksom i temadelens textsamtal är utgångspunkten i elevens förförståelse och/eller tidigare erfarenhet viktig. Exempelvis ska i grupp frågor diskuteras om egen skrivförberedelse och egen tidigare hantering av skrivkramp (s. 156–158).

Ett utmärkande drag i skrivkapitlet är språkriktighetsfrågorna som benämns med ämnesspråk som satsradning, syftningsfel, särskrivning, pronomenval *de/dem*, interpunktion. Begreppsbildningen är alltså tydlig och ämneslitteraciteten utvecklad. Därefter uppmanas eleverna att själva utarbeta checklistor för efterbearbetning av sin egenproducerade text. Just checklistor är en vanlig metod i genreskolans skrivpedagogik (Gibbons 2010 s. 61–62). En del övningar i läroboken är mekaniska men andra är kognitivt utmanande som en textanalys där eleverna ska förklara hur ordvalet gör texten formell, och därefter får de omarbeta ordvalet så att texten får en informell prägel (s. 163).

Genremedvetenheten är genomgående i kapitlet *Skriva och förmedla*. Referat som texttyp till exempel förklaras utförligt ur ett genreperspektiv med förståelse för genrens syfte, mottagare, situation och funktion (s. 181). I genreskolans anda presenteras de formella dragen, såsom källhänvisningar, källangivelser, referatmarkörer och citatteknik. Ett referat presenteras och så får eleverna finna de formella kännetecknen källhänvisning, referatmarkörer och citat i textexemplet. Ämnesspråket är alltså explicit även i textanalysen. Till sist får elevernas bedöma referatets objektivitet. I nästa steg ska eleverna själva skriva ett referat (s. 190). Kunskapsutvecklingen byggs på så vis i olika steg, förmågan till reflektion säkerställs och uppgiften är kognitivt utmanande.

I referatskrivandet följer alltså arbetsmomenten i stora drag genreskolans cirkelmodell för skrivande (Gibbons 2010 s. 159 f.). Vid en kritisk granskning uppmärksammar jag att läroboksförfattarna inte alls ger någon fullständig källangivelse för de flesta av sakprosatexterna och bryter därmed mot sina egna anvisningar till eleverna. Referatskrivningen lever inte heller upp till autenticitetskravet då eleverna ska skriva ett referat av en text i genren krönika. Referat av krönikor är vare sig autentiska eller genrepedagogiskt motiverade. Referat skrivs i praktiken egentligen av andra, längre, sakligt informerande och utredande texttyper för att fylla sin funktion som informationssammanfattning för den stressade läsaren. Den kortare och personligt reflekterande krönikan om något dagsaktuellt behöver normalt inte förkortas och återges.

En intressant genremedvetenhet uppvisar läroboken vid genomgången av argumenterande uppsats i skolsituationer och andra argumenterande texttyper i autentiska genrer som debattartiklar, debattinlägg och insändare. Eleverna får skrivuppgifterna debattartikel, krönika och reportage på liknande sätt som tidigare skrivuppgifter i anslutning till genreskolans skrivpedagogik. Den cirkelmodell som Gibbons (2010 s. 170–177) föreslår följs med undantag för modellens gemensamma textskrivande. I kapitlet *Skriva och förmedla* har författarna inte upprepat begreppet *mönstertext* från momentdelens tidigare kapitel *Tala och förmedla*. Inte heller begreppet *modelltext* används i läroboken utan mönstertexterna anges som ”exempel: krönika” (s. 209) och liknande.

Uppgifterna till textexemplen i detta kapitel är formalistiska och frågar ofta om exempelvis stilfigurer. Men frågor om stilfigurernas effekt i texten förekommer och även frågor på en högre kognitiv nivå som ser genrens situation och funktion, till exempel frågor om tänkbara mottagare av den angivna texten.

6.5 Lärobokens momentdel, Förstå och tolka

Lärobokens momentdel *Förstå och tolka* omfattar femtio sidor av lässtrategier, novellanalys, diktanalys och filmanalys. Här återkommer som momentdel det arbetsavsnitt till temadelens texter som rubricerades just med *Förstå och tolka* för elevernas textsamtal. I denna momentdel återkommer även de begrepp som hör till stil och narratologi som presenterades i lärobokens temadel i arbetsavsnittet *Formen, stilen, begreppen*. För lyrikanalysen tillkommer verslära. För de olika analysområdena formuleras analysmallar med dryga dussintalet frågor som eleverna uppmanas att ha som modell vid dessa litterära analyser. Läroboken behandlar det vidgade textbegreppet som skrevs fram i gymnasieskolan före reformen 2011 och bildanalysen är utförlig. Över huvud taget är bildurvalet i hela läroboken mycket väl genomtänkt som meningsskapande resurs med tydliga tematiska kopplingar till informationen och skildringen i det skrivna, i brödtexterna.

6.6 Lärobokens momentdel, Variation och stil

I lärobokens momentdel i det kortaste kapitlet *Variation och stil* behandlas på sex sidor dialekt, sociolekt och attityder till språk. Begreppet *schibbolet*, de olika dialektområdena och språkliga variabler som uttal, böjning, ordförråd och meningsbyggnad benämns och tematiseras, liksom prestige och omvänd prestige, men allt mycket kortfattat. Trots den korta presentationen är författarnas strävan efter ett explicit ämnesspråk med de grundläggande språkliga begreppen uttalad. I det korta kapitlet finns inga formalistiska repetitionsuppgifter utan i stället intressanta diskussionsfrågor där eleverna ska ställning och motivera sina synpunkter utifrån sin egen erfarenhet och kunskap om dialekter, sociolekter och attityder till denna variation. Varför det korta kapitlet har begreppet *stil* i sin rubrik tydliggörs emellertid aldrig, vilket kunde behövas med tanke på informationen om stilistik i den föregående momentdelen.

6.7 Lärobokens momentdel, Grammatik och struktur

Lärobokens och momentdelens sista kapitel är *Grammatik och struktur* som omfattar cirka trettio sidor ordklasser, ordklassernas underkategorier och till sist några satsdelar. Allt är precisat namngivet, de grundläggande språkliga begreppen antingen fetstilade, kursiverade i löptexten eller skrivna som rubriker för lärarens och elevernas navigering i informationsmängden. Grammatikens didaktiska fråga *varför* behandlas också inledningsvis i korthet (s. 291). Det sista argumentet för grammatikstudier är att ”kunskap i hur ett språk fungerar grammatiskt gör dig till en mer medveten och slipad skribent.” Hur de olika ordklasserna och deras kategorier samspelar med texttyper, som exempelvis berättelser, beskrivningar eller utredningar, skrivs emellertid aldrig fram i detta kapitel och inga referenser görs härifrån in i momentdelens *Skriva och förmedla*. De allra flesta övningarna är mekaniska och isolerade. Texter förekommer visserligen i kapitlet, men då endast med en enda tämligen automatiserande uppgift, att till exempel identifiera alla substantiv eller alla adverb och därefter kategorisera adverbtypen. Ingen diskussion förs om abstrakta respektive konkreta substantivs effekt på en text eller en substantivtvingad texts stildrag.

Men det finns några övningar som likväl är kognitivt utmanande och intresseväckande i kapitlet. Det gäller två texter som saknar konjunktioner (s. 312) respektive subjunktioner (s. 314). Då uppmanas eleverna att fylla i lämpliga konjunktioner respektive subjunktioner. Men där slutar den kognitiva utmaningen. Till utveckling av en slipad skribent når uppgiften egentligen aldrig fram. I konjunktionsuppgiften lyfter läroboksförfattarna upp syftet att få texten korrekt och begriplig och betonar att satsradning inte är korrekt. I subjunktionsuppgiften betonas också syftet *korrekt och begriplig*. Kursens centrala innehåll språkriktighet tycks alltså åter igen stå i fokus. En diskussion om vad adversativa eller additiva konjunktioner gör med en texts struktur sak-

nas liksom en diskussion om vad de olika subjunktionerna gör med en utredande diskursiv texttyp och som tydliggörare av textinnehållets logiska relationer vad gäller tid, orsak, följd, avsikt med mera saknas likaså.

7 Diskussion

Frågan är hur läroboken *Språket och berättelsen 1* för kursen Svenska 1 i den svenska gymnasieskolan ger eleverna tillräckliga möjligheter att med grundläggande språkliga begrepp kunna metodiskt och strukturerat analysera språk och språklig variation samt att göra deras språk till ett redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling i allmänhet. Svaret måste bli att boken ger eleverna den möjligheten ur flera aspekter. Läroboken ger eleverna ett språk om språket, ett ämnesspråk, och förklarar varför det behövs. Läroboken stöder elevernas utveckling av ämneslitteracitet i svenska som i förlängningen förbereder dem för högskolestudier i språkvetenskap.

Men vilka tendenser kan avläsas i de delar av läroboken som handlar just om språkets uppbyggnad, om grammatik, språkriktighet, stilistisk variation i texter, språklig variation i samhället? I de avsnitt som läroboken kallar *Arbeta med språket* förblir inte övningarna enhetliga och sammanlänkande med det lästa utan frikopplas från sammanhanget och blir mer varierande och fragmentariska än textsamtalsuppgifterna i *Arbeta med texten*. I momentdelen Grammatik och struktur blir övningarna delvis mekaniska och isolerade, trots att läroboken vill att grammatiken ska hjälpa eleven att bli ”en slipad skribent”. Momentet om social språklig variation blir lärobokens allra kortaste kapitel.

Varför saknas då en didaktiskt motiverad kunskapsutveckling med integration av kursens olika innehåll när det gäller just lärandet om språk? Jag tror att en förklaring kan ligga i att det finns forskningsfrågor som är helt självklara att ställa för svenskämnesdidaktiken, men som aldrig har ställts. Det är frågor som rör undervisning om och lärande av grammatik, språksociologi, språken i Norden och språkhistoria, enligt forskningsöversikten hos Holmberg & Nordenstam (2016 s. 60). En sådan forskningslucka kan avspegla sig i en svagare utvecklad didaktik för språkkunskapsdelarna i skolans läromedel.

Den undersökta läroboken riskerar samtidigt att stanna i det centrala innehållet språkriktighet i sin didaktik. Det går förstås inte att dra någon tydlig slutsats om varför läroboken lite för mycket kantrar över i mekaniska och ur sitt sammanhang ryckta språkriktighetsfrågor redan i den första temadelen efter kognitivt utmanande textsamtal i gemensamma diskussioner. Läroboksförfattarnas stora intresse för frågorna, som förvisso motiveras av det centrala innehållet i ämnesplanen för svenska, kan höra till den tradition från språkvetenskapen som en äldre gymnasieundervisning tog intryck av. Det kan också vara ett sentida avtryck från klassikern och långköraren *Riktig svenska* med sina förtjänster och brister, vars författare Erik Wellander var professor i tyska och inte i nordiska språk (Josephson 2012 s. 81).

Den kognitiva utmaningen bör dock kunna fullföljas så att eleverna verkligen kan reflektera, med lärobokens stöttning, över hur språklig variation hänger samman med kommunikationssituation och textgenrer. Läroboken hjälper också i vissa övningar eleven att ge exempel på hur språk kan markera avstånd och samhörighet i övningar kring formell och informell stil, värdeord eller textförändringar där aktiva verbformer passiveras eller sambandsmarkörer infogas.

Lärobokens starka sidor för stöttning av elevernas kunskapsutveckling med språkets hjälp är de sociokulturellt välmotiverade lässtrategierna vid textsamtalen i lärobokens temadel. En annan styrka för elevernas språk som redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling ger läroboken i de centrala innehållen muntlig och skriftlig framställning med en didaktik som tar stöd i skrivprocessundervisning, den retoriska arbetsprocessen och den i stora delar formellt inriktade men sociokulturellt medvetna genrepedagogiken för skrivande. *Språket och berättelsen 1* har sin styrka i skriftlig och muntlig kommunikation, trots att den inte explicit tar sin utgångspunkt i det eleverna har läst i temadelen, vilket hade varit att föredra enligt en socialkonstruktivistiskt motiverad kunskapsutveckling.

Forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning står särskilt starkt med flera studier om grundläggande färdigheter som läsning, skrivande, muntlighet enligt Skar & Tengberg (2014 s. 361). Forskningsöversikten av Holmberg & Nordenstam (2016) visar att skrivforskningen är framträdande, särskilt för gymnasieskolan, vad gäller den språkvetenskapliga forskningen (s. 55). Den litteraturredidaktiska forskningen handlar särskilt om läsning utifrån ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv med etnografiska klassrumsstudier och ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (s. 58).

Den vetenskapliga erfarenheten av denna forskning har stor betydelse för skolpraktiken, vilket märks av resultaten i den läroboksanalys som den här studien redovisar. Teman och moment som rör just läsning, textsamtal, muntlighet och skrivande har kognitivt utmanande uppgifter, sociokulturellt motiverade textsamtal med gemensamma diskussioner och erfarenhetspedagogiskt stimulerande ingångsuppgifter. Här vilar didaktiken på vetenskaplig grund liksom i momentdelen för skrivande med tydlig genremedvetenhet.

8 Slutsats

Jag menar att en enskild explorativ läroboksanalys inom lärarutbildningen kan fungera som didaktisk vägledning för svensklärostudenter så att de ska kunna undervisa sina elever om till exempel ordklasser, satsdelar och sats, språkriktighet språklig variation. Den har ett värde för studentens framtida yrkesutövning.

Läroboksanalys har sin plats i den grundläggande svenskämnesdidaktiska utbildningen där analysen tar stöd av styrdokumentet och den kurslitteratur

som presenterar didaktiska teorier, undersökningar, forskningsöversikter och undervisningsmetoder. Genom en sådan tentativ undersökning av en enskild lärobok eller ett större läromedel kan studenten se styrkor och svagheter i läromedlets språkdidaktik och därmed ta ställning till och värdera läromedlet som tänkbart eller mindre lämpligt stöd för den egna undervisningsverksamheten som ny lärare i ämnet svenska, nytexaminerad utan tidigare eget utarbetat undervisningsmaterial och utan kursplanering för ett helt läsårs undervisning.

Kan ämneslärarstudenterna tillämpa vetenskaplig teori och metod från språkvetenskap och svenskämnets didaktik i läroboksanalyser? Har läroboksanalys plats i ett ämnesdidaktiskt forskningsfält och i studenters självständiga arbeten? På de frågorna blir svaret lite mer komplext. Då behöver analysresultaten en skarpare teoretisk avgränsning och omdömena en tydligare definition. Vad karaktäriserar ett lärandemoment som uppmuntrar till interaktivt lärande? Vad innebär egentligen en kognitiv utmaning vetenskapligt definierat? Vad specifikt i en undervisningssituation stimulerar eleverna till reflektion över, låt oss säga, språklig variation? Frågorna utmanar och manar oss lärarutbildare till en tydligare handledning av ämneslärarstudenternas självständiga arbeten, en handledning som förtydligar sambanden mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund i svenskämnesdidaktisk forskning. Det gäller att med läroboksanalyserna ringa in forskningsfrågor som är yrkesrelevanta och samtidigt valida kunskapsobjekt för discipliner som nordiska språk, litteraturvetenskap och utbildningsvetenskap med didaktik och pedagogik (Holmberg & Nordenstam 2016 s. 48–49).

Litteratur

- Ask, Sofia, 2012: Språkämnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline, 2010: Lyft språket. Lyft tänkandet. Språk och lärande. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gustafsson, Linda & Wivast, Uno, 2017: Språket och berättelsen 1. Svenska 1. 2. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Holmberg, Per & Nordenstam, Anna, 2016: Svenska med didaktisk inriktning – ett forskningsfält i rörelse. I: Heidi Höglund & Ria Heli-Ylikallio (red.): Framtida berättelser. Perspektiv på nordiska modersmålsdidaktisk forskning och praktik. Vasa: Åbo Akademi fakultet för pedagogik och välfärdsstudier. S. 47–62.
- Josephson, Olle, 2012: Språkvetenskapen och svenskämnet i hundraårsperspektiv. I: Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.): Svenskämnet i går, i dag, i morgon. Svenskläraryrket 100 år 1912–2012. (Svenskläraryrket 100 år 1912–2012.) Stockholm: Svenskläraryrket. S. 81–99.
- Reichenberg, Monica, 2006: Att läsa mellan och bortom raderna. I: Louise Bjar (red.): Det hänger på språket. Lund: Studentlitteratur. S. 213–235.

- Skar, Gustaf & Tengberg, Michael, 2014: Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I: Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordemstam & Olle Widhe (red.): Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 353–373.
- Skolverket, 2017: Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Gy 11. Stockholm.
- Tornberg, Ulrika, 2020: Språkdidaktik. 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes, 2006: Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: Louise Bjar (red.): Det hänger på språket. Lund: Studentlitteratur. S. 169–188.

Lärarkognitionen, grammatiken och det kommunikativa perspektivet

Gunilla Ransbo

I denna studie beskrivs diskrepansen mellan å ena sidan det kommunikativa perspektivet på undervisningen i ett svenskt nybörjarläromedel i franska, å andra sidan kravet på formella grammatikkunskaper som kursmål i en nybörjarkurs i franska vid ett svenskt universitet. Syftet med studien är att försöka finna en väg att överbrygga diskrepansen mellan de båda synsätten så att läromedlet kan användas samtidigt som kursmålet uppnås. En möjlig väg finns i fenomenet lärarkognition, vilket enligt Borg (2015) innefattar lärarens alla kunskaper, erfarenheter, föreställningar och övertygelser gällande alla aspekter av undervisning och lärande. En slutsats kan vara att läraren genom att utnyttja sin kognition kan ge grammatiken ett större utrymme i undervisningen än vad läromedlet medger. Detta skulle kunna ske genom att läraren dels förbereder grammatiska kommentarer och förklaringar före lektionerna, dels håller en beredskap för att kunna besvara studenternas frågor om grammatik under lektionerna.

Nyckelord: Lärarkognition, kommunikativt perspektiv på språkundervisning, grammatikundervisning, nybörjarläromedel i franska, nybörjarkurs i franska

1 Syfte

Syftet med denna studie är att med utgångspunkt i begreppet lärarkognition (Borg 2015) peka på möjligheten att använda ett gymnasieläromedel med kommunikativt perspektiv på språkundervisningen som kurslitteratur i en universitetskurs med starkt fokus på formell grammatik. Synen på grammatikens betydelse i språkstudier skiljer sig i hög grad åt mellan läromedlet och kursen, vilket avspeglas i läromedlets utformning respektive universitetskursens kunskapsmål. I läromedlet spelar grammatiken en mindre roll, vilket på något sätt måste kompenseras för att kursens mål ska kunna uppnås. I denna artikel diskuterar jag vilka möjligheter läraren har att göra detta. Det som läraren tänker, vet eller tror om varje aspekt av sina kunskaper, sitt arbete, sina elever och sig själv, sammanfattat i begreppet lärarkognition, kan i olika omfattning och vid olika tidpunkter användas eller utvecklas i grammatikundervisningen, i planeringen och i uppföljningen av den. Läraren skulle därför kunna använda läromedlet, och med stöd av studenternas frågor, provresultat och kursvärderingar, samt sina kunskaper och erfarenheter, kunna planera sin undervisning och hålla en beredskap för att anpassa denna så att den stöder studenternas språklärande. Lärarkognitionen skulle därmed ha en nyckelroll i anpassningen av läromedlet till kunskapsmålet.

2 Bakgrund

Vårterminen 2001 fastställde språkvetenskapliga fakultetsnämnden vid Uppsala universitet kursplaner för två introduktionskurser i franska, en grundläggande och en påbyggnadskurs. De benämns numera A11 resp. A12 och omfattar vardera 15 högskolepoäng (hp). Införandet av nybörjarkurser innebar en viktig förnyelse av kursutbudet.¹ Dittills hade alla våra studenter redan läst franska på gymnasieskolan. I slutet av 1990-talet minskade emellertid antagningstalen och tanken att etablera nybörjarkurser i det gamla skolspråket uppstod, i hopp om att denna ingång skulle öka intresset för kursutbudet i stort. Den primära anledningen var fakultetens försvagade ekonomi, men man skulle också kunna se det som att det nu öppnades möjligheter för fler att läsa franska. Studenternas studiebakgrund dokumenterades inte, men det var uppenbart att det bland de antagna fanns såväl rena nybörjare som studenter som redan hade en del kunskaper i franska. Detta har sedan även fortsättningsvis varit fallet. Sett till antalet studenter har introduktionskurserna ända sedan de infördes utgjort en betydande andel av institutionens² verksamhet. Rekryteringen till de högre nivåerna har dock inte påverkats i nämnvärd omfattning. Förkla-

¹ Jag bortser här från den undervisning som förmedlades i de moderna språken, bl.a. franska, av universitetets språkmästare under åren 1637–1846 (Taube 1963 s. 23–36).

² Romanska institutionen till 2004, därefter Institutionen för moderna språk.

ringen är troligen att studenterna ofta kommer från professionsinriktade utbildningar utanför den språkvetenskapliga fakulteten, och önskar komplettera sina ordinarie studier med ett språk för att sedan läsa vidare vid universitet utomlands.

För att få fortsätta till Franska A1, 30 hp krävs godkänt betyg på antingen gymnasieskolans steg 3 eller universitetets A12 (se Institutionen för moderna språk 2018a). Franska A1 börjar direkt med den mest omfattande av delkurserna som är Skriftlig språkfärdighet, 9 hp. Den omfattar ca 60 lektionstimmar à 45 minuter och fokuserar helt på jämförelser mellan svenskans och franskans grammatik. Undervisningen består i dels föreläsningar över grammatiska termer och begrepp, dels systematiska genomgångar av den franska grammatikens huvuddrag. Varje avsnitt innehåller översättningsövningar från svenska till franska som studenterna ska göra på egen hand och som sedan går igenom med läraren. Examinationen innefattar två skriftliga prov, ett i grammatisk terminologi, 1 hp, och ett i grammatik och ordkunskap, 8 hp. Det större provet ges gemensamt med sex andra universitet och högskolor i landet.

3 Introduktionskursen i franska A12

Introduktionskursen i franska A12 består av två delkurser (se Institutionen för moderna språk 2018c). Av beskrivningarna av innehållet och undervisningen framgår att de har följande inslag:

Genomgång av den franska grammatikens grunder. Orientering om kultur och samhällsliv i Frankrike på basis av enklare texter. Övningar i grammatik, vokabulär och fraseologi.

Så här beskrivs introduktionskursens mål:

Efter avslutad kurs ska studenten:

- ha utvecklat sina kunskaper i franskans grammatik, ordförråd och fraseologi
- ha en viss förmåga att uttrycka sig i tal och skrift
- ha kunskaper om Frankrikes kultur och samhällsliv.

Efter A12 följer A1, som kräver att man har förkunskaper i franska som motsvarar steg 3 på gymnasiet.

När det gäller kunskapssynen i kursplanerna för A12 (och även för A11, se Institutionen för moderna språk 2018b) deklarerar ingen särskild hållning. Utifrån beskrivningarna av undervisningens innehåll och kursernas mål får vi dra slutsatsen att grammatikstudier och grammatikkunskaper prioriteras, medan förmågan att använda språket kommer i andra hand.

Därmed speglas ett ideal som säkert kan spåras tillbaka till den s.k. grammatik- och översättningsmetoden, som härrör från universitetsundervisningen i latin och grekiska men som kom i bruk även i läroverksundervisningen i

moderna språk under 1800-talet (Tornberg 2020 s. 37–40). Den lever kvar i universitetsundervisningen och används för att jämföra källspråket och målspråket och därigenom visa på deras inbördes likheter och olikheter. På detta sätt vill man skapa medvetenhet om hur olika språk är uppbyggda och utveckla studenternas analysförmåga.

Ett senare inflytande har kanske också det tidiga 1900-talets strukturalism utövat. Enligt denna betraktas språket i sin helhet som en statisk struktur, uppbyggd av många mindre delar (Saussure 1916). Dessa kan läras in genom imitation och innötning, både muntligt³ och skriftligt. Det skriftliga övningsmaterial som används på A1 utgörs till stor del av strukturövningar. Till grund för arbetssättet ligger övertygelsen att man lär sig grammatik genom att systematiskt byta ut t.ex. verbformer och pronomen i meningar och på så vis få kunskap om när de ska användas. Lärarens uppgift är att först fästa elevernas uppmärksamhet på de specifika formerna. Sedan ska eleverna ändra dem och kombinera dem på andra sätt och därigenom upptäcka språkets struktur (Batstone 1994 s. 51–52).

Kurslitteraturen på A12 (och A11) har sedan den första kursstarten varit ett nybörjarläromedel för gymnasie- och vuxenutbildningen. Valet sker utifrån kursplanens beskrivning av kursinnehållet: att ge grundläggande kunskaper i franska med avseende på uttal, grammatik och ordförråd, samt att träna den muntliga och skriftliga språkfärdigheten. Ytterligare faktorer som påverkar valet är läromedlets aktualitet, tillgänglighet och pris. De krav som ställs på innehållet är att texterna ska spegla livet i den franskspråkiga världen och ordförrådet vara aktuellt, att det ingår grundläggande muntliga och skriftliga övningar och att dessa är av varierande slag, att det finns språkliga kommentarer, förklaringar av förhållandet mellan uttal och stavning samt uttalsövningar. Som komplement används en grammatik med tillhörande övningsbok, samma som på Franska A1, men i begränsad utsträckning. Dessutom rekommenderas en tvåspråkig ordbok av större omfattning.

Sedan höstterminen 2015 används *Génial 1–3* (Sanner & Wennberg 2011a, 2012a, 2012b och 2011b), ett läromedel som är avsett för steg 1–3 på gymnasie- och vuxenutbildningen. De är s.k. alltietsböcker, dvs. texter, övningar, grammatikkomentarer och ordlistor ingår i en och samma volym. Del 1–3 omfattar totalt 814 sidor. Dessutom finns det övningsblad och självdiagnostiska tester som läraren kan välja bland, inspelningar på tre CD till varje del samt övningar på Natur & Kulturs webb. Till varje del hör också en lärarhandledning. Kapitlen i böckerna är långa och innehåller flera texter med många nya ord. De övas muntligt och skriftligt genom att man arbetar i par, i grupper eller enskilt. Kunskaperna i grammatik byggs ut på samma sätt, med kommentarer som fördjupas efter hand, och repetitionsövningar. Uttalet lär man sig genom att lyssna på inspelningarna och försöka säga efter. Det finns också framför allt i del 1 korta uttalsövningar som knyter an till stavningen och där

³ För en beskrivning av den s.k. audiolingvala metoden, se Tornberg 2020 s. 48–54.

fonetiska tecken används. En s.k. minigrammatik avslutar varje del. Den är indelad i paragrafer där grammatiska termer används och vars innehåll utgörs av exempel och regler.

Förklarande och fördjupande kommentarer till varje kapitel i böckerna brukar dessutom sammanställas i form av powerpointpresentationer av läraren. De innehåller mestadels fraser, böjningsformer och grammatikexempel som hämtats ur texterna och försetts med hänvisningar till de kompletterande grammatik- och övningsböckerna, samt mindre urval av de nya orden i texterna som försetts med fonetisk transkription. De görs tillgängliga på universitetets webb för de studenter som är antagna till kurserna. Avsikten är att underlätta studenternas studier genom att på detta sätt tillhandahålla ytterligare förklaringar. De är inte obligatoriska utan fungerar som ett informellt tillägg till kurslitteraturen och studenterna kan även gå igenom dem på egen hand.

Undervisningen på introduktionskurserna ges en gång i veckan, totalt 12 gånger vardera på A11 och A12. Varje undervisningstillfälle omfattar tre lektionstimmar à 45 minuter. Undervisningen är frivillig och avsedd att fungera som ett stöd. Studieframgången hänger därför till största delen på studenternas egna arbetsinsatser.

Läraren leder arbetet med stöd av kursboken, inspelningarna och powerpointpresentationerna. Större delen av lektionstiden används till övningar som studenterna gör tillsammans. Man lyssnar gemensamt på inspelningar av texter och dialoger, läser högt för varandra och arbetar i par eller grupper med muntliga övningar, medan läraren finns till hands för att svara på frågor och hjälpa till. Läraren går också systematiskt igenom de grammatiska kommentarerna och följer upp de tillhörande övningarna, samt leder uttalsövningarna. Då används och förklaras vid behov allmänna språkvetenskapliga termer som ”verb” och ”particip”, och termer som gäller specifikt den franska grammatiken som ”partitiv artikel”.

4 Gymnasiekursen

I gymnasieskolans läroplan, Lgy 2011, i moderna språk för steg 3 finner vi fyra punkter under rubrikerna ”Centralt innehåll”, ”Produktion och interaktion” som beskriver undervisningens syfte (Skolverket 2011):

- Instruktioner, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Diskussioner, samtal och skrivande för kontakt och kommunikation i olika situationer.
- Strategier för att lösa språkliga problem, till exempel med hjälp av omformuleringar och förklaringar.
- Strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal, till exempel genom att ta initiativ till interaktion, lyssna aktivt och avsluta på ett artigt sätt.
- Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal, intonation, fasta språkliga uttryck och grammatiska strukturer, mot tydlighet, variation och anpassning till syfte, mottagare och situation.

Kunskapskraven för de fem betygsstegen gäller muntlig och skriftlig språkfärdighet utan något omnämnande av kunskaper i grammatik.

Utöver de krav som Lgy 2011 ställer på undervisningens syfte finner vi under rubriken ”Ämnets syfte” följande:

Eleverna ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innefattar dels reception, som innebär att förstå talat och skrivet mål-språk, dels produktion och interaktion, som innebär att formulera sig och samspela med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare.

Det är alltså elevernas kommunikativa kompetens som ska utvecklas. Nyckelbegrepp i undervisningen är reception (att lyssna och läsa) samt produktion och interaktion (att tala, skriva och samtala). Grammatiska strukturer ingår också, som framgång, men utan att ha någon framträdande roll.

Denna syn på språkundervisningen och dess syfte har vuxit fram ur det sena 1900-talets diskussion av språkets funktioner, i vilken talaktsteorin har spelat en viktig roll (Tornberg 2020 s. 55–60). Språket har visserligen en grammatik som man kan studera och lära in, men man ska lära in den genom att använda den i interaktion med andra. Lärarens uppgift är att låta eleverna använda grammatiken i meningsfulla sammanhang. De ska därigenom se den som en resurs som de kan utveckla individuellt (Batstone 1994 s. 51–52).

5 Läromedlet *Génial*

Génial har utarbetats i enlighet med de krav som Lgy 2011 ställer på undervisningens innehåll. Enligt lärarhandledningen till del 1 ska texterna ge ”många tillfällen till kommunikation” och de flesta övningarna är ”kommunikativa och kreativa” (s. 4). Om pedagogiken och elevernas lärande sägs följande (s. 3):

Vår syn på lärande bygger bland annat på Skolverkets nya mål, modern forskning om olika inlärningsstilar och STRIMS (Strategier vid inläring av moderna språk) forskningsresultat.

Gemensamt för forskningen är fokuseringen på kommunikation, autenticitet, elevens medvetenhet om den egna språkinläringen samt respekt för elevens tidigare kunskaper.

STRIMS (Malmberg 2000) visade bl.a. hur elever kan lösa språkliga problem genom att samarbeta (Tornberg 2020 s. 94–97). Inlärningsstilarna som åsyftas beskrivs närmare i lärarhandledningen till del 1 av *Génial* (s. 3) och går tillbaka på Reids undersökningar (Reid 1987; se även Tornberg 2020 s. 27). De är fyra: den visuella (lärande genom läsning), den auditiva (lärande genom lyssnande), den kinestetiska (lärande genom kroppsrörelser) och den taktila

(lärande genom beröring och egna experiment). I *Génial* finns material i olika omfattning som är anpassat efter alla fyra, t.ex. texter och bilder, inspelningar av texter, sånger och hörövningar, muntliga och skriftliga övningar att göra parvis samt kort med ord och fraser att samtala kring.

Även om arbetssättet i *Génial* karakteriseras av kommunikation och interaktion finns det både explicita grammatikregler och systematiska grammatikövningar i böckerna. Arbetssättet beskrivs i inledningen till *Génial 1* (s. 6) under rubriken ”Till dig som ska arbeta med *Génial*”:

Grammatikavsnitten inleds ofta med rubriken *Réfléchissez*. Det betyder ”Fundera”. Du får först några exempel på den nya grammatiken och får chansen att själv lista ut hur allt hänger ihop. Vi tror att grammatiken fastnar bättre om du börjar på detta sätt, i stället för att få allt serverat från början. Det finns också forskning, som stöder dessa tankar. Men om du känner att du vill veta regeln först, kan du gå till minigrammatiken.

Eleverna ska alltså studera exemplen och induktivt formulera regeln. Sedan följer övningar för att förstärka inläringen. De allra första exemplen på ny grammatik bäddas emellertid in i texter som kommer långt före de exempel som sedan studeras i samband med regeln. Här finns en diskrepans mellan universitetskursens starka fokus på grammatikundervisning och läromedlets kommunikativa uppläggning. Det kan också uppstå en diskrepans mellan de första exemplen och studenternas kunskapsnivå vid det aktuella tillfället, vilken i så fall kommer till uttryck när någon av studenterna ställer en fråga om något av exemplen.

För att förstå hur exemplen bäddas in och hur ny grammatik efter hand presenteras i *Génial* ska vi närmare följa den franska partitiva artikeln från de första exemplen fram till den punkt då alla regler har förklarats.⁴ Den partitiva artikeln har oftast inte någon direkt motsvarighet i svenskan och kan därför antas behöva en tydlig presentation. Den består av prepositionen *de* och någon av formerna av den bestämda artikeln *le* eller *la* (maskulinum eller femininum) vilka blir *du* resp. *de la*, och i båda fallen *de l'* före ett substantiv som börjar på vokal. Den används i många uttryck för att ange en obestämd mängd av något, som i t.ex. *Je prends du vin blanc* (Jag tar vitt vin) och *Il y a de la bière ?* (Finns det något öl?).

Det första exemplet på den partitiva artikeln finns i kapitel 1 i *Génial 1* (s. 32)⁵:

FUN Radio diffuse de la musique pour les jeunes en général.
(FUN Radio sänder musik för ungdomar i allmänhet.)

⁴ I Ransbo (2020) jämförs metoden i *Génial* med den audiolingvala metoden i ett äldre nybörjarläromedel.

⁵ Mina översättningar till svenska ges här liksom i fortsättningen inom parentes.

Meningen står i en faktatext under rubriken *En plus* (Dessutom). Sådana texter avslutar varje kapitel. De sätter innehållet i centrum, de följs av frågor på svenska och de kommenteras inte språkligt. Några ord kan vara översatta till svenska, i övrigt uppmanas eleverna att använda ordböcker om det är något de inte förstår.

I flera av de följande kapitlen finns partitiva artiklar i texterna. De förekommer dessutom i övningar som gäller annan grammatik. På så sätt görs de omärkligt till en del av elevernas språkliga kompetens. De får lära sig den partitiva artikeln på samma sätt som om franska hade varit deras modersmål.

I kapitel 2 i *Génial 2* träffar vi på den partitiva artikeln i samband med planeringen av en picknick med olika livsmedel (s. 59), en ordgrupp som ofta kombineras med den partitiva artikeln. I en grammatikruta lite längre fram (s. 65) används för första gången den grammatiska termen ”partitiv artikel”. Nu ska eleverna arbeta induktivt, dvs. först fundera över de olika formerna av den partitiva artikeln⁶ med hjälp av exempel som delvis hämtats ur texten, sedan jämföra med vad det heter på svenska och försöka formulera regeln, och så till slut tänka över hur man skiljer mellan de olika formerna:

L'article partitif – partitiv artikel

Une salade au thon avec **du** maïs et **des** tomates. (En tonfisksallad med majs och tomater.)

Il faut aussi **du** pain et **de** l'eau. (Det behövs bröd och vatten också.)

En Suède, on mange les fraises avec **de la** crème. (I Sverige äter man grädde till jordgubbarna.)

Titta på meningarna ovan. Hur säger man *majs, tomater, bröd, vatten* och *grädde* på franska? Som du märker skiljer sig franskan och svenskan åt när man talar om en *obestämd mängd*, ett *obestämt antal*. Franskan måste ha **du**, **des**, **de l'** och **de la** – s.k. *partitiv artikel*.

Exemple : **du** lait (mjölk), **de la** confiture (sylt), **de l'eau** minérale (mineralvatten), **des** croissants (giffjar).

Réfléchissez (Tänk efter)

Titta på ovanstående exempel. Kan du lista ut skillnaden mellan **du**, **de la**, **de l'** och **des**?

Kontrollera i facit.*

* [facit finns på s. 245] **du** – maskulinum, **de la** – femininum, **des** – plural, **de l'** används före ord som börjar på vokal

Efter några övningar på den partitiva artikeln kommer nästa regel (s. 67). Den innebär att endast *de* används efter negationer som *ne ... pas* (inte). Detta kallas bortfall av den partitiva artikeln. Regeln har placerats utan direkt koppling

⁶ Här behandlas även den plurala partitiva artikeln *des*. Vanligare är dock att den beskrivs som plural av den obestämda artikeln. Så förklaras den i kapitel 4 i *Génial 1* (s. 73) med exempel som *Il y a des montagnes* (Det finns berg där) och *J'ai des amis partout* (Jag har vänner överallt).

till någon text med exempel. Eleverna ska liksom förut själva formulera den nya regeln:

Réfléchissez (Tänk efter)

Il y a **du** pain ? Non, il n'y a pas **de** pain. Il y a **des** croissants.

(Finns det något bröd? Nej, det finns inget bröd. Det finns giffjar.)

Il y a **du** vin et **de** l'eau ? Il y a **du** vin, mais il n'y a pas **d'**eau.

(Finns det vin och vatten? Det finns vin, men det finns inget vatten.)

Vad händer med den partitiva artikeln i en nekad mening, dvs. när det *inte* finns bröd, vatten osv?

Kontrollera i facit.*

* [facit finns på s. 245] Efter nekande uttryck används bara **de**. Framför vokal blir det **d'**.

Den sista regeln för den partitiva artikeln är placerad i instruktionen till en övning (s. 68). Regeln innebär att den partitiva artikeln faller bort efter uttryck för mängd. Det gäller ett stort antal uttryck som t.ex. *beaucoup de* (mycket, många), *un peu de* (några, få, inte många), *un kilo de* (ett kilo) och *un verre de* (ett glas)⁷:

Regardez (Titta här)

Il y a beaucoup de touristes en France. (Det finns många turister i Frankrike.)

Om man talar om en bestämd mängd, ett bestämt antal eller hur många, behöver man bara använda **de**. Titta i texten på sidan 61. Hur säger man följande?

1 några (få, inte många) tomater

2 ett kilo tomater

3 ett kilo äpplen

4 ett glas vatten

En övning följer, och sedan dröjer det till introduktionskapitlet i *Génial 3* (s. 30) innan nästa övning på den partitiva artikeln kommer. Någon mer repetition eller övning förekommer inte sedan.

6 Lärarkognitionen och grammatiken

Lärarens förutsättningar att undervisa i språk utgörs av ett komplex av kunskaper, erfarenheter, förmågor och föreställningar, såväl medvetna som omedvetna, utvecklade som outvecklade. Detta är utgångspunkten för den forskning som Borg (2015) beskriver i en bred översikt på området. Nyckelbegreppet är *teacher cognition*, som vi här kallar ”lärarkognition”⁸. Han definierar detta och föremålet för översikten närmare (s. 54):

⁷ Ett sådant exempel förekommer redan i en övning på verbet *prendre* (ta) i kapitel 2 i *Génial 1* (sid. 41): *un verre de vin blanc* (ett glas vitt vin).

⁸ ”Kognition” definieras av Nationalencyklopedin som ”de tankefunktioner med vilkas hjälp information och kunskap hanteras.” Lärarkognition kan i så fall sägas vara de tankefunktioner, samma som hos alla människor, med vilkas hjälp läraren hanterar den specifika information och kunskap som läraren har om sådant som sitt ämne, sina elever och sin undervisning.

Throughout this book, therefore, I use the term teacher cognition as an inclusive term to embrace the complexity of teachers' mental lives. Studies of teacher cognition are taken here as published works in English which examine, in language education contexts, what teachers at any stage of their careers think, know or believe in relation to any aspect of their work, and which, additionally but not necessarily, also entail the study of actual classroom practices and of the relationships between cognitions and these practices.

Många av resonemangen och slutsatserna är av generell räckvidd, och därför av intresse också utanför de engelskspråkiga länderna. Även om de flesta studierna gäller grupper av lärare, slås det fast att lärarkognitionen är individuell och påverkbar.

Borg ägnar ett särskilt kapitel åt lärarkognition i grammatikundervisning (2015 s. 129–158). Flera av studierna som Borg refererar till pekar på traditionens makt. I en av dem undersöks varifrån lärarens kunskaper i grammatik kommer (Chandler 1988; se även Borg 2015 s. 133). 50 lärare i engelska i Storbritannien fick besvara en enkät. Många av dem uppgav att det var erfarenheterna från deras egen skoltid som utgjorde den huvudsakliga källan till deras grammatikkunskaper. I en studie (Eisenstein-Ebsworth & Schweers 1997; se även Borg 2015 s. 133–134) baserad på 80 universitetslärare i engelska som andraspråk i New York och Puerto Rico, visade det sig att lärarnas syn på grammatikundervisning framför allt vilade på deras erfarenheter som lärare och tidigare elever, och att de sällan hänvisade till forskningsresultat eller någon särskild metodik.

En av Borgs egna studier (1999; se även Borg 2015 s. 145) baserad på fyra lärares undervisningspraktik visade att deras användning av grammatisk terminologi påverkades av ett samspel mellan ett flertal faktorer: deras uppfattning av vilket som är det bästa sättet att lära in grammatik, värdet av att tala om språk, elevernas kunskaper om och erfarenheter av terminologi och lärarens egna kunskaper om terminologi.

Vilken vikt tillmätts grammatikkunskaper av lärare och studenter? Två studier av Schulz (1996 och 2001; se även Borg 2015 s. 135) visade att studenterna såg mer positivt på grammatik än vad lärarna gjorde. I den första jämfördes attityden till rättning av fel hos 92 lärare i främmande språk och 824 språkstudenter vid ett amerikanskt universitet. 94 % av studenterna var positiva till att bli rättade av läraren under lektionstid, medan 48 % av lärarna delade deras åsikt. 80 % av studenterna ansåg att renodlade grammatikstudier var nödvändiga för att man skulle lära sig behärska ett språk, medan 64 % av lärarna höll med. Schulz (2001; se även Borg 2015 s. 135–136) fann i en studie av 122 lärare i främmande språk och 607 språkstudenter i Colombia att 76 % av studenterna sade sig tycka om grammatik, medan 30 % av lärarna uppfattade att så var fallet. Enligt Schulz (1996; se även Borg 2015 s. 136) kunde sådana skillnader påverka studenternas motivation negativt och därför skada lärandeprocessen.

Vilken lärare har de bästa kunskaperna i sitt undervisningsspråk: den som själv har lärt in det eller den som har det som sitt modersmål? Borgs översikt innefattar en studie som jämförde fyra olika grupper av språklärare (Andrews 1999; se även Borg 2015 s. 132) genom att testa deras kunskaper i grammatik och grammatisk terminologi: icke-infödda lärare i engelska, icke-infödda blivande lärare i engelska, engelska blivande lärare i engelska och engelska blivande lärare i moderna språk. De icke-infödda lärarna i engelska hade signifikant bättre resultat än de andra grupperna. De båda icke-infödda grupperna tillsammans hade bättre resultat än de båda engelska grupperna tillsammans. De engelska blivande lärarna i engelska hade sämst resultat av alla grupperna. I en sammanfattning av flera studier av nyutbildade, oerfarna lärares kognition och praktik konstaterar Borg (2015 s. 94) att läraren måste ha kunskaper både i och om språk:

[...] there is evidence that knowing a subject is insufficient as the basis for teaching that subject skilfully. This is particularly pertinent to the field of language teaching, where the belief may still persist in some quarters that one's status as a native speaker of a language (and the knowledge of the language which that status is assumed to imply) qualifies one to teach it.

Lärares språkbehärskning kan i sin tur påverka attityden till och valet av undervisningsmetod. I ytterligare en studie av Andrews (2003; se även Borg 2015 s. 151–152) studerades 170 engelsklärare i Hongkong med avseende på eventuella samband mellan deras uppfattningar om grammatik och pedagogik, deras undervisningserfarenhet och grundexamen samt kunskaper i grammatik och grammatisk terminologi. Studien visade på samband mellan å den ena sidan språkbehärskning och grammatikkunskaper, å den andra förhållningssätt till grammatik och språkpedagogik. En lärare som har goda ämneskunskaper kan se mera positivt på undervisning med ett kommunikativt perspektiv då induktiv analys tillämpas (Borg 2015 s. 152):

teachers who prefer an inductive approach to grammar teaching tend to have higher levels of explicit knowledge, while those who favour a deductive approach tend to have lower levels of explicit grammar knowledge. Also, support for CLT⁹ principles appears to be associated with higher levels of language proficiency.

Före lärarens möte med eleverna i klassrummet måste en rad beslut fattas om planeringen av undervisningen. Woods (1991 och 1996; se även Borg 2015 s. 107) studerade en grupp lärare i engelska som andraspråk i Kanada medan de planerade och genomförde sin undervisning. Deras beslut påverkades av deras yrkesliv i stort, i vilket deras tidigare erfarenheter av språkinläring

⁹ CLT = Communicative Language Teaching, dvs. undervisning med ett kommunikativt perspektiv, vilken utgår ifrån att man lär sig ett språk genom att använda det i interaktion med andra.

ingick. Enligt Woods påverkades beslutsprocessen av dels externa, dels interna faktorer. De externa faktorerna var åtskilliga (Woods 1996; se även Borg 2015 s. 107–108):

- how many students will probably turn up
- availability of photocopying
- knowledge about students' prior course experience
- a recent conversation with another teacher
- estimation of the complexity of a task
- estimation of how well the students as a group are moving
- estimation of what the group can handle
- estimation of how well particular individuals in the class are moving
- estimation of what particular individuals can handle
- class dynamics and individual dynamics in class.

De interna faktorerna gällde kronologiska och logiska relationer mellan besluten om vilka instruktioner som skulle ges till studenterna. Läraren behövde besluta vad som skulle komma först och vad som skulle följa. Läraren behövde också besluta på vilken nivå planeringen skulle ske: kurs, lektion, aktivitet eller text. Detta berodde i sin tur på hur läraren uppfattade sambanden mellan nivåerna.

I en av Borgs studier (2001; se även Borg 2015 s. 145–146) jämfördes två lärare i engelska som främmande språk med avseende på grammatikkunskaper och undervisningsplanering. Den lärare som kände sig mest säker på sina grammatikkunskaper var också den som var mest villig att improvisera i undervisningen och använda elevernas frågor som underlag för oplanerade diskussioner om grammatik.

Borg refererar också flera studier av orsaker till att en lärare ser sig tvingad att avvika från sin lektionsplanering, och vad det kan få till följd. I en fallstudie av en lärare stötte studenterna på oväntade svårigheter, varför läraren fick ge fler förklaringar än planerat och lektionen kom att centreras kring läraren i stället för studenterna (Ulichny 1996; se även Borg 2015 s. 109). En studie av lärares lektionsplaneringar visade att lärare i stället kan planera för snabba ändringar i syfte att behålla studenternas engagemang och intresse (Richards 1998; se även Borg 2015 s. 109). Enligt en tredje studie (Bailey 1996; se även Borg 2015 s. 109) berodde lärarnas beslut att frånga planeringen av en pågående lektion på flera principer, bl.a. en enligt vilken läraren kunde ta upp en oväntad fråga om den var av intresse för hela gruppen. Borg (2015 s. 109) sammanfattar:

Rather than seeing teachers' departures from their lesson plans as a shortcoming, then, teacher cognition research shows that such departures are the result of the constant interaction between teachers' pedagogical choices and their perceptions of the instructional context, particularly of the students, at any particular time.

När erfarna ("expert" eller "experienced") lärare jämförs med oerfarna ("novice") lärare i Borgs inledningskapitel (2015 s. 47) framhålls erfarenhetens betydelse för lärarnas val i beslutsprocessen:

[...] experienced teachers have more fully developed schemata of teaching on which to base their instructional decisions; they also possess vast amounts of knowledge about typical classrooms and students to the extent that they often know a lot about their students even before they meet them.

Att läraren har ämneskunskaper och undervisningserfarenhet är dock inte tillräckligt. Det krävs också en språklig medvetenhet, som i sin tur innefattar flera karakteristiska drag som kännetecknar "Good Language Teachers' worldwide" (Andrews & McNeil 2005; se även Borg 2015 s. 143–144):

[...] willingness and ability to engage with language-related issues; self-awareness (with particular reference to the extent of their own subject-matter knowledge) accompanied by a desire for continuing self-improvement of their teacher language awareness; willingness and ability to reflect on language-related issues; awareness of their own key role in mediating input for learning; awareness of learners' potential difficulties; and a love of language.

7 Diskussion

Universitetets kursplaner för Franska A12 och A1 sätter grammatiken i fokus. Det gäller både kunskapssynen och hur den realiseras i undervisningens innehåll och kursernas mål. Undervisningen går ut på att läraren förmedlar kunskaper genom systematisk analys och tillrättalagda övningar. Målet är att studenterna ska ha utökat sina kunskaper i grammatik när kurserna är avslutade. Grammatiken spelar den ledande rollen. Kommunikation och kulturstudier fungerar som stöd.

I gymnasieskolans läroplan, och följaktligen också i läromedlet *Génial*, råder det motsatta förhållandet. Här sätts i stället den språkliga kommunikationen främst, och material om de franskspråkiga länderna är dess ämne. Grammatiken fungerar som ett stöd och spelar en undanskymd roll. Den partitiva artikelns väg från de första exemplen till de fullständiga reglerna visar hur grammatiken bäddas in i texter och övningar. I fokus står i stället texternas innehåll och de interaktiva övningarna med utgångspunkt i dessa. Universitetskursens grammatikfokus kan därför sägas stå i konflikt med det kommunikativa perspektivet.

Verkligheten, då en lärare möter en grupp studenter i undervisningen, kan dock vara en annan. Axplocket ur Borgs forskningsöversikt visar fenomenet lärarkognitionens – dvs. allt som läraren tänker, vet eller tror om varje aspekt av sina kunskaper, av sitt arbete, av eleverna och av sig själv – stora betydelse för i vilken utsträckning lärarens undervisning och studenternas språklärande lyckas eller misslyckas, för stunden eller på längre sikt. Läraren kan således

genom sina beslut dels under planeringen av lektionerna, dels medan lektionerna pågår, berätta mer om grammatiken än vad som explicit står i läromedlet, och vid fler tillfällen.

Genom kursplanerna vet läraren att grammatikstudiet är centralt och att studenternas grammatikkunskaper ska utökas. I läromedlet finns som vi har sett två slags stöd för detta, ett explicit i form av kommenterade exempel och regler, och ett inbäddat i form av fler exempel som är okommenterade och som förekommer såväl före som efter kommentarerna. Exempelen på den partitiva artikelns väg har visat ytterligare en sak, nämligen att den grammatiska progressionen går långsamt. Det är långt mellan kommentarerna, vilket betyder att studenterna kan hinna glömma dem. Läraren kan därför besluta att lyfta fram även de inbäddade exemplen, antingen tillsammans med läromedlets exempel och kommentarer, eller utan dem. Läraren kan också besluta att lyfta fram exemplen antingen i samband med att studenterna t.ex. tillsammans lyssnar på de inspelade texterna, eller läser dem två och två, eller då powerpointpresentationen kommenteras, förutsatt förstås att läraren tidigare beslutat att låta dem ingå i denna. Läraren kan också leda studenterna vidare genom att kommentera de regler och övningar som finns i grammatikboken och övningsboken som också ingår i kurslitteraturen, antingen spontant och muntligt, eller planerat och skriftligt i powerpointpresentationen. Läraren kan alternativt besluta att i stället helt och hållet lämna över detta till studenterna genom att bara ge sidhänvisningar muntligt eller i powerpointpresentationen.

Efter hand som läraren lär känna sina studenter kan undervisningen anpassas till dem alltmer i detalj. Utifrån sin erfarenhet kan dock läraren från början utgå ifrån att det finns studenter i gruppen som redan har kunskaper om grammatik och grammatisk terminologi, men att de flesta inte känner till så mycket om fransk grammatik. Läraren kan också utgå ifrån att studenterna är intresserade av grammatik i olika grad, och att en del av dem troligen vill att kursen ska innehålla grammatik. Läraren vet också erfarenhetsmässigt att människor lär sig på olika sätt och i olika takt. Dessutom vet läraren vad studenter som har gått kursen tidigare har sagt i sina kursvärderingar. Visserligen är svarsfrekvensen vanligtvis låg, men såväl positiv som negativ kritik brukar framföras även om det inte går att avgöra hur representativa de olika synpunkterna är. Tidigare tentamensresultat visar till viss del hur långt varje student har kommit i det formella studiet av grammatik, och kursplanens mål om utökade grammatikkunskaper uppnås av de allra flesta. Man kan därför med Borg (2015 s. 47) hävda att läraren på sätt och vis känner sina studenter till och med innan de har träffats.

Studenterna har stora möjligheter att påverka lärarens undervisning. Genom att utifrån ett exempel eller en regel ställa frågor, be om förklaringar eller rent ut säga att de inte förstår, leder de läraren till situationer i undervisningen som måste analyseras och hanteras ögonblickligen: Varför ställdes frågan? Har läraren svaret på frågan? Gäller den en huvudregel eller ett undantag? Är det bara en student som frågar, eller är det i själva verket hela gruppen? Vem

ska få svar, den student som frågar eller hela gruppen? Kan det bli tydligare genom att skriva på tavlan? Lektionstiden är knapp, så hur lång tid kommer förklaringen att ta? Hur lång tid har redan ägnats åt frågor? Måste något annat utgå om frågan besvaras? Vilka blir följderna om frågan inte besvaras direkt? Efter lektionen kommer läraren att utifrån sådana uppkomna situationer gå tillbaka till sin planering, reflektera över både denna och anledningen till studentens fråga, och söka vägar att ändra planeringen, antingen till ett senare tillfälle under kursen eller till nästa gång kursen ges.

8 Slutsats

En slutsats av granskningen av fenomenet lärarkognition kan vara att det finns en möjlighet att använda ett gymnasieläromedel med kommunikativt perspektiv på språkundervisningen som kurslitteratur i en universitetskurs med starkt fokus på formell grammatik. Eftersom de båda synsätten står i tydlig konflikt med varandra, både när det gäller undervisningens innehåll och kunskapsmålen, är förutsättningen att läraren prövar att berätta mer om grammatiken än vad som explicit står i läromedlet, och vid fler tillfällen än vad läromedlet erbjuder. Den mindre roll som grammatiken spelar i läromedlet måste kompenseras så att kursplanens mål kan uppnås. Detta skulle kunna åstadkommas av läraren, som här har en nyckelroll. Det som läraren tänker, vet eller tror om varje aspekt av sina kunskaper, av sitt arbete, av eleverna och av sig själv, sammanfattat i fenomenet lärarkognition, kan i olika omfattning och vid olika tidpunkter användas i grammatikundervisningen, i planeringen eller i uppföljningen av den, och på så sätt ge grammatiken en större roll. Läraren skulle, med hjälp av läromedlet och den övriga kurslitteraturen, av studenternas frågor, provresultat och kursvärderingar, och av sina kunskaper och erfarenheter, kunna planera sin undervisning och hålla en ständig beredskap för att anpassa den så att den stöder studenternas språklärande.

Det är troligen inte bara i undervisningssituationer i grammatikundervisningen som lärarkognitionen skulle kunna ha betydelse. Lärarkognitionen skulle kunna vara en väg till att överbrygga problematiska skillnader i språksyn även på andra områden. En undersökning av detta skulle kunna visa i vilken mån den också kunde ha en generell räckvidd.

Litteratur

- Andrews, Stephen, 1999: 'All these like little name things': a comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. I: *Language Awareness* 8. S. 143–159.
- Andrews, Stephen, 2003: 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. I: *Teachers and Teaching* 9. S. 351–376.
- Andrews, Stephen & McNeil, Arthur, 2005: Knowledge about language and the 'good language teacher'. I: Nat Bartels (red.): *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. New York: Springer. S. 159–178.

- Bailey, Kathleen M., 1996: The best laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. I: Kathleen M. Bailey & David Nunan (red.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 215–256.
- Batstone, Rob, 1994: *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Borg, Simon, 1999: The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. I: *Applied Linguistics* 20 (1). S. 95–124.
- Borg, Simon, 2001: Self-perception and practice in teaching grammar. I: *ELT Journal* 55. S. 21–29.
- Borg, Simon, 2015: *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. (Bloomsbury Classics in Linguistics Edition.) London: Bloomsbury Academic.
- Chandler, Richard, 1988: Unproductive busywork. I: *English in Education* 22. S. 20–28.
- Eisenstein-Ebsworth, Miriam & Schweers, C. William, 1997: What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. I: *Applied Language Learning* 8. S. 237–260.
- Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet, 2018a: Kursplan för Franska A1. Tillgänglig på: <https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5FR009> (hämtades 2020-10-05).
- Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet, 2018b: Kursplan för Introduktionskurs i franska A11. Tillgänglig på: <https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5FR000> (hämtades 2020-10-05).
- Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet, 2018c: Kursplan för Introduktionskurs i franska A12. Tillgänglig på: <https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5FR004> (hämtades 2020-10-05).
- Malmberg, Per (red.), 2000: I huvudet på en elev. Projektet STRIMS: Strategier vid inlärnin g av moderna språk. Stockholm: Bonniers.
- Ransbo, Gunilla, 2020: Tradition, förnyelse och franska som nybörjarspråk. I: Andreas Romeborn & Elisabeth Bladh (red.): *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse*. (Romanica Gothoburgensia LXXV.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. S. 243–263.
- Reid, Joy M., 1987: The learning style preferences of ESL students. I: *TESOL Quarterly* 21. S. 87–111.
- Richards, Jack C., 1998: What's the use of lesson plans? I: Jack C. Richards (red.): *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 103–121.
- Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2011a: *Génial* 1. 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2012a: *Génial* 1. Lärarhandledning. 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2012b: *Génial* 2. 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena, 2011b: *Génial* 3. 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- de Saussure, Ferdinand, 1916: *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro, 1982 (1972). Paris: Payot.
- Schulz, Renate A., 1996: Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. I: *Foreign Language Annals* 29. S. 343–364.
- Schulz, Renate A., 2001: Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia. I: *Modern Language Journal* 85. S. 244–258.

- Skolverket, 2011: Lgy 2011 = Läroplan för gymnasieskolan. Tillgänglig på:
https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyl-labuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26courseCode%3DMODXXX03%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_MODXXX03 (hämtades 2020-06-24).
- Taube, Gurli, 1963: Musik, dans, språk och andra akademiska färdigheter i Uppsala. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Tornberg, Ulrika, 2020: Språkidaktik. 6. uppl. Malmö: Gleerups.
- Ulichny, Polly, 1996: What's in a methodology? I: Donald Freeman & Jack C. Richards (red.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 178–196.
- Woods, Devon, 1991: Teachers' interpretations of second language teaching curricula. I: *RELC Journal* 22. S. 1–19.
- Woods, Devon, 1996: *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Författarpresentationer

Ulrika Tornberg, docent emerita i pedagogik med språkdidaktisk inriktning, har under så gott som hela sitt yrkesverksamma liv varit verksam inom forskningsfältet språkdidaktik, inledningsvis vid Institutionen för lärarutbildning på Uppsala universitet och sedan början av 2000-talet vid Pedagogiska institutionen på Örebro universitet. Med sin i huvudsak läroplansteoretiska utgångspunkt har hennes forskningsintresse främst gällt sambandet mellan skolans språkundervisning och dess historiska, sociala och utbildningspolitiska förankring. Under 2015 och 2016 utvecklade och ledde Ulrika Tornberg två språkdidaktiska kurser riktade till lärarna vid Språkvetenskapliga fakulteten på Uppsala universitet. Den andra av dessa två kurser har lett till föreliggande publikation – *Språkdidaktik i praktiken*.

Hanna Henryson är doktorand i tyska med inriktning litteraturvetenskap vid Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet, och undervisar i tysk litteraturhistoria med fokus på 1900-talet. I sin tvärvetenskapliga forskning intresserar hon sig för hur samhälleliga frågeställningar behandlas i den urbana nutidslitteraturen och vilken roll litteraturen kan spela i sociala processer, samt hur detta kan knytas samman med litteratur- och språkdidaktiska frågor.

Miriam Thegel arbetar vid Institutionen för moderna språk som forskare i spanska men har tidigare varit anställd även som doktorand och vikarierande universitetslektor i samma ämne. Hon undervisar främst kurser inom språkvetenskap, grammatik och skrivande och har ett särskilt intresse för aktiverande undervisningsformer och forskningsanknuten undervisning. Inom ramen för sin tjänst vid Institutionen för moderna språk har hon varit ansvarig för två pedagogiska utvecklingsarbeten; ett mentorsprogram för studenter och ett aukultationsprojekt för undervisande lärare.

Sebastian Cöllen är bibliotekarie vid Avdelningen för lärande- och forskningsstöd vid Uppsala universitetsbibliotek, där han undervisar studenter och forskare i bland annat informationssökning och källkritik. Han har också forskat och undervisat i tyska och religionshistoria vid Uppsala universitet samt i projekt vid Avdelningen för specialsamlingar vid Uppsala universitetsbibliotek. Pedagogiskt har han särskilt intresserat sig för *object based learning* och hur kulturarvsföremål och digitala resurser kan komplettera varandra som pedagogiska verktyg.

Helena Löthman arbetar vid Institutionen för lingvistik och filologi som universitetsadjunkt. Hon undervisar i rikskinesiska, särskilt kurser i grammatik och översättning, och har ett stort intresse för pedagogiska frågor. Hennes forskning behandlar kvinnors socioekonomiska situation på den kinesiska arbetsmarknaden och vid arbetslöshet.

Tünde Blomqvist arbetar vid Institutionen för moderna språk som universitetslektor i ungerska. Hon undervisar i ungersk språkfärdighet, skönlitteratur och kulturhistoria och har ett stort intresse för skönlitterär översättning och migrationslitteratur samt för distansundervisning, särskilt blended learning och flipped classroom. 2017 disputerade hon på en avhandling om författarskap i Sverige med ungerskspråkig bakgrund. De senaste åren har hon arbetat i två projekt inom pedagogisk utveckling; det ena hade fokus på pedagogiska metoder och det andra på studentaktivering inom distansundervisning.

Lise Horneman Hansen arbetar vid Institutionen för nordiska språk som universitetslektor i danska. Hon undervisar främst i danska som grannspråk och om språkbruk i Norden i ett kontrastivt perspektiv. I sin forskning intresserar hon sig dels för talspråksvariation i Norden, dels för vilka strategier som används vid nordisk språkförståelse. I hennes möte med svenskspråkiga studenter på både fristående kurser i nordiska språk och inom ämneslärarprogrammet är frågan hur svenska studenter bäst kan lära sig att förstå danska ständigt aktuell.

Erik Falk arbetar vid Institutionen för nordiska språk som universitetslektor i svenska språket och är studierektor för bland annat ämneslärarutbildningen i svenska, i vilken han har undervisat på kurser om text, tal, grammatik, ämnesdidaktik samt i verksamhetsförlagd utbildning och självständigt arbete. Han har infört case-metodiken i lärarutbildningens ämnesdidaktiska kurs och arbetar för närvarande med ett projekt för ämneslärarstudenters självständiga arbete i praktisknära forskning. Erik Falk är ämneslärare i svenska med mångårig undervisningserfarenhet från gymnasieskola och universitet.

Gunilla Ransbo är universitetsadjunkt i franska vid Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet. Hon har utvecklat sitt intresse för språkdidaktik inom främst fransk grammatik och fonetik. Hon har varit studierektor vid den tidigare Romanska institutionen och har även varit med om att arrangera grammatikdagar för gymnasieskolan och humanistdagar för allmänheten. Hennes forskningsintressen rör fransk lexikologi, de första kvinnliga svenska romanisterna och franskundervisningens utveckling i Sverige.

SKRIFTER UTGIVNA AV

INSTITUTIONEN FÖR NORDISKA SPRÅK VID UPPSALA UNIVERSITET

1. Ivar Modéer: Norska ordstudier. Två bidrag till fiskets ordgeografi. (Norwegian Word Studies. Two Contributions to the Topographical Prevalence of Fishing Terms.) 1953.
2. Herbert Markström: Om utvecklingen av gammalt ä framför u i nordiska språk. Tilljämning och omljud. Med kartbilaga i särskilt häfte. 1954.
3. Hans H. Ronge: Konung Alexander. Filologiska studier i en fornsvensk text. (Konung Alexander. Philologische Studien zu einem altschwedischen Text.) 1957.
4. Gösta Holm: Syntaxgeografiska studier över två nordiska verb. (Syntactic Geographical Studies of Two Scandinavian Verbs.) 1958.
5. Bengt Kinnander: Sammanhangsanalys. Studier i språkets struktur och rytm. (Analyse sprachlicher Zusammenhänge. Studien über Struktur und Rhythmus der Rede.) 1959.
6. Gun Widmark: Det nordiska *u*-omljudet. En dialektgeografisk undersökning. 1. A–B. (L'inflexion par *u* dans le nordique. Etude de géographie dialectale.) 1959.
7. Bengt Heuman: Tendenser till fastare meningsbyggnad i prosatexter från svensk stormaktstid. En stilhistorisk studie. (Tendenzen zum festeren Satzbau in der schwedischen Prosa der Grossmachtszeit.) 1960.
8. Trygve Sköld: Die Kriterien der urnordischen Lehnwörter im Lappischen. 1. Einleitende Kapitel. Anlautender Konsonantismus. Vokalismus der ersten Silbe. 1961.
9. Börje Tjäder: Behandlingen av palatalt *r* i substantivens pluralformer under fornsvensk och nysvensk tid. (Le traitement de *r* palatal dans les formes du pluriel des substantifs en ancien suédois et en suédois moderne.) 1961.
10. Erik Olof Bergfors: Tilljämning a > å i dalmål. (Metaphony a > å in Dalecarlian Dialects.) 1961.
11. Sven Engdahl: Studier i nusvensk sakprosa. Några utvecklingslinjer. (Studies in Non-Fictional Swedish Prose. Some Modern Trends.) 1962.
12. Aage Kabell: Indledning til svensk metrik. 1962.
13. Bo Magnusson: Om pluraländelserna *-ar ~ -er* hos feminina vokaltammar. (Über die Pluralendungen *-ar ~ -er* der femininen vokalischen Stämme.) 1965.
14. Rolf Dunås: Lig-avledning till substantiv i nusvenskan. (Ableitungen auf *-lig* zu Substantiven im heutigen Schwedisch.) 1966.
15. Lennart Elmévik: Nordiska ord på äldre *käk-* och *kā(k)s-*. En etymologisk och ljudhistorisk undersökning. (Words in Old Scandinavian *käk-* and *kā(k)s-*. An Etymological and Phonological Study.) 1967.
16. Mats Thelander: Sven Hof's Swänska språkets rätta skrifsätt (1753). Med ordstatistik och flera register i ny utgåva. (Sven Hof's Swänska språkets rätta skrifsätt (1753). Re-issue with Word Statistics and Several Indexes.) 1985.
17. Gunvor Flodell: Misiones-svenska. Språkbevarande och språkpåverkan i en sydamerikansk talgemenskap. (Misiones Swedish. A Study of Immigrant Swedish in a South American Speech Community: Language Maintenance and the Results of Language Contact.) 1986.
18. Stina Hellichius: Yrkesbeteckningar inom hud-, skinn- och läderhantverken i Sverige. En ordhistorisk undersökning. (Occupational Terms in the Hide, Fur and Leather Crafts in Sweden. A Study in Word-History.) 1986.
19. Taina Pitkänen-Koli: Hedenvind i tiden. En kvantitativ studie av Gustav Hedenvind-Erikssons litterära språk. (Hedenvind in His Time. A Quantitative Study of Gustav Hedenvind-Eriksson's Literary Language.) 1987.
20. Bertil Westberg: Verben *pläga* och *bruka*. Två medellågtyska lånord i svenskan. (Die Verben *pläga* und *bruka*. Zwei mittelniederdeutsche Lehnwörter im Schwedischen.) 1987.
21. Lars Bleckert: Centralsvensk diftongering som satsfonetiskt problem. (Diphthongization in Central Sweden as a Problem of Sentence Phonetics.) 1987.
22. Kent Larsson: Den plurala verböjningen i äldre svenska. Studier i en språklig förändringsprocess. (The Inflection in the Plural Persons of Verbs in Older Swedish. Studies in a Linguistic Process of Change.) 1988.
23. Inga-Liese Sjödoft: Med svenska som mål. Effekter av två undervisningsprogram på invandrar-elevens svenska i skrift. (Aiming at Swedish. Effects of Two Programmes of Teaching on Immigrant Pupils' Written Swedish.) 1989.
24. Olle Hammermo: Språklig variation hos barn i grundskoleåldern. (Linguistic Variation in the Speech of Compulsory-School Children.) 1989.

25. Paavo Kettunen: De appellativa substantivens böjning i Överkalixmålet. (Flexion der appellativen Substantive der Mundart von Överkalix.) 1990.
26. Inger Döhl: *Täkt, vall och kya*. Ord för inhägnade områden vid fåbodrar i Övre Dalarna. (*Täkt, vall und kya*. Bezeichnungen für eingezäunte Flächen bei Sennereien im oberen Dalarna.) 1990.
27. Elsie Wijk-Andersson: *Bara* i fokus. En semantisk-syntaktisk studie av *bara* och dess ekvivalenter i nysvenskt skriftspråk. (*Bara* in Focus. A Semantic and Syntactical Study of *bara* and its Equivalents in Written Modern Swedish.) 1991.
28. Björn Melander: Innehållsmönster i svenska facktexter. (Content Patterns in Swedish LSP Texts.) 1991.
29. Harry Näslund: Referens och koherens i svenska facktexter. (Reference and Coherence in Swedish LSP Texts.) 1991.
30. Carin Östman: Den korta svenskan. Om reducerade ordformers inbrytning i skriftspråket under nysvensk tid. (The Swedish Short Form. On the Entry of Abbreviated Word Forms into Writing in the Modern Swedish Period.) 1992.
31. Gunvor Nilsson: *Aktig*-ord förr och nu. En historisk-semantisk studie av *aktig*-avledningar i svenskan. (Words in *-aktig*: Past and Present. A Diachronic Semantic Study of *-aktig* Derivations in Swedish.) 1993.
32. John Svenske: Skrivandets villkor. En studie av dagboksskrivandets funktioner och situationella kontexter utgående från Backåkers Eriks dagbok 1861–1914. (Conditions for Writing. A Study of the Functions and Situational Contexts of Diary Writing with its Starting Point in Backåkers Erik's Diary 1861–1914.) 1993.
33. Ann Cederberg: Stil och strategi i riksdagsretoriken. En undersökning av debattspråkets utveckling i den svenska tvåkammarriksdagen (1867–1970). (Style and Strategy in Parliamentary Rhetoric. A Study of the Development of the Language Used in Debates in the Swedish Bicameral Parliament, 1867–1970.) 1993.
34. Studier i svensk språkhistoria 3. Förhandlingar vid Tredje sammankomsten för svenska språkets historia. Uppsala 15–17 oktober 1992. Utg. av Lars Wollin. (Studies in the History of the Swedish Language 3. Proceedings of the Third Symposium on the History of Swedish. Uppsala, October 15–17, 1992. Ed. by Lars Wollin.) 1993.
35. Helge Omdal: Med språket på flyttefot. Språkvariasjon og språkstrategier blant setesdøler i Kristiansand. (Language on the Move. Language Variation and Language Strategies among Migrants from Setesdal in Kristiansand.) 1994.
36. Görel Bergman-Claeson: Vi svenskar, vi människor och bomben. En semantisk analys av identifikationsramar och fiendebilder i pressdebatten om svenskt atomvapen 1952–1959. (We Swedes, We Human Beings, and the Bomb. A Semantic Analysis of the Frameworks of Identity and Conceptions of the Enemy in the Debate about Atomic Weapons in the Swedish Press 1952–1959.) 1994.
37. Gerd Nordlander: Veva jämnt, din fan! Om rytm och klang i Nils Ferlins lyrik. (Crank Steady, You Fool! On Rhythm and Sonority in the Lyrical Poetry of Nils Ferlin.) 1994.
38. Ulla Börestam Uhlmann: Skandinavisk samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar. (Scandinavians in Conversation. Linguistic and Interactional Strategies in Conversations between Danish, Norwegian and Swedish Speakers.) 1994.
39. Ulla Melander Marttala: Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient. En språklig och samtalsanalytisk undersökning. (Content and Perspective in Doctor–Patient Conversations. A Linguistic and Conversation Analytic Investigation.) 1995.
40. Eva Aniansson: Språklig och social identifikation hos barn i grundskoleåldern. (Linguistic and Social Identification among Compulsory-School Children.) 1996.
41. Christina Melin-Köpiälä: Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan. Språkliga studier med utgångspunkt i nutida elevtexter. (On Norms and Conflicts of Norms in Finland Swedish. Linguistic Studies Based on Present-Day Student Texts.) 1996.
42. Gunilla Söderberg: Taga, bagare, Bragby. Om *g* för äldre *k* i svenskan. (Taga, bagare, Bragby. A Study of *g* for Older *k* in Swedish.) 1997.
43. Mats Eriksson: Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion. (Storytelling in Adolescence. A Study of Structure and Interaction.) 1997.
44. Ellen Bijvoet: Sverigefinnar tycker och talar. Om språkattityder och stilistisk känslighet hos två generationer sverigefinnar. (Sweden Finns Speak Out. On Language Attitudes and Stylistic Perception among Two Generations of Sweden Finns.) 1998.
45. Ulla Moberg: Språkbruk och interaktion i en svensk pingstförsamling. En kommunikations-etnografisk studie. (Language Use and Interaction among Members of a Swedish Pentecostal Church. A Study in the Ethnography of Communication.) 1998.
46. Anna Lindström: Language as Social Action. Grammar, Prosody, and Interaction in Swedish Conversation. (Språk som social handling. Grammatik, prosodi och interaktion i svenska samtal.) 1999.

47. Asta Helena Jarl Kerzar: Gammalt och nytt i predikospråket. Språklig-stilistisk analys av predikan i Svenska kyrkans radio- och TV-sända högmässor 1938–1984. (The Old and the New in the Language of Sermons. Linguistic-Stylistic Analysis of the Church of Sweden's Sunday Service Sermons on Radio and Television from 1938 to 1984.) 1999.
48. Hyeon-Sook Park: Korean–Swedish Code-Switching. Theoretical Models and Linguistic Reality. (Koreansk–svensk kodväxling. Teoretiska modeller och den språkliga verkligheten.) 2000.
49. Gunilla Jansson: Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska. (Cross-Cultural Writing Strategies. A Study of Cohesion, Coherence and Argumentative Patterns in Essays Written in Swedish by Iranian Students.) 2000.
50. Gun Widmark: Boksvenska och talsvenska. Ett urval uppsatser samlade till författarens 80-årsdag 31 juli 2000. (Bookish Swedish and Spoken Swedish. A Selection of Essays Collected to Celebrate the Author's 80th Birthday July 31, 2000.) 2000.
51. Catharina Nyström: Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang. (Writing in Upper Secondary School. Genre, Text Structure, and Cohesion.) 2000.
52. Amelie Oestreicher: Bearbetning av nyhetstext. En studie av texthantering vid sex svenska dagstidningar. (Editing News Texts. A Study of How Texts Are Processed at Six Swedish Dailies.) 2000.
53. Björn Bihl: Möten i dialektalt gränsland. Dialektala övergångar genom Närke. (Encounters in a Dialectal Borderland. Dialectal Transitions in Närke.) 2001.
54. Lise Horneman Hansen: Jysk -de-bøjning. En undersøgelse af svag præteritumbøjning. (-de-Conjugation in Jutland Dialects. An Investigation of Weak Preterite Forms.) 2001.
55. Håkan Landqvist: Råd och ruelse. Moral och samtalsstrategier i Giftinformationscentralens telefonrådgivning. (Advice and Remorse. Morality and Conversational Strategies in Calls to the Swedish Poison Information Centre.) 2001.
56. Eva Sundgren: Återbesök i Eskilstuna. En undersökning av morfologisk variation och förändring i nutida talspråk. (Eskilstuna Revisited. An Investigation of Morphological Variation and Change in Present-Day Spoken Swedish.) 2002.
57. Eva Östlund-Stjärnegårdh: Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter. (Passing Swedish? Assessment and Analysis of Upper-Secondary Student Texts.) 2002.
58. Ulla Stroh-Wollin: Som-satser med och utan *som*. (Som-Clauses with and without *som*.) 2002.
59. Helen Andersson: TV:s nyhetsprogram som interaktion. (Television News as Interaction.) 2002.
60. Ylva Carlsson: Kulturmöten, textmönster och förhållningssätt. Första- och andraspråksskrivande i några svenska brevgenrer. (Cultural Encounters, Rhetorical Patterns and Social Strategies. First- and Second-Language Writers of Certain Genres of Letters in Swedish.) 2002.
61. Maria Ohlsson: Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar. (Language Use, Jokes, and Gender. Theoretical and Sociolinguistic Applications.) 2003.
62. Elżbieta Strzelecka: Svenska partikelverb med *in*, *ut*, *upp* och *ner*. En semantisk studie ur kognitivt perspektiv. (Swedish Phrasal Verbs with *in*, *ut*, *upp* and *ner*. A Semantic Study from a Cognitive Perspective.) 2003.
63. Grammatik och samtal. Studier till minne av Mats Eriksson. Red. av Bengt Nordberg, Leelo Keevallik Eriksson, Kerstin Thelander, Mats Thelander. (Grammar and Conversation. Studies in Memory of Mats Eriksson. Ed. by Bengt Nordberg, Leelo Keevallik Eriksson, Kerstin Thelander, Mats Thelander.) 2003.
64. Gustav Bockgård: Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal. (Syntax as a Social Resource. A Study of Form and Function of Co-Construction Sequences in Swedish Conversation.) 2004.
65. Renate Walder: Fokus på *föra*. Om svenska funktionsverbsfrasers semantik och valens, med särskild utgångspunkt i verbet *föra*. (*Föra* im Fokus. Semantik und Valenz schwedischer Funktionsverbgefüge, mit Ausgangspunkt im Verb *föra*.) 2004.
66. Orla Vigso: Valretorik i text och bild. En studie i 2002 års svenska valaffischer. (Electoral Rhetoric. A Study of Text and Image in the Posters of the 2002 General Election in Sweden.) 2004.
67. Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen. (Language in Time. Essays in Honour of Mats Thelander 16 September 2005.) 2005.
68. Kristina Persson: Svensk brevkultur på 1800-talet. Språklig och kommunikationsetnografisk analys av en familjbrevväxling. (The Culture of Swedish Letter-Writing in the 19th Century. An Analysis of a Family Correspondence from the Perspective of Linguistics and Ethnography of Communication.) 2005.
69. Tage Palm: En ändelses uppgång och fall. Svensk pluralbildning med *-er* hos neutrala substantiv med final konsonant. (The Rise and Fall of an Ending. The *-er* Plural of Swedish Neuter Nouns with a Final Consonant.) 2006.
70. Barbro Hagberg-Persson: Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan. (Linguistic Diversity and Children's Language Resources in Contact with the School.) 2006.

71. Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala 6–7 oktober 2006. (Language and Gender in Contemporary and Historical Perspective. Studies Presented at the Sixth Nordic Conference on Language and Gender, Uppsala, Sweden, October 6–7 2006.) Redigerade av Britt-Louise Gunnarsson, Sonja Entzenberg, Maria Ohlsson. 2007.
72. Anna Malmbjör: Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning. (Different Worlds – a Linguistic Investigation of Group Discussion as a Form of Instruction and Learning in Higher Education.) 2007.
73. Marie Sörlin: Att ställa till en scen. Verbala konflikter i svensk dramadiolog 1725–2000. (Making a Scene. Verbal Conflicts in Swedish Drama Dialogue 1725–2000.) 2008.
74. Anne Palmér: Samspel och solöstämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. (Interacting and Going Solo. On Oral Communication in Upper Secondary Schools.) 2008.
75. Kristina Hagren: Hur märks infinitiven? Infinitivkonstruktioner i svenska dialekter med fokus på infinitivmärket. (How is the Infinitive Marked? Infinitive Constructions in Swedish Dialects with a Focus on the Infinitive Marker.) 2008.
76. Karin Ridell: Dansk-svenska samtal i praktiken. Språklig interaktion och ackommodation mellan äldre och vårdpersonal i Öresundsregionen. (Danish-Swedish Conversation in Practice. Linguistic Interaction and Accommodation between the Elderly and their Caregivers in the Öresund Region.) 2008.
77. Helena Andersson: Interkulturell kommunikation på ett svenskt sjukhus. Fallstudier av andraspråkstalare i arbetslivet. (Intercultural Communication at a Swedish Hospital. Case Studies of Second Language Speakers in a Workplace.) 2009.
78. Maria Eklund Heinonen: Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare. (Processability in Tests. Assessment of Oral Proficiency in Adult Second Language Learners.) 2009.
79. Ann Blücker: Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning. (Legalese – a New Language? A Study of the Language Socialization of Law Students.) 2010.
80. Lena Wenner: När lögnare blir lugnare. En sociofonetisk studie av sammanfallet mellan kort *ö* och kort *u* i uppländskan. (When *lögnare* becomes *lugnare*. A Sociophonetic Study of the Merger between Short *ö* and Short *u* in Uppland Swedish.) 2010.
81. Gun Widmark: Det nordiska *u*-omljudet. En dialektgeografisk undersökning. Del 2. (The Scandinavian *U*-umlaut. A Dialect Geographical Investigation. Part 2.) 2010.
82. Marie Nelson: Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag. (Second Language Speakers at Work. A Sociolinguistic Study of Communication in a Major Swedish Company.) 2010.
83. Hedda Söderlundh: Internationella universitet – lokala språkval. Om bruket av talad svenska i engelskspråkiga kursmiljöer. (International Universities – Local Language Choices. On Spoken Swedish in English-Medium Course Environments.) 2010.
84. Theres Bellander: Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier. (Young People's Everyday Interaction. A Sociolinguistic Study of Six Upper Secondary School Adolescents' Use of Speech, Writing and Interactive Media.) 2010.
85. Erik Falk: Verbala förolämpningar i 1630-talets Uppsala. En historisk talaktsanalys. (Verbal Insults in Uppsala during the 1630s. A Historical Speech Act Analysis.) 2011.
86. Shidrokh Namei: Iranians in Sweden. A Study of Language Maintenance and Shift. 2012.
87. Lina Nyroos: The Social Organization of Institutional Norms. Interactional Management of Knowledge, Entitlement and Stance. (Institutionella normer i samtal. Social organisering av kunskap, berättigande och positionering.) 2012.
88. Mathias Strandberg: De sammansatta ordens accentuering i Skånemålen. (Tonal Word Accent and Stress in Compound Words in Traditional Scanian Dialects.) 2014.
89. Saga Bendegard: Begriplig EU-svenska? Klarspråksarbetets förutsättningar inom den interinstitutionella översättningsprocessen. (Plain EU Swedish? Conditions for plain language work within the inter-institutional translation process.) 2014.
90. Hanna Sofia Rehnberg: Organisationer berättar. Narrativitet som resurs i strategisk kommunikation. (When Organizations Tell Stories. Narrativity as a Resource in Strategic Communication.) 2014.
91. Alva Dahl: I skriftens gränstrakter. Interpunktionens funktioner i tre samtida svenska romaner. (The functions of punctuation in three contemporary Swedish novels.) 2015.
92. Daniel Wojahn: Språkaktivism. Diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015. (Language Activism. Discussions on Feminist Language Change in Sweden from the 1960s until 2015.) 2015.
93. Solveig Malmsten: Dativ i modern färöiska. En fallstudie i grammatisk förändring. (The Dative in Modern Faroese. A Case Study in Grammatical Change.) 2015.

94. Christian Sjögreen: *Kasta bort bollen och äta bort sin huvudvärk*. En studie av argumentstrukturen i kausativa *bort*-konstruktioner. (The Argument Structure of Swedish Causative *bort*-Constructions.) 2015.
95. Anders Widbäck: *Ordspråk i bruk*. Användning av ordspråk i dramadialog. (Proverbs in Play. Usage of Proverbs in Drama Dialogue.) 2015.
96. Marcus Axelsson: ”Kalla mig inte *mamsell!*”. En jämförelse av tre skandinaviska översättares behandling av kulturspecifika element i fransk- och engelskspråkig skönlitteratur. (“Don’t call me *miss!*”. A Comparison of Three Scandinavian Translators’ Strategic Choices in the Translation of Culture-Specific Elements in French and English Novels.) 2016.
97. Karin Hagren Idevall: *Språk och rasism*. Privilegiering och diskriminering i offentlig, medierad interaktion. (Language and Racism. Privileging and Discrimination in Interaction.) 2016.
98. Jannie Teinler: *Dialekt där den nästan inte finns*. En folklingvistisk studie av dialektens sociala betydelse i ett standardspråksnära område. (Dialect Where It Almost Doesn’t Exist. A Folk Linguistic Study of the Social Meaning of a Dialect Close to the Standard Language.) 2016.
99. Mikael Kalm: *Satsekvivalenta infinitivfraser i svenskan*. En synkron och diakron undersökning. (Control Infinitives and ECM-Infinitives in Swedish. A Synchronic and Diachronic Investigation.) 2016.
100. Carl Oliver Blomqvist: *Flerspråkighet eller språkförbistring? Finska segment i svenska medeltidsbrev 1350–1526*. (Linguistic Confusion or Multilingualism? Fragmentary Finnish in Old Swedish Charters c. 1350–1526.) 2017.
101. Anna Sahlée: *Språket och skolämnet svenska som andraspråk*. Om elevers språk och skolans språksyn. (Swedish as a second language in school. On language use and conceptions of language.) 2017.
102. *Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten*. Uppsala 25–27 oktober 2017. Redigerad av Marco Bianco, David Håkansson, Björn Melander, Linda Pfister, Maria Wester, Karin Östman. 2019.
103. *Språkdidaktik i praktiken*. Metoder, exempel och reflektioner från högskolnivå. Redigerad av Ulrika Tornberg, Miriam Thegel, Hanna Henryson. 2020

