VAASAN YLIOPISTO

BODIL HAAGENSEN

Dialogpedagogik och motivation

En fallstudie i svenska på universitetsnivå

ACTA WASAENSIA

Nr 174

Språkvetenskap 32

UNIVERSITAS WASAENSIS 2007

Förhandsgranskare

Professor, emeritus
Sauli Takala
Poikkikuja 6A 17
FI–65100 Vasa
Finland

FD, lektor Christina Korkman
Svenska social- och kommunalhögskolan
vid Helsingfors universitet
PB 16, FI–00014 Helsingfors universitet
Finland

FÖRORD

En studie i motivation utgör ett synnerligen intressant och utmanande forskningsområde, eftersom motivationen är så mångfasetterad och dynamisk till sin natur. Motivationsforskaren försöker finna förklaringar till något så komplext som det mänskliga beteendet. Varför är vissa individer motiverade att lära sig, medan andra motvilligt inhämtar kunskap? Varför börjar omotiverade inlärare plötsligt engagera sig i studierna, och varför tappar motiverade studenter lusten att lära sig? Hur påverkar läraren inlärarnas motivation? Med mitt avhandlingsarbete har jag försökt finna svar på åtminstone några av dessa frågor.

Jag önskar framföra mitt varmaste tack till professor Christer Laurén, som inspirerat och stött mig under hela mitt avhandlingsarbete. Han har lärt mig att fokusera möjligheterna i stället för svårigheterna. Jag tackar även professor Marianne Nordman för hennes värdefulla kommentarer. Hon har med stort tålamod följt min vandring på vetenskapens väg. Jag vill också tacka förhandsgranskarna FD, lektor Christina Korkman och professor emeritus Sauli Takala för goda och viktiga kommentarer till mitt manuskript. Ett tack till Paul Wilkinson som har språkgranskat de engelska texterna.

Min avhandling skulle inte ha kommit till utan de sex studenterna i dialoggruppen. Tack Heidi, Jaana, Katja, Oili, Sanna och Tuula för det engagemang som ni uppvisade under läsåret i dialoggruppen och för att ni helhjärtat ställde upp för min forskning.

Institutionen för nordiska språk utgör en positiv och stödjande arbetsmiljö, vilket har haft stor betydelse för mitt arbete. Jag vill därför rikta ett stort tack till alla kolleger som under åren delat sorger och glädjeämnen med mig.

För ekonomiskt stöd tackar jag Svenska kulturfonden, Vasa universitet, Otto A. Malms donationsfond samt Ella och Georg Ehrnrooths stiftelse. Ekonomiskt stöd från Institutionen för nordiska språk samt Humanistiska fakulteten vid Vasa universitet gav mig möjlighet att slutföra mitt avhandlingsarbete.

Avslutningsvis önskar jag framföra mitt tack till min familj, min släkt och mina vänner som på olika sätt uppmuntrat mig under resans gång. Mina barn Jenny och Hanna har tålmodigt delat mors forskarmödor. Alf-Martin har engagerat, motiverat, stabiliserat och tolererat sin forskarhustru på ett beundransvärt sätt. Tack för att du under alla skeden av mitt arbete ställt mig de viktiga frågorna!

Vasa i februari 2007

Bodil Haagensen

INNEHÅLL

FÖRORD..... 3

FIGURER, TABELLER OCH TABLÅER..... 6

ABSTRACT..... 8

1 INLEDNING..... 9
1.1 Bakgrund..... 10
1.2 Syfte..... 12
1.3 Metod..... 15
1.4 Material..... 18
1.5 Avhandlingens disposition..... 22

2 MOTIVATIONEN OCH DESS ROLL I SPRÅKINLÄRNINGEN..... 26
2.1 Begreppet 'motivation'..... 26
2.2 Hur öka motivationen?..... 36
2.3 Motivation inom språkinlärning..... 42
2.3.1 Olika typer av motivation..... 48
2.3.2 Diskussion..... 55
2.4 Attityder..... 61
2.5 Mätning av motivation och attityder..... 67

3 DIALOGPEDAGOGIK..... 70
3.1 Bakgrund..... 70
3.2 Synen på kunskap och inlärning..... 71
3.3 Dialogen inom modern pedagogik..... 77
3.4 Principer för dialogundervisning..... 80
3.4.1 Arbetsformer..... 82
3.4.2 Lärarrollen..... 86
3.5 Det praktiska arbetet i dialoggruppen läsåret 2000-2001..... 88
3.5.1 Arbetet i dialoggruppen höstterminen 2000..... 89
3.5.2 Arbetet i dialoggruppen vårterminen 2001..... 97
3.5.3 Studenternas och lärarens syn på dialogundervisning..... 101
3.6 Studenterna och deras attityder, förväntningar och erfarenheter..... 107
3.7 Dialogpedagogik och motivation..... 128
3.7.1 Språklig nivå..... 130
3.7.2 Inlärarnivå..... 132
3.7.3 Inlärningssituation..... 139
3.7.4 Sammanfattning..... 153

4 INTERAKTIONEN I TVÅ GRUPPDISKUSSIONER..... 155
4.1 Gruppdiskussionen som kommunikationssituation..... 156
4.2 Interaktion..... 159
4.2.1 Kommunikationsmönster i gruppdiskussionerna..... 161
4.2.2 Kroppsspråk..... 170

4.2.3 Initiativvilja....176
4.2.4 Produktivitet.... 190
4.3 Sammanfattning....197

5 SKRIFTLIG PRODUKTION.... 201
5.1 Genre och genretillhörighet.... 202
5.2 Analys av studenttexter i tre genrer.... 205
5.2.1 Produktivitet.... 208
5.2.1.1 Textlängden i dialoggruppens texter.... 209
5.2.2 Lexikal täthet.... 213
5.2.2.1 Studier av lexikal täthet.... 216
5.2.2.2 Lexikal täthet i dialoggruppens texter.... 218
5.2.2.3 Sammanfattande jämförelse med andra studier.... 223
5.2.3 Lexikal variation.... 225
5.2.3.1 Lexikal variation i dialoggruppens texter.... 227
5.2.3.2 Jämförelse med andra studier av lexikal variation.... 231
5.2.3.3 Sambandet mellan lexikal variation och betyg.... 234
5.2.4 Lexikala innovationer.... 235
5.2.4.1 Approximationer och kontaminationer i dialoggruppens texter... 237
5.2.4.2 Diskussion.... 256
5.2.5 Språkriktighet.... 259
5.2.5.1 Poängbedömning.... 260
5.3 Sammanfattning.... 266

6 DISKUSSION.... 269

SUMMARY.....275

LITTERATUR....280

BILAGOR....296

FIGURER, TABELLER OCH TABLÅER

FIGURER

1 Exempel på en delfråga i Harters (1981: 303) motivationsskala. 38
2 Spolskys (1989: 28) modell för andraspråkstillägnande. 43
3 Synen på inlärning inom förmedlingspedagogik, utvecklingspsykologisk pedagogik och dialogpedagogik (enligt Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976: 45). 75
4 Illustration av studenternas inställning till engelska, svenska och finska före (frågeformulär 1) respektive efter (frågeformulär 2) läsåret i dialoggruppen. 120
5 Dörnyeis (1994: 280) sammanställning av motivationskomponenter inom andraspråksinlärningen. 129

TABELLER

1 Studenternas användning av svenska i tal före läsåret i dialoggruppen. 109
2 Studenternas användning av svenska i tal under läsåret i dialoggruppen. 110
3 Studenternas övriga kontakter med svenska före läsåret i dialoggruppen. 111
4 Studenternas övriga kontakter med svenska under läsåret i dialoggruppen. 112
5 Studenternas bedömning av de egna färdigheterna i svenska före läsåret i dialoggruppen. 114
6 Studenternas bedömning av de egna färdigheterna i svenska efter läsåret i dialoggruppen. 115
7 Sekvenser utan lärarens medverkan i gruppdiskussionerna. 181
8 Antalet ord och repliker samt det genomsnittliga antalet ord per replik i gruppdiskussionerna. 192
9 Deltagarnas andel av talaktiviteten i gruppdiskussionerna. 197
10 Antalet ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 210
11 Lexikal täthet och antalet ord i dagbokstexter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 219
12 Lexikal täthet och antalet ord i recensioner skrivna av deltagarna i dialog-gruppen. 221
13 Lexikal täthet och antalet ord i rapporter skrivna av deltagarna i dialog-gruppen. 222
14 Studier av lexikal täthet i svenska texter skrivna av gymnasieelever (G) och universitetsstuderande (U). 224
15 Lexikal variation i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 228
16 Approximationer som berör enskilda lexikala enheter (AE) och lexikala fraser (AF) samt kontaminationer som berör enskilda lexikala enheter (KE) och lexikala fraser (KF) i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 238
17 Det genomsnittliga antalet approximationer (A) och kontaminationer (K) per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 239
18 Antalet approximationer (A) och kontaminationer (K) per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 240

19 Det genomsnittliga antalet approximationer (A) och kontaminationer (K) per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 241
20 Antalet felpoäng per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen. 261

TABLÅER

1 En sammanställning av studiens forskningsaspekter och deras anknytning till material och metoder. …….. 24
2 En sammanställning av begreppen ’motivation’, ’orientering’ och ’attityd’ hos olika forskare (x betyder att termen förekommer i den studie som årtalet anger). ….. 54
3 En sammanställning av studiens forskningsaspekter och deras anknytning till material, metoder och resultat. 270

ABSTRACT

Haagensen, Bodil (2007). Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie i svenska på universitetsnivå. (Dialogue Pedagogy and Motivation. A case study in Swedish on a university level). *Acta Wasaensia* No 174, 307 p.

The aim of this work is to study how dialogue pedagogy as a form of teaching can affect the motivation in a group of Finnish-speaking university students taking part in a dialogue-teaching project during the academic year 2000-2001. I discuss the form of teaching from a motivational perspective, based upon central research within the areas of motivation and second-language learning.

Dialogue pedagogy is based upon a socio-cultural or a socio-constructive view of learning. According to this point of view, knowledge is constructed through cooperation in context and not primarily through individual processes. Learning is presumed to take place in a social and cultural context.

I have studied how motivation expresses itself in the students' oral and written production within dialogue teaching during one academic year. In this study, I have chosen to analyse the interaction in two group discussions and examine whether the participants' interactive behaviour changes during the academic year, concerning, for example, productivity and the use of initiative. In the analysis of the students' written work, I review lexical patterns such as length of texts, lexical density, lexical variation and lexical innovation. The texts are also studied from a linguistic correctness perspective. This study is longitudinal in its form, since I wanted to study potential motivationally-related changes in the students' achievements and behaviour within the dialogue group during the academic year.

I have evaluated the application of dialogue pedagogy with the help of a model of central-motivational components in second-language learning. This comparison shows that the principles and work forms characterising dialogue teaching may have a positive affect on the students' motivation.

In the interaction study, I have focused on communication patterns, body language and the students' motivation, productivity and the use of initiative in two group discussions. My analysis shows that dialogue pedagogy has a positive influence on the students' motivation. During the academic year, the students developed into active and interested conversation partners. Even the students' writing skills developed in a positive direction. After one year of dialogue teaching, the students managed to write varied and linguistically correct texts within different genres in their second language, Swedish. Because there is a connection between motivation and learning, they can be characterised as motivated learners.

Bodil Haagensen, Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, P.O.Box. 700, FI-65101 Vaasa, Finland, e-mail boha@uwasa.fi

Key words: dialogue pedagogy, motivation, second-language learning, interaction, productivity, lexical patterns, Swedish teachin

1. INLEDNING

Motivation är en komplex term, som används frekvent såväl i vardagligt tal som inom flera vetenskapsområden t.ex. psykologi, pedagogik och tillämpad språkvetenskap. Termen står för något så mångfasetterat som orsakerna till mänskligt beteende. (Dörnyei, Csizér & Németh 2006: 9.) Motivationen brukar t.ex. inom pedagogikens område ofta betraktas som inlärningens energikälla, och man har jämfört motivationen med motorn och ratten i en bil (Gage & Berliner 1992: 326). Energin bakom en handling och dess riktning är därför centrala i flera pedagogers och psykologers definitioner av begreppet motivation.

Forskning inom motivationens område bjuder på flera stora utmaningar (Dörnyei 2001: 185 ff.). Motivationen refererar till mentala processer och tillstånd och kan därför inte observeras direkt utan studeras indirekt i individens självrapportering, beteende eller i hans psykologiska reaktioner (jfr Nyberg 1988: 14). Detta innebär alltså att motivation inte kan mätas objektivt, och alla kännetecken på motivation är i sig subjektiva. Dörnyei (2001: 185–186) konstaterar att en av motivationsforskarens svåraste uppgifter är att hålla subjektiviteten på en så låg nivå som möjligt. Den andra utmaningen ligger i motivationens mångfasetterade karaktär. En studie av motivation måste innehålla många olika variabler, och det är viktigt att notera att det område man studerar utgör endast ett segment av den mångfasetterade psykologiska konstruktion som motivationen utgör. Motivationen är därtill inkonstant och förändras över tid. Motivationen kan sammanfattningsvis beskrivas som icke direkt observerbar, mångfasetterad och dynamiskt omväxlande till sin natur och utgör därför ett synnerligen utmanande forskningsområde.

Inom studier som berör motivationens roll i andraspråksinlärning har man utvecklat ett eget begreppssystem, som är relaterat till allmänna teorier inom motivationspsykologin (Ellis 1985: 116–119). Motivation och attityder utgör s.k. affektiva faktorer som anses påverka språkinlärningen. Relationen mellan motivation och attityder är komplicerad, men man är inom forskningen överens om att inlärarens attityder till målspråket och målspråkstalarna påverkar hans motivation (se t.ex. Spolsky 1989: 25–29). Motivationen betraktas ofta som en inre drivfjäder, impuls eller önskan, som leder till ett visst handlande (Ericsson 1989: 116). Det råder ett komplicerat samband mellan motivation och attityder, men hög

motivation hör vanligen samman med positiva attityder (Mustila 1990: 13–16). Attityder brukar allmänt anses bestående till sin karaktär, medan motivationen är mera kortvarig, och den hör i allmänhet samman med en situation åt gången (Ruohotie 1982: 7–8). Attityder påverkar enligt Ruohoties bedömning kvaliteten hos en verksamhet, medan motivationen främst påverkar den energi som används när verksamheten utförs.

1.1 Bakgrund

Mitt intresse för motivationens roll i andraspråksinlärningen utgår från erfarenheter av språkbadsundervisning tillämpad i svenskundervisningen vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. Språkbadet kom till Vasa år 1987 på professor Christer Lauréns initiativ, och en forskargrupp med uppgiften att ta hand om den vetenskapliga uppföljningen av språkbadet bildades i slutet av 1980-talet (Ch. Laurén 1999: 78 ff.).

Tanken på att använda språkbadsprinciper i svenskundervisningen för ekonomistuderande väcktes i ett tidigt skede, och redan på 1970-talet hade man på Institutionen för nordiska språk utvecklat en serie case-övningar som bygger på principen om självständig inlärning (Ch. Laurén & Nordman 2004: 191–192). Case-övningarna ingick i en fortsättningskurs i svenska för blivande ekonomer. Lärarna hade konstaterat att studenterna inte var tillräckligt motiverade i sina studier i svenska. För att öka motivationen strävade man efter att öka kontakten med verkligheten, i det här fallet ett existerande företag i Vasatrakten med verksamhet på svenska.

De positiva erfarenheterna av serien case-övningar och det växande intresset för språkbadet bidrog till att språkbadet hösten 1992 infördes som ett alternativ till den traditionella svenskundervisningen för ekonomistuderande vid Vasa universitet (Ch. Laurén & Nordman 2004: 197–198). Lärarna på Institutionen för nordiska språk hade lagt märke till studenternas svala intresse för svenskundervisningen och provade därför gärna en alternativ undervisningsform. Det första försöket med språkbad för vuxna berörde ekonomi-studerande, men senare har även humanister och samhällsvetare fått möjligheten att välja språkbad som ett alternativ till reguljär svenskundervisning (se Sipola 2006).

Jag fick i egenskap av lärare i en språkbadsgrupp ofta frågor om hur väl språkbads-deltagarna efter kursen i svenska behärskar språket jämfört med studenter som deltagit i reguljära grupper. Jag fann det därför motiverat att utföra en undersökning där jag jämför de två typerna av undervisningsgrupper som ekonomistuderande kan delta i. Undersökningen presenterades i min licentiatavhandling (Haagensen 1998). De muntliga och skriftliga test som ingick i studien visade att studenter både i språkbadsgrupper och i reguljära grupper hade utvecklat sin förmåga att uttrycka sig på svenska i tal och skrift under kursen. Jag fann emellertid att deltagarna i språkbadsgrupperna litade mera på sin egen språkfärdighet i jämförelse med de studenter som deltagit i reguljär undervisning. Språkbadet tycktes ge studenterna tilltro till den egna kommunikativa förmågan, vilket är en stor fördel med undervisningsformen. Lärarna kunde även konstatera att språkbadet tycktes påverka studenternas motivation i positiv riktning.

Tanken på en alternativ undervisningsform i en grupp bestående av huvudämnesstuderande i svenska hade ivrigt diskuterats på institutionen. Utgångspunkten för diskussionen var att metoder som med framgång tillämpas bl.a. i språkbadsgrupperna också kunde tillämpas i grupper med huvudämnesstuderande. Ett försök med en s.k. dialoggrupp inleddes därför under läsåret 2000–2001, och jag fick förmånen att fungera som lärare i dialoggruppen under det första läsåret. Syftet med dialogundervisning var såsom med vår språkbads-undervisning för ekonomistuderandena att öka motivationen hos studenterna och uppmuntra dem till aktivitet och ansvarstagande i studierna.

Dialogpedagogiken, som står i fokus i min studie, grundar sig på en sociokulturell eller sociokonstruktivistisk syn på lärande (Dysthe 2001: 41 ff.). Enligt detta synsätt, som ibland även benämns social-konstruktivistiskt, social-konstruktionistiskt eller interaktionistiskt, konstrueras kunskap genom samarbete i kontext och inte primärt genom individuella processer. Inlärning antas alltså äga rum i en social och kulturell kontext (jfr Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 9–11, Sahlström 2001: 93). Olika kunskapsteorier presenteras utförligare i avsnitt 3.2, medan dialogpedagogiken samt vår tillämpning av den i dialoggruppen presenteras mera ingående i avsnitt 3.4 och avsnitt 3.5.

1.2 Syfte

Det är viktigt att pedagogiska projekt följs av vetenskaplig rapportering, eftersom erfarenheterna av projekten annars kan försvinna spårlöst. När språkbadet infördes i Vasa 1987, inleddes samtidigt en vetenskaplig uppföljning av undervisningsformen (se Ch. Laurén 1999: 78 ff.). Det pedagogiska utvecklingsarbetet med språkbad för vuxna har dokumenterats i min licentiatavhandling (Haagensen 1998) samt i Sipolas licentiat-avhandling (2003) och i hennes doktorsavhandling (Sipola 2006). I detta arbete fokuserar jag på en annan stor pedagogisk satsning som gjorts vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet, nämligen ett försök med dialogundervisning för huvudämnesstuderande.

Syftet med min avhandling är att studera hur dialogpedagogiken som undervisningsform påverkar motivationen hos en grupp finskspråkiga studenter, som deltog i ett försök med dialogundervisning läsåret 2000–2001. Studenterna var huvudämnesstuderande i svenska och deltog i dialogundervisning under sitt första studieår vid universitetet. Jag utvärderar undervisningsformen ur motivationens synvinkel och utgår från central forskning inom områdena motivation och andraspråksinlärning. Motivation kan som ovan nämndes endast studeras indirekt. Jag stöder därför mina iakttagelser på studenternas självrapportering i form av dagbokstexter samt uttalanden som berör motivationen. Jag har även som mål att studera hur motivationen kommer till uttryck i studenternas muntliga och skriftliga produktion under läsåret. Jag väljer därför att å ena sidan studera två gruppdiskussioner för att undersöka om interaktionen i gruppen förändras under läsåret vad gäller deltagarnas initiativvilja och produktivitet. Å andra sidan analyserar jag studenttexterna, som representerar tre olika genrer och är producerade vid olika tidpunkter under läsåret. De lexikala drag jag granskar närmare är textlängd, lexikal täthet, lexikal variation och lexikala innovationer. Jag studerar även texterna utgående från ett språkriktighetsperspektiv. Studien är longitudinell till sin uppläggning, eftersom jag önskar studera eventuella motivations-relaterade förändringar i studenternas prestationer och beteenden under läsåret i dialoggruppen.

Mitt intresse för pedagogiska frågor väcktes tidigt i arbetet som svensklärare vid Institutionen för nordiska språk. I studien i språkbad för vuxna blev jag medveten om

motivationens roll i andraspråksundervisningen. Jag kunde nämligen konstatera att arbetssättet verkade ha en motiverande effekt på studenterna, och jag blev därför intresserad av att mera ingående studera faktorer som påverkar motivationen hos andraspråksinlärare. När jag fick ansvaret för dialogundervisning och samtidigt stod inför valet av tema för min doktorsavhandling föll det sig därför naturligt att kombinera forskning i motivation med det pedagogiska arbetet.

Intresset för forskning som berör motivationens roll i inlärning har varit stort fr.o.m. 1990-talet. Även forskare inom andraspråksinlärning har noterat motivationens roll i språkinlärningen men har kunnat konstatera att motivationen inte är så lätt att fånga och mäta. Vid läsning av litteratur i ämnet har jag noterat få exempel på kvalitativa studier som berör motivationens roll i andraspråksinlärningen. Min studie är unik till sin karaktär, eftersom jag har haft möjligheten att följa med en grupp studenter under ett helt läsår och på så sätt longitudinellt fått notera motivationens roll i ett längre perspektiv. Eftersom motivation alltid hör samman med inlärning kan mitt arbete antas vara av intresse för pedagoger som är involverade i undervisning på olika stadier. Jag utgår ifrån att i synnerhet lärare som sysslar med andraspråksinlärning kan finna exempel på vilka undervisnings-former som är speciellt fruktbara med tanke på motivation.

Motivationsstudier som berör andraspråksinlärning kräver enligt Dörnyei (2001: 247 ff.) insikter inom flera vetenskapsområden. Han nämner områdena språkundervisning, tillämpad lingvistik och psykologi. En motivationsforskare kan finna relevant material för sina studier inom alla sociala vetenskaper som fokuserar på mänskligt beteende. Kontakten med socialpsykologen Gardner och hans kolleger har t.ex. varit av central betydelse för motivationsforskningen inom andraspråksinlärning, även om en yngre generation motivationsforskare har identifierat sig mera med forskning i tillämpad lingvistik och andraspråksinlärning. Jag diskuterar i min avhandling motivationen främst ur en lingvistisk och pedagogisk synvinkel, men såsom i all motivationsforskning tangerar jag även andra vetenskapsområden såsom t.ex. psykologi och socialpsykologi.

Forskningsfrågor

I min studie av motivationens roll i dialogundervisning söker jag svar på ett antal forskningsfrågor. Jag avser att granska ifall dialogundervisningen påverkar motivationen hos studenterna, och jag studerar ifall en sådan påverkan kan skönjas i studenternas muntliga och skriftliga kommunikation. Nedan presenterar jag de forskningsfrågor som jag önskar få svar på i mitt arbete:

- Karakteriseras dialogpedagogiken av principer och arbetssätt som kan påverka motivationen hos inlärare? Vilka är dessa principer och arbetssätt i så fall?

- Har studenterna som deltog i dialogundervisning läsåret 2000–2001 upplevt att dialogpedagogiken påverkat deras studiemotivation i svenska? I vilken riktning i så fall?

- Vad kännetecknar studenternas interaktiva agerande, initiativvilja och aktivitet i kommunikation inom gruppen? Har deltagarnas kommunikativa beteende förändrats under läsåret? Hur ser förändringen ut i så fall?
  Hur kan förändringar i studenternas prestationer och beteenden i muntlig kommunikation anses vara motivationsrelaterade? Hur påverkas motivationen i så fall?

- Vad karakteriserar studenttexter ur tre olika genrer vad beträffar lexikala drag såsom textlängd, lexikal täthet, lexikal variation och lexikala innovationer?
  Vad karakteriserar studenttexterna vad gäller språkriktighet?
  Finns det skillnader vad gäller lexikala drag (textlängd, lexikal täthet, lexikal variation och lexikala innovationer) och språklig korrekthet i texter skrivna vid olika tidpunkter under läsåret? Vilka är dessa skillnader i så fall?
  Hur kan förändringar i studenternas prestationer och beteenden i skriftlig kommunikation anses vara motivationsrelaterade? Hur påverkas motivationen i så fall?

Utgående från svaren på ovannämnda forskningsfrågor önskar jag diskutera hur dialogpedagogiken påverkar motivationen hos deltagarna i dialoggruppen, vilket är mitt övergripande mål med avhandlingen.

1.3 Metod

Motivationsstudier inom andraspråksinlärningen har av tradition varit kvantitativa och följt forskningsprinciperna inom socialpsykologin. Detta innebär att man med hjälp av frågeformulär riktade till en utvald grupp, ett sampel, önskat beskriva t.ex. attityder och åsikter hos en population. Andra kvantitativa studier har genomförts t.ex. med hjälp av faktoranalys eller korrelationsstudier (se t.ex. Dörnyei 2001: 215 ff.). Kvantitativa studier fokuserar på forskaren och hans prioriteringar och tolkningar av det insamlade materialet, medan kvalitativa studier fokuserar studieobjekten dvs. de individer som deltar i studien. Medan kvantitativa studier utgår från numerära data, utgår man i kvalitativa studier från t.ex. observationer, intervjuer och autentisk dokumentation av kommunikativt beteende såsom inspelat tal och textmaterial. Trots att materialet i kvalitativa studier inte är insamlat för en objektiv mätning (Dörnyei 2001: 192 ff.) kan efterföljande analys fastställa kategorier genom vilka vissa aspekter av kvalitativa data kan bli kvantifierade. De två vanligaste metoderna vid kvalitativ forskning är intervjuer och fallstudier (Dörnyei 2001: 238 ff.).

Dörnyei (2001: 194) understryker i en översikt över motivationsforskning som bedrivits inom andraspråksinlärning att de kvalitativa metoderna har vissa svagheter t.ex. beträffande reliabilitet, representativitet och generaliserbarhet. Han konstaterar att kvalitativa metoder har vunnit i popularitet inom den pedagogiska forskningen på 1990-talet, och han efterlyser även kvalitativa metoder inom motivationsforskning som berör andraspråksinlärning. Kombinationen av kvalitativa och kvantitativa metoder kan enligt Dörnyei ge fruktbara resultat i framtida motivationsforskning.

En annan metodologisk fråga inom motivationsforskning berör valet mellan tvärsnittsforskning och longitudinell forskning (Dörnyei 2001: 194 ff.). I en tvärsnittsstudie

studerar man individers tankar, beteende och emotionella inställning vid en enda tidpunkt, medan man i en longitudinell studie samlar in data vid åtminstone två tidpunkter. Dörnyei jämför de båda metoderna och konstaterar att datainsamlingen i en longitudinell studie är synnerligen resurskrävande i synnerhet om den omfattar en lång tidsperiod. Trots detta föredrar de flesta motivationsforskare den longitudinella metoden, eftersom den kan ge djupare insikter i motivationsfrågor i jämförelse med tvärsnittsstudier. Eftersom motivationen hos inlärare inte är konstant under inlärningsförloppet är det fördelaktigt att samla in material vid flera olika tidpunkter.

En longitudinell studie i motivation kan fokusera olika områden. Man kan studera det dynamiska samspelet mellan motivationsfaktorer och dagliga händelser i en språkkurs. Det är även möjligt att studera andra områden såsom effekten av lärarens beteende på studenternas motivation, förändringen av motivationen under inlärarnas åldersmässiga utveckling eller förändringen av motivationen i relation till utvecklande av andraspråksfärdigheter. Studien kan också beröra motivationen under en period då inläraren har intensiv kontakt med andraspråket, och man kan även välja att fokusera motivationens beständighet under perioder med svårigheter eller att göra en mikroanalys av motivationsutvecklingen vid genomförandet av en uppgift. (Dörnyei 2001: 196.)

Utgående från diskussionen ovan kan min studie definieras som en kvalitativ studie med vissa kvantitativa inslag. Studien omfattar ett läsår, dvs. 9 månader, och är således longitudinell till sin karaktär. Min fokus ligger på motivationen och eventuella förändringar i den under en period då inlärarna har intensiv kontakt med andraspråket, och då man kan anta att deras färdigheter i andraspråket utvecklas (jfr Dörnyei 2001: 196). Eftersom en undervisningssituation är komplex till sin natur måste man välja några aspekter som studeras mera ingående (jfr Uusikylä 1980: 25–26). De produktiva färdigheterna (tala, skriva) utgör tillsammans med de receptiva färdigheterna (läsa, lyssna) delområden inom språkinlärningen, och jag har i detta arbete valt att sätta fokus på studenternas muntliga och skriftliga produktion. En dialog kan enligt principerna för dialogundervisning äga rum både i muntlig och i skriftlig kommunikation (jfr Dysthe: 1996), och det är därför naturligt att en studie av dialogpedagogik omfattar både muntligt och skriftligt material. Jag sätter i detta

arbete fokus på interaktionen i två gruppdiskussioner i dialoggruppen samt på ett antal studenttexter ur tre olika genrer (jfr avsnitt 1.4).

Jag har valt att studera interaktionen i två diskussioner som hölls i dialoggruppen under läsåret, och jag fokuserar på deltagarnas interaktion, initiativvilja och muntliga produktivitet. Studenttexter ur tre olika genrer beskrivs utgående från lexikala analyser där jag fokuserar på aspekter såsom produktivitet, lexikal täthet, lexikal variation och lexikala innovationer. Jag studerar även studenternas behärskning av svenskans centrala grammatiska strukturer. De metoder jag tillämpat vid analysen av gruppdiskussionerna och texterna diskuteras mera utförligt i kapitel 4 och kapitel 5. I min beskrivning av de valda aspekterna relaterar jag till teorier kring motivationen och hur den kan observeras i andraspråksinlärningen. Jag kompletterar min analys med egna iakttagelser samt med studentkommentarer hämtade från mitt sekundärmaterial, dvs. från dagböcker, frågeformulär och utvärderingar.

Mitt arbete är präglat av aktionsforskning, som enligt Rönnerman (2004: 13–14) handlar om att utveckla och förändra en verksamhet men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång. Min studie är ovanlig i det hänseendet att jag personligen uppträder i dubbla roller, dvs. både som forskare och som lärare. Jag finner både för- och nackdelar med dessa två roller. Det är möjligt att jag gått miste om värdefullt material när jag själv har haft en aktiv roll i dialoggruppen. I de flesta klassrumsstudier fungerar forskaren som observatör och har möjlighet att med hjälp av anteckningar och videoinspelningar samla in ett mångsidigt material. Jag var en aktiv aktör under lektionerna och deltog i all verksamhet i gruppen. Mitt starka engagemang i gruppen präglar min studie, men jag ser främst fördelar med detta arrangemang. En utomstående forskare skulle ha kunnat delta i ett begränsat antal lektioner och därmed gått miste om delar av den långa process som dialogundervisning utgör. Jag har däremot varit med om samtliga aktiviteter i dialoggruppen. Min forskningsmetod kan alltså sägas ha en etnografisk karaktär, eftersom jag som lärare hade möjlighet att under ett helt läsår göra observationer i klassrummet (jfr Foster 1990: 191–193). Inom etnografiskt inspirerad pedagogisk forskning anses det numera vara nödvändigt att dokumentera sociala och kulturella processer som individer deltar i i sitt sammanhang, om man till fullo önskar

förstå lärande och socialisation (jfr Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 16). Analysen av mitt material påverkas naturligtvis av all information jag samlat på mig om studenterna under ett helt läsår. Eftersom jag i min studie fokuserar på ett så mångdimensionellt fenomen som motivation, upplever jag mina djupa insikter i dialoggruppens verksamhet som en stor tillgång.

I en longitudinell motivationsstudie bland ungerska barn som lärde sig engelska, fungerar läraren i likhet med mig också som forskare (Nikolov 1999). Nikolov ser det som en svaghet i studien att hon fungerade både som forskare och lärare i de grupper hon studerade. Därtill ansvarade hon för kursplanen i engelska vid sin skola. Hon påpekar att samtliga aspekter som diskuteras i studien berörs av hennes personliga erfarenheter och av hennes yrkesroll. Jag delar till fullo Nikolovs iakttagelse, men jag ser till skillnad från henne den dubbla eller i hennes fall den tredubbla rollen som en fördel. En lärares långvariga samarbete med en studentgrupp kan enligt min bedömning vara synnerligen värdefull när man bedriver studier inom ett så mångdimensionellt område som motivationen utgör. Det är naturligtvis av stor betydelse att forskaren vid tolkningen av sitt material ständigt är medveten om de olika roller han har i studien.

Dörnyei (2001: 194) uttrycker i sin omfattande sammanfattning av motivationsforskning inom andraspråksinlärning uttryckligen behovet av kvalitativa och longitudinella studier inom vetenskapsområdet. Min studie av motivation som drivkraft i dialogundervisning uppfyller ovannämnda kriterier och kan därför betraktas som ett värdefullt bidrag till den språkpedagogiska motivationsforskningen.

1.4 Material

Det primära muntliga materialet i min studie består av två videoinspelade gruppdiskussioner där de sex studenterna i dialoggruppen och läraren deltar. Inspelningarna omfattar sammanlagt 90 minuter. Det primära skriftliga materialet består av totalt 36 texter. Samtliga texter, som studenterna skrev under läsåret, samlades i en undervisningsportfölj. Ur detta stora material valde jag ut sex texter per student och erhöll därmed mitt primära

skriftliga material bestående av sammanlagt 36 texter. De övriga texterna i portföljen, i synnerhet dagbokstexterna, utgör ett sekundärt material. I min studie använder jag mig även av annat sekundärt material bestående av en muntlig och två skriftliga utvärderingar av läsåret i dialoggruppen samt av två frågeformulär. Detta sekundärmaterial presenteras utförligare i avsnitt 3.5.3 och avsnitt 3.6. Nedan följer en mera ingående presentation av det primära muntliga och skriftliga materialet i min studie.

Muntligt material

Det muntliga materialet består av videoinspelningar av två diskussioner som fördes i dialoggruppen läsåret 2000–2001. Den första diskussionen spelades in under gruppens första och andra lektion 12.9 respektive 14.9.2000, medan den andra inspelningen skedde under vårterminens sista lektion 26.4.2001. Inspelningarna omfattar sammanlagt 90 minuter, höstens inspelning utgör 45 minuter och vårens likaså 45 minuter. Jag deltog själv i diskussionen medan en utomstående skötte videofilmningen. Studenterna hade möjlighet att förbereda sig för presentationen under några minuter före inspelningarna.

Den första diskussionen inspelades enbart med videokamera, medan den andra både video- och audioinspelades. Ljudkvaliteten under den första videoinspelningen visade sig i samband med transkriberingen av inspelningen vara ojämn. Jag beslöt därför att inför vårens inspelning komplettera videoinspelningen med en audioinspelning.

Videoinspelning I ägde rum under den första lektionen gruppen träffades. Jag informerade i början av lektionen studenterna om att inspelningen utgjorde en del av mitt forskningsmaterial och påpekade att en uppföljande inspelning skulle äga rum under den sista lektionen på vårterminen. I inspelningen 12.9.2000 deltog fem av de sex studenterna, eftersom en student inte kunde delta i lektionen. Jag hade inte blivit informerad om detta i förväg och höll fast vid den ursprungliga tidtabellen, eftersom studenterna under inspelningen skulle presentera sig själva. Det skulle inte ha varit naturligt att inleda arbetet i dialoggruppen utan en presentation av deltagarna. Den sjätte studenten var närvarande under den andra lektionen på höstterminen (14.9.2000), och vi kunde då videoinspela

hennes presentation. I diskussionen som följde efter denna presentation deltog således samtliga sex studenter i gruppen och läraren. Det faktum att inte samtliga deltagare deltog i inspelningen under första lektionen måste beaktas vid analysen. Inspelningen som ägde rum under den första lektionen (12.9.2000) omfattade 25 minuter och under den andra lektionen (14.9.2000) 20 minuter, alltså sammanlagt 45 minuter.

Studenterna fick i uppgift att presentera sig själva för de övriga deltagarna och läraren. Det var en naturlig inledning på vårt arbete i dialoggruppen och inte konstruerad endast för videoinspelningen. Studenterna skulle i tur och ordning presentera sig, och de andra uppmanades ställa frågor kring presentationen. Jag bad studenterna behandla följande punkter i sin presentation: namn, ålder, hemort, bostad i Vasa, hobbyer, valet av svensk-studier vid Vasa universitet och framtidsplaner.

Syftet med den andra diskussionen (26.4.2001) var att den skulle utgöra en naturlig avslutning på läsåret. Temana som vi behandlade var valda så att vi diskuterade läsåret som gått men även studenternas planer för sommaren och de fortsatta studierna. Diskussionen omfattade inte en utvärdering av arbetet i dialoggruppen, eftersom studenterna senare under vårterminen skulle diskutera detta i enrum med läraren och även göra en omfattande skriftlig utvärdering av läsåret i dialoggruppen. Följande teman diskuterades under inspelningen: planer för sommaren (arbete, resor, studier), det första året vid Vasa universitet samt planer för följande läsår.

Transkriberingsprinciper

En transkription skall återspegla forskarens och undersökningens syfte och urvalsprinciperna måste vara noggrant genomtänkta (jfr Ochs 1979: 44). Jag har i mitt arbete använt en skriftspråksnära transkription, som är mera läsarvänlig än en fonologiskt och fonetiskt korrekt återgivning. Jag fokuserar i min studie inte fonologiska variabler och därför kan transkriptionen med fördel vara tämligen grov. (jfr Forsblom-Nyberg 1995.) Jag har i stort sett använt konventionell ortografi vid min transkribering av inspelningarna och har använt de skriftspråkliga formerna *och, jag, är, vad* i stället för de talspråkliga *å, ja, e,*

va. De reducerade talspråkliga formerna *int´*, *sku, nå, nån, nåt, sån, sånt, såna* (för *inte, skulle, någon, något, någonting, sådan, sådant*, *sådana*) används när de förekommer i replikerna. Jag har skrivit uttalsvarianterna *di* och *dom* för *de* och *dem* samt varianterna *mycke*, *mycky* för *mycket* i de fall där studenterna har använt någon av de talspråkliga formerna av orden.

Kortare pauser i början eller inne i yttranden samt oavslutade yttranden markeras (...) medan längre pauser markeras /.../. Utelämning av en del av repliken markeras [...], medan tystnad markeras ..... Bedömningen av pausernas längd görs enligt kontexten och talarnas eget taltempo (jfr Mård 1997). Den del av talarnas yttranden som jag vill fästa mest uppmärksamhet på vid exempelpresentationen, dvs. det verbala agerande som exemplet huvudsakligen illustrerar, är skriven med **fet** stil. Stor begynnelsebokstav, punkt, utropstecken och frågetecken har angetts vid yttrandegränserna. Transkriptionen av materialet är uppställd enligt den s.k. dramadialogiska modellen där deltagarnas repliker återges i tur och ordning som i en dramatext (Forsblom-Nyberg 1995: 58–59). En förteckning över de transkriberingsprinciper jag tillämpat i arbetet återfinns i bilaga 1.

Skriftligt material

Under läsåret 2000–2001 samlade jag in samtliga texter som studenterna producerade och erhöll därmed ett omfattande material bestående av dagbokstexter, recensioner, rapporter, utvärderingar och olika typer av analyser. Studenterna bearbetade samtliga texter och samlade dem sedan i en portfölj. Ur detta material valde jag ut sammanlagt sex texter per student, vilket resulterade i att det primära skriftliga materialet för min studie består av 36 texter. Eftersom jag önskade följa med studenternas skriftliga utveckling under läsåret valde jag texter skrivna vid sex olika tidpunkter. Texterna representerar tre olika genrer: dagbokstext, recension och rapport. Jag valde texter ur olika genrer eftersom min avsikt var att beakta också genrekompetensen hos skribenterna.

Studenterna skrev varje vecka en text i en dagbok, och jag valde ut tre dagbokstexter för en noggrannare studie. Den första dagbokstexten skrevs i september 2000, dvs. under den

första veckan i dialoggruppen. Den andra dagbokstexten skrevs i mitten av läsåret, i december 2000, medan den sista dagbokstexten skrevs i april 2001 innan undervisningen i dialoggruppen avslutats. I materialet ingår även två recensioner av skådespel som studenterna sett på Wasa Teater. Recensionen av skådespelet *Lanthandlerskans son* skrevs i september 2000, medan recensionen av skådespelet *En handelsresandes död* skrevs i februari 2001.

Rapporten skrevs utgående från en föreläsning i kursen Finlandssvenska och rikssvenska realia i mars 2001. Kursen innehöll ett antal gästföreläsningar om sverigesvensk och finlandssvensk kultur. Deltagarna i dialoggruppen rapporterade utgående från eget intresse om tre av föreläsningarna. Min avsikt var att för min studie välja en rapport från en föreläsning där samtliga studenter deltog. Det framkom emellertid att ingen föreläsning valts av samtliga sex studenter, men fem av studenterna hade deltagit i en föreläsning om finlandssvensk musik. Jag valde därför ut de fem rapporterna från denna föreläsning och kompletterade materialet med en rapport från en föreläsning om radions historia i Sverige. I rapporterna sammanfattade studenterna föreläsningen och kommenterade intressanta punkter i den.

Totalt omfattar mitt primära skriftliga material, som består av 36 texter, sammanlagt 14 791 löpord. De tre genrerna presenteras mera ingående i avsnitt 5.1.

1.5 Avhandlingens disposition

Min avhandling består av sammanlagt sex kapitel. I kapitel 1 ger jag bakgrunden till mitt arbete och introducerar den teoretiska referensramen för studien. I detta kapitel presenteras även avhandlingens syfte samt metod och material. I kapitel 2 presenterar jag central forskning inom motivationens område med fokus på studier som berör motivationens roll i andraspråksinlärningen.

I kapitel 3 presenteras dialogpedagogiken och tillämpningen av den i den dialoggrupp som verkade under läsåret 2000–2001. Kapitlet innehåller även en redogörelse för studenternas

åsikter om dialogundervisning utgående från två frågeformulär som de fyllde i under läsåret. Kapitlet avslutas med en analys av dialogpedagogiken i ljuset av teorier rörande motivationens roll i andraspråksinlärningen.

I de två följande kapitlen granskar jag hur motivationen kommer till uttryck i studenternas muntliga och skriftliga kommunikation. Kapitel 4 omfattar en analys av studenternas interaktiva beteende i två gruppdiskussioner, medan jag i kapitel 5 koncentrerar mig på olika aspekter inom ordförrådsanvändningen (textlängd, lexikal täthet, lexikal variation, lexikala innovationer) samt på graden av grammatisk korrekthet i studenttexter ur tre olika genrer.

I avhandlingens avslutande kapitel (kap. 6) diskuterar jag resultaten av min studie ur en allmänpedagogisk synvinkel.

Tablå 1 innehåller en sammanställning av forskningsaspekterna och deras anknytning till material och metoder i min studie. Det primära materialet och den centrala metoden i respektive avsnitt är markerade med **fet** stil, medan det sekundära materialet och mindre centrala metoder i studien är skrivna med normal stil.

Tablå 1. En sammanställning av studiens forskningsaspekter och deras anknytning till material och metoder.

Forskningsaspekt	**Material**	**Metod**
Principer och arbetssätt i dialogpedagogik som kan påverka motivationen hos inlärare (kap. 3)	Dörnyeis (1994) sammanställning av motivationskomponenter inom andraspråksinlärning	**kvalitativ**
Dialogpedagogikens påverkan på studie-motivationen i svenska enligt deltagarna i dialoggruppen (kap. 3)	• **Dagbokstexter** • **En muntlig utvärdering** • **Två skriftliga utvärderingar** • **Två frågeformulär**	**kvalitativ**
Studenternas interaktiva agerande, initiativ-vilja och aktivitet i kommunikationen inom gruppen (kap. 4)	• **Två videoinspelningar +** o Dagbokstexter o En muntlig utvärdering o Två skriftliga utvärderingar o Två frågeformulär	**kvalitativ** **+** kvantitativ
Förändringar i studenternas kommunikativa beteende (kap. 4)		**kvalitativ** **+** kvantitativ **+** **komparativ**
Motivationsrelaterade förändringar i studenternas muntliga kommunikation (kap. 4)		
Lexikala drag (textlängd, lexikal täthet, lexikal variation, lexikala innovationer) och språklig korrekthet i studenttexter ur tre olika genrer (kap. 5)	• **36 studenttexter +** o Dagbokstexter o En muntlig utvärdering o Två skriftliga utvärderingar o Två frågeformulär	**kvalitativ** **+** kvantitativ
Skillnader vad gäller lexikala drag och språklig korrekthet i texter skrivna vid olika tidpunkter (kap. 5)		**kvalitativ** **+** kvantitativ **+** **komparativ**
Motivationsrelaterade förändringar i studenternas skriftliga kommunikation (kap. 5)		

Samtliga studentkommentarer som återges i mitt arbete är autentiska och kan därför innehålla inkorrekta ord och uttryck.

Exemplen i avhandlingen har numrerats inom respektive kapitel, medan figurer, tabeller och tablåer har försetts med löpande numrering genom hela avhandlingen.

2. MOTIVATIONEN OCH DESS ROLL I SPRÅKINLÄRNINGEN

Språkinlärning anses påverkas av ett antal s.k. affektiva faktorer av vilka motivation och attityder rönt ett livligt intresse inom forskningen (se t.ex. Brown 1981, Ellis 1985, Lightbown & Spada 1999, Granberg 2001). Andra grupper av affektiva faktorer är egocentriska faktorer såsom t.ex. självuppfattning och hämning samt transaktionella faktorer såsom empati och personlighetstyp. Eftersom motivationen står i fokus i mitt arbete presenterar jag här inledningsvis motivationen ur synvinklar som aktualiseras i arbetet, dvs. ur en psykologisk och pedagogisk synvinkel och övergår sedan till att diskutera motivationens roll i språkinlärning.

Motivation och attityder hör intimt samman och relationen mellan dem beskrivs ofta som synnerligen komplicerad, men positiva attityder brukar allmänt kopplas till god motivation (Mustila 1990: 13–16). Ruohotie (1982: 7–8) beskriver skillnaden mellan motivation och attityd på följande sätt: attityden är en relativt bestående, internaliserad reaktionsberedskap som förändras långsamt, medan motivationen däremot är kortvarig till sin natur och hör i allmänhet samman med endast en situation åt gången. Attityden påverkar enligt Ruohotie mera verksamhetens kvalitet, medan motivationen påverkar den energi med vilken verksamheten utförs. Förändringar i motivationen leder inte automatiskt till förändrade attityder till ett objekt. Jag diskuterar attityder och deras påverkan på språkinlärningen utförligare i avsnitt 2.4.

2.1 Begreppet ’motivation’

I detta avsnitt presenterar jag några centrala definitioner av begreppet ’motivation’ hämtade från psykologins och pedagogikens områden.

Motivationen är enligt Nyberg (1988: 14) en hypotetisk konstruktion, och man kan inte observera en persons motivation direkt, utan det enda som kan observeras är individens beteende och den miljö i vilken personen är aktiv. Målet med motivationsforskning är enligt Maehr (1984: 117–118) att förstå, förutsäga och förklara variationer i individers

beteende. Motivationen är inte direkt mätbar, men man kan dra slutsatser om dess styrka utgående från individens beteende.

Motivationen definieras inom psykologin som en inre process som aktiverar och styr människans beteende. Termer som hänför sig till motivationen är t.ex. *drivkraft*, *drift*, *instinkt*, *behov,* vilka avser den inre process som driver människan till handling, medan termerna *incitament* och *valens* betecknar målets tilldragande kraft. Termen *motiv* som allmänt definieras som ”de drivkrafter eller eftersträvade mål som ligger till grund för mänskliga handlingar”, används både om den inre process som driver individen till en handling och om målets tilldragande kraft. (*Psykologisk uppslagsbok* 1976: 273.) Nyberg (1990: 11) använder begreppet ’motivation’ för den komplexa sammansättning av drivkrafter eller motiv som sätter i gång och upprätthåller den kognitiva aktiviteten, dvs. tänkandet eller inlärningen.

Motivation är alltså ett begrepp som av olika forskare definieras på olika sätt (Luopajärvi 1993: 140, Kantelinen 1995: 40). Luopajärvi påpekar att man i äldre studier strävade efter att finna en entydig och allmängiltig definition av begreppet ’motivation’, men numera har man accepterat att motivationen innefattar individens personliga egenskaper, miljö-relaterade samt situationsbundna faktorer, vilka sammansmälter i ett mångfasetterat och inte alltid rationellt och ändamålsenligt mänskligt beteende. Motivationsbegreppet har enligt Luopajärvi i flera studier karakteriserats som en s.k. paraplyterm, som täcker många betydelser. Även Dörnyei (2001: 8–9) påpekar att motivationen inom forskningen ibland har betraktats som en paraplyterm, och han presenterar en definition som han tror forskare inom alla vetenskapsområden kan acceptera. Motivationen berör enligt Dörnyei individens val av en specifik handling, hur länge handlingen fortgår och ansträngningen bakom handlingen. Motivationen inverkar alltså på varför individer gör någonting, hur länge de är villiga att hålla på med aktiviteten samt hur hårt de anstränger sig.

Också enligt Mustila (1990) är begreppet ’motivation’ svårt att definiera, och han understryker att antalet motivationsteorier är stort. Ruohotie (1993: 14) påpekar att det inte finns någon allmänt accepterad motivationsteori som kombinerar och definierar alla faktorer som hör ihop med motivationsprocessen. Orsaken till att ingen skapat en

heltäckande motivationsteori är enligt Ruohotie att motivationsprocessen utgörs av sekvenser, och de olika teorierna berör endast ett avgränsat område inom processen. Han har i en åskådlig illustration av den komplexa motivationsprocessen placerat in respektive motivationsteori inom den sekvens som teorin berör.

Dörnyei (2001: 7–17) beskriver komplexiteten inom forskningsområdet genom att presentera sex stora utmaningar som motivationsforskare ställs inför. En utmaning berör graden av medvetenhet i motivens natur, dvs. i hur hög grad individen kan anses kontrollera motiven. En annan central fråga berör relationen mellan kognitiva och affektiva faktorer. I äldre forskning har kognitiva och affektiva faktorer behandlats som separata företeelser, men numera anser forskare att de utgör två aspekter av motivation. Motivationen påverkas vidare av ett stort antal faktorer (utmaning 3), och därför borde man inom forskningen kunna skapa teorier som omfattar så många faktorer som möjligt. Den fjärde utmaningen berör parallella aktiviteter bland inlärare. Dörnyei understryker att individen inte ägnar sig åt en aktivitet åt gången, utan han ägnar sig samtidigt åt flera separata aktiviteter som sinsemellan påverkar varandra. Inom motivationsforskningen bör man inte endast studera motivationen ur ett individualistiskt perspektiv, utan man bör studera individen i relation till hans sociokulturella omgivning (utmaning 5), vilket innebär att man inom forskningen bör kombinera ett individualistiskt och ett socialt perspektiv. Den sjätte och sista utmaningen berör tid. Enligt Dörnyei förutsätter de flesta motivationsteorier att motivationen är relativt stabil under den tidsperiod inlärningen pågår, men det är inte fallet i inlärning som pågår en längre tid såsom t.ex. andraspråksinlärning.

Korman (1974) skiljer mellan tre skolbildningar inom motivationsforskningen: driftsteorier, kognitiva teorier och humanistiska teorier. Det som skiljer skolbildningarna är den människosyn de bygger på. Driftsteorierna har en stark fysiologisk förankring och kommer inte att diskuteras utförligare i detta arbete.

De kognitiva teorierna fokuserar på människans sätt att förvärva och behandla kunskap, och de är inriktade på individuella skillnader i motivationsprocessen och försöker förklara de kognitiva processer genom vilka människor varseblir, väljer ut och organiserar och tolkar sensoriska stimuli (Nyberg 1988: 31–38). Det finns ett stort antal kognitiva

motivationsteorier, t.ex. attributionsteori, självefffektivitetsteori, förväntnings/värderings-teori, och gemensamt för dem är att de betonar den centrala roll som inlärarnas egna uppfattningar har för prestationerna (se Nyberg 1988, 1990). Wlodkowski (1985: 6) anser att den kognitiva värderingsteorin har den naturligaste anknytningen till de centrala punkterna inom teori och forskning som berör vuxnas inlärning. Han avser här bl.a. synen på den vuxne inläraren som en ansvarskännande individ som strävar efter att bygga upp sin självaktning genom att delta i inlärningsaktiviteter vars syfte är att höja den egna kompetensen.

Humanistiska motivationsteorier studerar de elementära mänskliga behoven som t.ex. presenteras i Maslows behovshierarki (1987). Maslows modell utgörs av en pyramid med fem steg i vilken de fysiologiska grundbehoven utgör den lägsta nivån och behovet av självförverkligande den högsta nivån. Enligt Maslow måste ett behov som ligger lägre ner i hierarkin vara tillfredsställt innan ett högre behov kan väckas.

Maslows behovshierarki har länge spelat en central roll inom pedagogiken och den högsta nivån i hierarkin (behovet av självförverkligande) är av stor betydelse för alla typer av undervisning. Denna nivå innebär att eleverna försöker använda sina talanger, sin intellektuella kapacitet och sina färdigheter så mycket som möjligt (Mustila 1990: 38). Dörnyei (2001: 25) påpekar att man i modern forskning har ersatt Maslows begrepp ’behovsteori’ med det mera precisa begreppet ’målteori’. Inom s.k. målteorier anses mål som ställs upp för inlärningen aktivera och styra inlärarens agerande.

Det finns även andra psykologer som definierar motivation utgående från ett antal specifika behov. Ausubel, Novak och Hanesian (1978: 400–401) identifierade sex behov eller önskemål som kan ingå i begreppet ’motivation’ hos en inlärare: (1) behovet att undersöka, (2) behovet att manipulera, (3) behovet av aktivitet, (4) behovet av stimulans, (5) behovet av kunskap och slutligen (6) behovet av ökad självkänsla.

Wlodkowski (1985: 45) påpekar att man inom motivationsforskningen brukar framhålla sex faktorer som speciellt betydelsefulla för inlärningen. Dessa sex faktorer är attityder, behov, stimulans, känslofaktorer, kompetens och uppmuntran. Wlodkowski delar in varje

inlärningssekvens i tre faser: början, mitt och slut, men understryker att faserna hör intimt ihop med varandra och bildar en dynamisk helhet. De sex ovannämnda faktorerna har enligt Wlodkowski olika stor betydelse i de olika faserna. I början av inlärningsprocessen är inlärarens attityd till inlärningsmiljö, lärare och ämne av störst betydelse liksom inlärarens behov av att lära sig något nytt. Under inlärningsprocessen är det centrala att inläraren kan erbjudas stimulans och känslomässiga erfarenheter, medan han i slutet av inlärnings-processen bör kunna uppleva att inlärningen har gett honom kompetens inom ett visst område samt att han har uppmuntrats när han gjort framsteg.

Motivation definieras inom pedagogiken som ett psykiskt tillstånd hos eleven som bestämmer med vilken uppmärksamhet han handlar i en viss situation och vad han är inriktad på (Peltonen 1981: 70). Mustila (1990: 7) påpekar att det inom undervisningen allmänt anses att beröm och uppskattning har en motivationsskapande effekt**.** Elever som erfar den praktiska nyttan av sin inlärning upplever detta som motiverande, i likhet med elever som upplever framgång i sina studier. Stipek (1993) och Gage och Berliner (1992) betonar att all uppmuntran och belöning inte nödvändigtvis höjer inlärares motivation. Flera studier visar att elever som erhållit belöning uppvisar sämre motivation än elever som inte erhållit belöning. Gage och Berliner (1992: 353) understryker att effektiviteten hos belöningen beror på omständigheterna, och belöning är effektiv när den används med eftertanke. Det är ändå viktigt att notera att det alltid är mera önskvärt att utveckla den inre motivationen hos inlärare och i detta syfte fungerar inte yttre belöning (mera om inre och yttre motivation s. 32–35).

Ett intressant påpekande av Weiner (1990: 616–622) berör skillnaden mellan beröm som eleven uppfattar som kontroll av ett beteende och beröm som innehåller information om utförandet av en uppgift. En lärares kommentar om att en elev utfört en uppgift enligt lärarens önskemål leder enligt detta resonemang inte till ökad motivation, medan ett påpekande om att uppgiften blivit utförd på ett utomordentligt sätt däremot ökar elevens motivation. Eleven upplever den första kommentaren som ett uttryck för kontroll från lärarens sida, medan den andra kommentaren, som berör utförandet, är uppgiftsorienterad och leder till ökad motivation hos eleven. Dweck (2006) har i en studie visat hur beröm som berör förmåga respektive ansträngning påverkar inlärares motivation på olika sätt. Hon

konstaterar att beröm av inlärarnas förmåga verkar leda till försämrade prestationer, medan beröm av deras ansträngningar har en positiv inverkan på resultaten. Med tanke på inlärares motivation, är det enligt Dweck av stor betydelse att lärare och föräldrar, som önskar utdela beröm, sätter fokus på inlärarnas ansträngningar i stället för på deras prestationer.

Man brukar i allmänhet skilja mellan allmän motivation och situationsmotivation (Ruohotie 1982: 7). Den allmänna motivationen grundar sig på individens tidigare erfarenheter och är stabil till sin karaktär. Situationsmotivationen är kopplad till en viss situation, där yttre och inre stimuli väcker en mängd motiv och åstadkommer ett beteende som inriktas mot föresatserna. Situationsmotivationen kan variera från en situation till en annan.

Motivationen anses vara grunden till att inlärningsprocessen sätts igång, inriktas och upprätthålls, och Hakkarainen (1986: 198–205) ser motivationen som inlärningens energikälla. Gage och Berliner (1992: 326) jämför motivationen med motorn och ratten i en bil. Energin bakom en handling och dess riktning är centrala i definitionen av begreppet ’motivation’. Motivationen utgår enligt dessa två forskare från individens olika behov och viljan att tillfredsställa dem men även från individens intressen, värderingar och attityder gentemot olika uppgifter och situationer. Jag tilltalas personligen av Gages och Berliners syn på motivation och deras träffande jämförelse. I Stipeks (1993) presentation av typelever med motivationsproblem ingår eleven Satisfied Sam (Tillfredsställda Sam), som är nöjd om han presterar medelmåttiga resultat i skolan men som under fritiden läser krävande naturvetenskaplig litteratur och spelar avancerade datorspel. Lärarna är medvetna om Sams kapacitet men vet inte hur de skall lyckas öka hans motivation i skolarbetet. Sams motor verkar fungera väl när han själv får välja riktningen, medan motorn går på halvmaskin när andra, dvs. skolan, bestämmer riktningen. När man inom skolvärlden ställs inför uppgiften att höja motivationen hos omotiverade elever är det viktigt att utgå från elevens egna intressen och värderingar. De flesta elever har en fungerande motor, och skolans uppgift är att styra elevens energi i önskad riktning. Wlodkowski (1985: 12) uttrycker samma tanke när han fastslår att individer alltid är motiverade. De är kanske inte motiverade att lära, men de är alltid motiverade att göra något, och lärarens uppgift är att rikta in deras motivation mot inlärning.

Det finns inte någon omfattande forskning som berör det exakta förhållandet mellan motivation och inlärning när det handlar om vuxna inlärare (Wlodkowski 1985: 3). Wlodkowski (1985: 7–8) har valt att dela in motivationen hos vuxna i ett antal integrerade nivåer. Han kallar den första nivån *framgång + vilja*, och understryker att det är viktigt att vuxna inlärare får uppleva valmöjligheter i sina studier för att inlärningen skall vara framgångsrik och för att motivationen skall bestå. På den andra nivån, *framgång + vilja + värde,* poängteras att inläraren upplever inlärningen som meningsfull. Vuxna uppskattar att framgångsrikt lära sig något som de själva önskar och värderar. Den sista nivån kallar Wlodkowski *framgång + vilja + värde + nöje*, inläraren skall m.a.o. uppleva inlärningen som angenäm. Enligt Wlodkowski är det centrala inom all undervisning som berör vuxna inlärare att hjälpa inlärarna att framgångsrikt lära sig något de önskar och uppskattar under förhållanden som upplevs som angenäma. Han påpekar att han inte mött någon inlärare som varit missnöjd med detta. Wlodkowski verkar enligt min bedömning betrakta den första nivån (*framgång + vilja*) som ett minimum i all vuxenundervisning, medan den tredje nivån (*framgång + vilja + värde + nöje*) är det mål som man bör sträva efter.

Den tredje nivån i Wlodkowskis (1985) indelning av motivation stämmer mycket väl överens med principerna för både språkbad för vuxna och för dialogundervisning. I båda fallen betonas i likhet med hos Wlodkowski den enskilde inlärarens möjlighet att själv påverka innehållet i sina studier och betydelsen av en positiv inlärningsmiljö. De tre nivåerna som ovan presenterades gäller uttryckligen vuxeninlärning, men de är enligt min uppfattning relevanta i all typ av inlärning. Motivationen kan också hos yngre inlärare antas vara hög när inlärarna upplever att inlärningsmiljön är angenäm och att de själva kan påverka innehållet i sina studier.

Inre och yttre motivation

Motivationen brukar delas in i inre och yttre motivation (se t.ex. Nyberg 1990, Gage & Berliner 1992, Stipek 1993). Den inre motivationen utgår från individen själv och innefattar kognitiva aspekter. Eleven är medveten om att studierna är relevanta för arbetet, yrket och framtiden. Studierna utgår från elevens preferenser och från det intresse eleven visar för

inlärningsobjektet och för kunskapernas användningsmöjligheter. Yttre motivation åter är kopplad till olika typer av belöning t.ex. betyg, pengar eller beröm. Noels, Pelletier, Clément och Vallerand (2000) delar in inre motivation i tre typer: motivation att utveckla kunskap och utforska nya idéer, motivation att genomföra en uppgift och motivation att bli stimulerad av en uppgift. Olika typer av yttre motivation kan placeras på ett kontinuum beroende på graden av självbestämmande hos individen. Den ena ytterpunkten utgörs av yttre motivation som påverkas av källor utanför individen. En individ som lär sig ett språk primärt beroende på att han erhåller finansiellt understöd, upplever inget skäl att fortsätta studierna ifall understödet av någon orsak försvinner. Den andra ytterpunkten på detta kontinuum utgörs av en typ av yttre motivation som präglas av stort självbestämmande från inlärarens sida. Inläraren satsar energi på en aktivitet, eftersom han har bestämt sig för att göra så av orsaker som är viktiga för honom personligen. Inlärare som t.ex. anser att det i deras utbildning är viktigt att de lär sig kommunicera flytande på målspråket står ut med enformiga muntliga övningar p.g.a. en stark önskan att erhålla den eftersträvade kompetensen.

Motivationsforskningen har visat att inre motivation har större betydelse vid inlärning än yttre motivation, speciellt under ett längre tidsperspektiv (Brown 1994a: 156). Maslow (1987) var övertygad om att inre motivation är av klart större betydelse för inlärningen än yttre motivation. Individen strävar enligt hans hierarki efter mål som finns högt i hierarkin t.ex. självförverkligande, när behov på en lägre nivå, t.ex. fysiologiska behov och behovet av trygghet, är tillfredsställda. Flera studier visar emellertid att inre och yttre motivation inte behöver utesluta varandra, utan kan i vissa situationer stöda varandra och gränsen mellan de två typerna är inte alltid klar. (Gage & Berliner 1992: 351 ff., Stipek 1993: 59 ff., Brown 1994a: 155 ff.)

Covington (1998) konstaterar att motivation kan ses ur två olika synvinklar, vilka kan kopplas till yttre respektive inre motivation. Motivationen kan å ena sidan betraktas som en drivkraft, vilken driver fram individen att agera på ett visst sätt för att nå ett bestämt mål, t.ex. goda studieresultat. Belöning och konkurrens, som allmänt brukar kopplas till yttre motivation, spelar då en central roll i inlärningen. Motivationen kan å andra sidan betraktas som ett mål som i sig lockar individen att agera. Inlärningen sker då utgående från

inlärarens lust och nyfikenhet att lära sig något nytt, vilket kan ses som ett uttryck för inre motivation. Covington anser att inlärning som bygger på yttre belöning i form av betyg eller pengar kan leda till att många inlärare upplever rädsla för att misslyckas, vilket leder till dåligt självförtroende och en svag självbild. Det är av stor betydelse att inlärarna ges möjlighet att utvecklas utgående från sina individuella mål och att konkurrensen om goda betyg inte är det främsta motivet för inlärning. Inlärning som äger rum i en samarbetsinriktad inlärningsmiljö stöder nämligen inlärarens egen personlighetsutveckling och förbereder honom för framtida uppgifter i arbetslivet.

Nybergs (1990) studie av motivationen hos studenter vid handelsläroanstalter visar att det inte är möjligt att förutsätta att studenter med inre motivation presterar bättre studieresultat än studenter med yttre motivation. I studien, som behandlar samspelet mellan inlärningsstrategier och motivation, förväntades studenter som uppvisade hög inre motivation och inlärningsstrategier av djupinriktad natur få bättre resultat än studenter som drevs av yttre motivation och utnyttjade strategier som var förknippade med ytinriktning (mera om inlärningsstrategier i Nyberg 1990: 28–31). Resultatet av studien visade emellertid att den inlärningsstrategi som påverkade betygen mest var ytlig till sin karaktär och hörde ihop med studenternas ansträngning att inhämta ytliga minneskunskaper, vilket strider mot den hypotes som Nyberg ställde upp.

Det finns enligt Wlodkowski (1985: 283 ff.) faktorer som är speciellt viktiga när man strävar efter att höja inlärares inre och bestående motivation. Inlärarna bör ha möjlighet att själva påverka utformningen av sina studier vad gäller t.ex. svårighetsgrad och innehåll och erhålla återkoppling (feedback) på sina prestationer samt ha möjligheten att arbeta med optimalt utmanande uppgifter. De undervisningsformer som jag har studerat närmare, språkbad för vuxna och dialogundervisning, karakteriseras av att studenterna själva får delta i planeringen av studierna samt ta ansvar för sin egen inlärning, vilket alltså enligt Wlodkowski är motivationsskapande. Studenterna erhåller även kontinuerligt återkoppling under inlärningsprocessen och erbjuds möjligheten att själva välja arbetsuppgifter enligt den egna ambitionsnivån, vilket alltså också anses påverka den inre motivationen i positiv riktning (se avsnitt 3.4). Wlodkowski understryker att också läraren bör sträva efter optimal utmaning, återkoppling och valfrihet för att kunna uppleva inre motivation i sitt arbete. Det

är intressant att Wlodkowski även diskuterar motivationen hos läraren och inte enbart fokuserar motivationen hos inläraren, vilket är fallet hos många motivationsforskare. Jag delar Wlodkowskis (1985: 12) åsikt om att alla inlärare ansvarar för sin egen motivation, men det är viktigt att inte underskatta lärarens möjlighet att skapa förutsättningarna för att inlärningen skall upplevas som motiverande. De flesta lärare har säkert i likhet med mig upplevt att utmanande arbetsuppgifter och återkoppling från studenternas sida har höjt arbetsmotivationen, vilket i sin tur påverkar lärarens förmåga att engagera och motivera inlärarna.

Den amerikanska psykologen Czikszentmihayli (1999) har undersökt vilka faktorer som motiverar individer att utföra aktiviteter. Yttre belöning såsom betyg och pengar, som används i skola och samhällsliv, är enligt hans bedömning inte tillräckliga för att förklara individers motiv för sitt handlande. Czikszentmihayli upptäckte att individer som utövade självvalda kreativa aktiviteter, som inte gav någon yttre belöning, karakteriserades av en stark inre motivation. När personerna utövade aktiviteterna kunde de komma i ett tillstånd som betecknades som *flow* (flöde), vilket i sig fungerar som ett slags inneboende belöningssystem. Flowtillståndet upplevs då aktivitetsutmaningen ligger på den övre gränsen av individens förmåga. När individer erhåller maximal utmaning fångas de av utmaningen och kan glömma tid och rum, vilket i sig utgör en belöning. Enligt flowteorin är det viktigt att uppgiftens svårighetsgrad matchar personens förmåga vid ett givet tillfälle. Upplevelser av *flow* är relativt ovanliga i det vardagliga livet, men enligt Czikszentmihayli, Abuhamdeh & Nakmura (2005) är det också möjligt att uppleva ett flowtillstånd t.ex. inom arbetslivet och i studierna. En förutsättning för ett flowtillstånd, som utgår från en stark inre motivation, är att målen för verksamheten är klart definierade samt att individen får tydlig och omedelbar återkoppling. Utgående från Czikszentmihaylis (1999) tankar kan man således konstatera att det är tre faktorer som är speciellt viktiga för att en inlärare skall kunna uppnå ett flowtillstånd i en inlärningssituation. Målen för inlärningen bör vara klart beskrivna, inläraren bör kontinuerligt erhålla återkoppling, och han bör ges möjlighet att arbeta med uppgifter som erbjuder honom maximal utmaning.

2.2 Hur öka motivationen?

Inom motivationspsykologin har man främst strävat efter att identifiera olika motiv och utveckla motivationsteorier, medan intresset för att utveckla motivationshöjande tekniker har varit betydligt mindre (Dörnyei 2001: 118). De flesta studier visar emellertid att det finns ett samband mellan hög motivation och goda inlärningsresultat (se t.ex. Wlodkowski 1985, Gage & Berliner 1992, Stipek 1993, Brown 1994a, Lightbown & Spada 1999). Även om relationen mellan motivation och prestation är synnerligen komplicerad anses det inom all undervisning vara av stor vikt att inlärarnas motivation är så hög som möjligt (McDonough 1981: 142).

Wlodkowski (1985) är en av de forskare som uttryckligen intresserat sig för hur man kan höja inlärarnas motivation. Wlodkowski har koncentrerat sig på motivationens roll i vuxeninlärningen, men hans fem antaganden om motivationens roll i inlärningen kan tillämpas på all undervisning och inlärning (Wlodowski 1985: 12–15). Det första antagandet är: individer är alltid motiverade. De är nödvändigtvis inte motiverade att lära sig något, men de är motiverade att göra något. Individer är, enligt Wlodkowskis andra antagande, alltid ansvariga för sin egen motivation. Inlärare kan alltså inte direkt motiveras, men vi kan som lärare bidra till att inlärningen upplevs som stimulerande och attraktiv. Wlodkowski antar vidare att allt som kan läras kan läras på ett motiverande sätt (antagande 3), och alla undervisningssituationer är unika, vilket i sin tur ställer stora krav på läraren (antagande 4). Inom all undervisning karakteriseras en motiverande lärare enligt Wlodkowski av *expertis, empati*, *entusiasm* och *klarhet.* Undervisning kräver alltid en plan både vad gäller innehåll och motivation (antagande 5). Lärare planerar ofta innehållet i undervisningen grundligt, men handlar ofta intuitivt och spontant när det handlar om motivation. En motivationsplan kan enligt Wlodkowski hjälpa läraren att vara uppmärksam på motivationen under hela inlärningsförloppet. Han understryker att motivationen är ett område som kräver både tid och social kompetens från lärarens sida, och han jämför den strategi en lärare använder för att upprätthålla motivationen hos inläraren med en investering, vilken ger investeraren utdelning, men detta sker inte omedelbart (Wlodkowski 1985: 252).

Mot bakgrund av Wlodkowskis resonemang presenterar jag nedan några studier som berör motivationens roll i konkreta klassrumssituationer samt några förslag till hur inlärarnas motivation kan bibehållas eller höjas.

Stipek (1993) diskuterar olika sätt att skapa och höja motivationen hos inlärare i olika åldrar och påpekar att belöning ofta används i klassrummen i syfte att höja elevernas motivation. Undersökningar visar emellertid att lärare ofta har en övertro på belöning i form av t.ex. betyg eller stjärnor. Denna typ av motivation, s.k. yttre motivation, som grundar sig på belöning av olika slag är ofta en kortvarig motivationsskapande faktor. Stipek diskuterar modifiering av inlärares beteende utgående från socialkognitiva teorier som ett effektivare sätt att skapa motivation. Hon nämner t.ex. den roll självbelöning, självinstruktion och beröm har när man vill lära elever kontrollera sitt eget beteende.

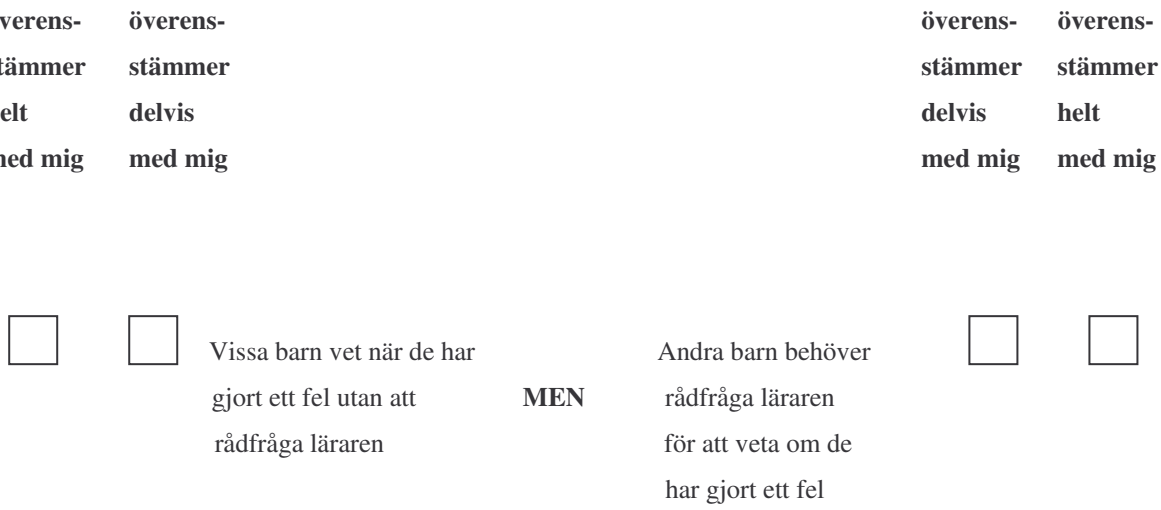
Ruohotie (1982: 10–11) diskuterar olika typer av belöning som inlärare kan erhålla och understryker vikten av att skilja mellan inre och yttre belöning, eftersom de påverkar motivationen på olika sätt. Inre belöning, t.ex. arbetsglädje, har en mera varaktig karaktär och leder till en varaktig motivation, medan yttre belöning såsom t.ex. pengar är kortvarig och belöningen behöver ofta upprepas ett flertal gånger.

Även Stipek (1993: 59–60) understryker att inre motivation, dvs. inlärarens motivation att engagera sig i en aktivitet utan yttre belöning, är av synnerligen stor vikt för inlärningen. Den inre motivationen utgår hos individen från tre nedärvda egenskaper: en vilja att utveckla kompetens, en nyfikenhet mot det okända i omgivningen och ett behov av att uppleva autonomi eller självständighet. En individ kan även uppleva s.k. internaliserad motivation, vilket innebär att individen lär sig av sina föräldrar att vissa värderingar är högt värderade av omgivningen, och individen accepterar så småningom värderingarna som sina egna.

Elevers motivation för skolarbete kan t.ex. mätas med hjälp av en motivationsskala som utvecklats av Harter (1981: 300–312). De två polerna i skalan utgörs av inre motivation och yttre motivation. Skalan bygger på fem dimensioner eller subskalor som var och en är relaterade till inre respektive yttre motivation: (1) eleven föredrar utmanande uppgifter eller

lätta uppgifter, (2) inlärning utgående från nyfikenhet eller inlärning med syftet att tillfredsställa läraren, (3) en önskan om att arbeta självständigt eller beroende av lärarens hjälp, (4) självständighet i valet av uppgifter eller tilltro till lärarens val och (5) inre kriterier för att lyckas och att misslyckas eller yttre kriterier t.ex. betyg eller återkoppling från läraren.

Vid mätningen får eleverna inledningsvis i uppgift att bedöma sig själva utgående från två beskrivningar. Den ena beskrivningen ger uttryck för yttre motivation, medan den andra beskrivningen karakteriserar inre motivation. Eleverna uppmanas välja vilken elev som mest påminner om dem själva, och därefter skall de avgöra om beskrivningen av eleven helt eller delvis överensstämmer med den bild de har av sig själva. I figur 1 ges ett exempel på en delfråga som ingår i Harters (1981: 300–312) motivationsskala.



Figur 1. Exempel på en delfråga i Harters (1981: 303) motivationsskala.

Inom de fem dimensionerna eller subskalorna ingår sex olika frågor, och eleverna skall således ta ställning till sammanlagt 30 olika uttalanden. Frågan i figur 1 ingår i den tredje av Harters (1981: 301) fem subskalor, och den berör elevens önskan om att arbeta självständigt eller beroende av lärarens hjälp. Harter (1981: 303) har graderat påståendena med hjälp av en skala från 1 till 4. Värdet 1 uttrycker maximal yttre motivation, medan

värdet 4 representerar maximal inre motivation. Ett medeltal räknas ut för samtliga frågor som ingår i en och samma subskala. En elev som uppvisar ett lågt medelvärde uppvisar övervägande yttre motivation för sitt skolarbete, medan en elev som erhåller ett högt medelvärde utmärks av inre motivation. Det är enligt Harter ändamålsenligt att redovisa de fem subskalorna separat, eftersom man på detta sätt kan skapa sig en bild av elevernas individuella motivationsprofil.

Ett stort antal skolelever i olika åldrar testades med hjälp av Harters (1981) motivationsskala, och det framkom att motivationens karaktär verkar förändras i takt med elevernas ålder. Hon fann t.ex. att yngre barn föredrog mera utmanande arbetsuppgifter i jämförelse med äldre, och barn på lägre årskurser var även mera nyfikna och intresserade inlärare än elever på högre årskurser. Äldre elever önskade enligt Harter själva påverka innehållet i och utformningen av studierna medan yngre elever förlitade sig mera på lärarens beslut.

Även i andra studier har man intresserat sig för i vilken utsträckning elevers ålder påverkar deras motivation. Den allmänna uppfattningen bland lärare är att elever på lägre årskurser uppvisar mera motivation i sina studier i jämförelse med äldre elever, vilket även en studie utförd av Julkunen (1989) visar. Nybergs (1990: 99–100) studie av motivationen hos studenter vid finlandssvenska handelsläroanstalter visade däremot att äldre studenter uppvisade högre motivation i jämförelse med sina yngre studiekamrater. De flesta studenter i hans studie var mellan 18 och 24 år, och Nyberg kunde konstatera att ju äldre handelsstuderandena var, desto mera motiverade var de. Vuxna studenter brukar allmänt karakteriseras som synnerligen motiverade. Motivationen verkar alltså vara som lägst för ungdomar i tonåren, medan den är högre hos barn och vuxna. Min studie berör universitetsstuderande, som kan karakteriseras som unga vuxna, och jag har rent generellt i mitt arbete som lärare upptäckt en stor variation beträffande motivationen bland studenterna. En del av studenterna uppvisar en hög studiemotivation, medan andra verkar uppleva studierna som relativt oinspirerande.

Forskare inom inlärningsmotivation är enligt Stipek (1993: 81) eniga om att ett beteende som bygger på inre motivation är mera önskvärt än ett beteende som bygger på yttre

motivation. Hon påpekar att elever inte kan förväntas ha en inre motivation för alla skolämnen, och utmaningen för läraren är därför att skapa uppgifter och inlärningskontexter som leder till att elever som inleder sina studier med yttre motivation börjar uppleva inre motivation i studierna.

Stipek (1993: 85 ff.) presenterar några förslag till hur man kan öka den inre motivationen i ett klassrum och föreslår individuella arbetsuppgifter som en möjlighet. Hon påpekar att det vanligen är lättare att erbjuda utmanande uppgifter för högpresterande elever, eftersom de ofta uppvisar ett gott självförtroende och kan arbeta självständigt. Det är också av stor vikt att lågpresterande elever erbjuds uppgifter på rätt nivå, eftersom alltför komplicerade uppgifter tenderar att sänka deras motivation. Varierande arbetsuppgifter som väcker elevernas nyfikenhet och lockar dem till aktiv problemlösning anses även utgöra motiverande inslag i undervisningen. Stipek betonar att man bör försöka införa uppgifter som bygger på elevaktivitet och självständigt arbete, eftersom flera studier visar på positiva reaktioner i klasser där en viss grad av autonomi råder. Eleverna kan även uppmuntras att ställa upp individuella mål, och Stipek (1993: 110) understryker att målen speciellt när det handlar om yngre inlärare bör vara kortsiktiga, specifika och utmanande. Det är enligt min erfarenhet av stor vikt att uppgifterna som inlärarna skall lösa har rätt svårighetsgrad, eftersom inlärarnas motivation ofta sjunker ifall de upplever uppgifterna som alltför lätta eller alltför svåra. Individuella arbetsuppgifter kan därför medverka till att öka motivationen både hos låg- och högpresterande inlärare. Stipeks betoning av elevaktivitet och självständigt arbete som motivationshöjande inslag i undervisningen stämmer väl överens med principerna för dialogundervisning, vilket jag kommer att diskutera senare i detta arbete. (Se avsnitt 3.4 och avsnitt 3.7.)

Inom motivationsforskningen har man även studerat olika typer av uppgifter som elever ställs inför i undervisningen. Syftet med studierna har varit att undersöka hur de olika uppgiftstyperna påverkar inlärarnas motivation. Doyle (1983) skiljer i sin studie mellan fyra olika uppgiftstyper: (1) minnesuppgifter såsom t.ex. multiplikationstabellen, (2) rutinmässiga uppgifter såsom t.ex. kopiering av definitioner ur en ordbok, (3) förståelseuppgifter, som kräver att eleverna fördjupar sig i given information och (4) åsiktsuppgifter. Stipek (1993: 93) påpekar att diskussionen om motivationsskapande

uppgifter starkt indikerar att förståelseuppgifter och åsiktsuppgifter maximerar den inre motivationen. Många elever föredrar trots detta de två andra uppgiftstyperna, eftersom de uppskattar möjligheten att lätt kunna avgöra om ett svar är rätt eller fel. Förståelse- och åsiktsuppgifter innebär en större risk, eftersom standarden för utvärderingen är svår att bedöma, och det råder större osäkerhet om vad som karakteriserar en god prestation. Stipek (1993: 99 ff., 193) diskuterar även evaluering i relation till motivation. Hon påpekar att flera studier visat att evaluering i form av betyg minskar elevers intresse för ett ämne och leder till att de undviker att välja mera utmanande arbetsuppgifter, medan verbal utvärdering ger upphov till mera positiva elevbeteenden.

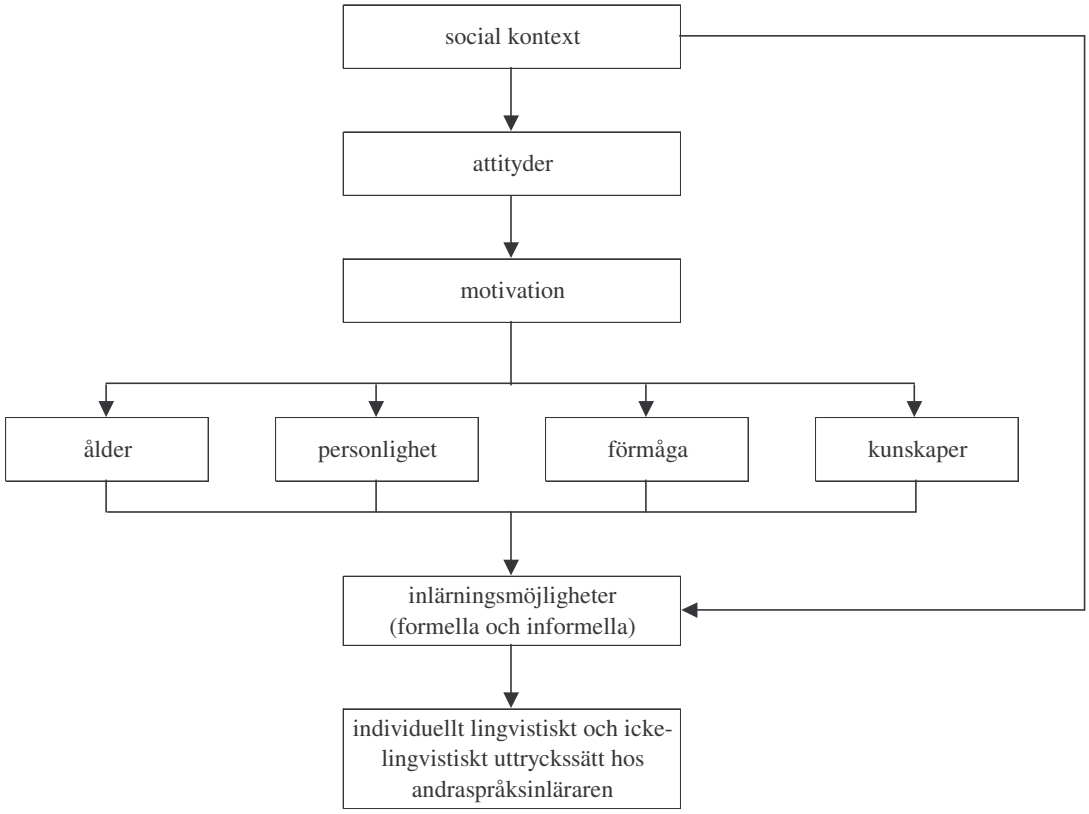
I den s.k. Carnegie-studien, som berör amerikanska skolelever vars föräldrar tillhörde en lägre samhällsklass, utvärderades elevernas motivation och ämneskunskaper under en period på fyra år (deCharms 1984: 275–310). Lärarna deltog inför och under projektet i utbildning som främst behandlade arbetssätt som kunde höja motivationen bland eleverna, och man betonade bl.a. elevernas självuppfattning, deras förmåga att göra upp realistiska målsättningar i sina studier och deras prestationsmotivation. Utvärderingen av projektet visade att eleverna uppvisade ökad självständighet och ökat ansvar för skolarbetet under de år experimentet pågick, och deras ämneskunskaper var även på en högre nivå än bland den grupp elever som inte deltog i experimentet. Denna studie visar att det är möjligt att höja motivationen bland inlärare, men det kräver enligt deCharms (1984) en långsiktig planering och en professionell uppföljning. Det är synnerligen viktigt att lärarna är övertygade om att de själva kan påverka sina elever i önskad riktning. Lärarnas övertygelse måste gälla alla elever, även den grupp elever som försöker övertyga läraren om att de inte klarar av ansvar. Det andra sättet att öka motivationen bland eleverna är enligt deCharms att ge eleverna noggrant uttänkta valmöjligheter och att skapa en atmosfär som uppmuntrar försök till ansvarsfullt elevinflytande och självständig aktivitet. Det är synnerligen viktigt för läraren att komma ihåg att alltför styrd eller fri struktur samt för få eller för många val sänker motivationen och kunskapstillägnandet. En pendling mellan de två ytterpoolerna, styrd och fri struktur, kan leda till kaos och eleverna uppfattar i sådana fall lärarens beteende som nyckfullt.

Det finns många gemensamma principer i Carnegie-projektet och de arbetssätt som vi har utarbetat för våra språkbadsgrupper och dialoggrupper (se avsnitt 3.4). Inlärarna förväntas t.ex. ta mera ansvar för studierna i jämförelse med i traditionell undervisning, och inlärarna får själva möjlighet att påverka innehållet i undervisningen. deCharms (1984: 307) understryker att inläraren måste förstå de alternativ han har att välja mellan, och valet borde om det är möjligt vara personligt och inte grunda sig på ett gruppbeslut. Läraren måste sedan acceptera det alternativ inlärarna valt och vara medveten om att uppställning av flera alternativ alltid innebär att alla alternativ är acceptabla. Jag har vid flera tillfällen i mitt arbete som lärare upplevt att studenterna valt ett annat alternativ än jag själv skulle ha valt. I sådana situationer har jag fått anpassa mig efter deras val och arbeta så effektivt som möjligt utgående från det alternativ studenterna har prioriterat.

2.3 Motivation inom språkinlärning

Jag har ovan presenterat motivationen och dess betydelse för inlärning på en allmän nivå. Motivationen anses allmänt utgöra en viktig faktor också i andraspråksinlärningen, vilket är en av utgångspunkterna för min studie av dialogpedagogik. Jag presenterar i detta avsnitt därför olika forskares syn på motivationen och dess roll i språkinlärningen med fokus på andraspråksinlärningen.

Spolskys (1989: 25–29) modell för andraspråkstillägnande utgör en naturlig utgångspunkt i diskussionen om motivationens roll i språkinlärningen. Andraspråkstillägnande sker alltid i en social kontext som t.ex. utgörs av hemmet, skolan, familjen, kamraterna och läraren som förser inläraren med värderingar och scener, möjligheter och praktik. Den sociala kontexten påverkar enligt Spolsky inlärarens attityd till målspråket och hans motivation att lära sig målspråket. Inläraren tillägnar sig också attityder till språket när han lär sig använda det på flera olika sätt. Inlärarens motivation, som enligt Spolskys modell (figur 2) påverkas av hans attityder, utgör tillsammans med inlärarens andra individuella drag såsom t.ex. ålder, personlighet, förmåga och tidigare kunskaper viktiga variabler i språktillägnandeprocessen.



Figur 2. Spolskys (1989: 28) modell för andraspråkstillägnande.

Spolskys modell åskådliggör enligt min mening andraspråkstillägnandet på ett klart sätt, men man bör beakta att en modell alltid utgör en förenkling av verkligheten. Lightbown och Spada (1999: 49 ff.) diskuterar faktorer som påverkar andraspråksinlärningen och konstaterar att studiet av individuella inlärarvariabler såsom t.ex. ålder, personlighet, intelligens, motivation och attityder är ett synnerligen komplext område. Enligt Spolskys (1989: 28) modell är dessa variabler isolerade, men i verkligheten påverkar samtliga variabler varandra.

Ellis (1985: 116–119) konstaterar att användningen av termerna *motivation* och *attityd* har varierat bland forskare inom tvåspråkighet och språktillägnande. Han jämför olika forskares definition av ’motivation’ och ’attityd’, och konstaterar att det inte råder någon enhetlig uppfattning om hur begreppen skall definieras och om relationen mellan dem (se också Julkunen 1998: 23–24). Dörnyeis (2001) analys av studier kring motivation visar att forskare använder olika begrepp och analysmetoder i enlighet med sina specifika syften. Begreppet ’motivation’ definieras enligt honom även på olika sätt i olika studier. Persson (1981: 51) definierar t.ex. kortfattat motivation inom språkinlärning som behov och vilja att kommunicera med språkets hjälp för att tillfredsställa de ofta komplexa behov en människa har.

Motivationen definieras av Gardner och Lambert (1972) som ”inlärarens allmänna mål eller orientering” och attityd som inlärarens ”uppvisade ihärdighet att uppnå målet” (jfr diskussionen om begreppet ’motivation’ i avsnitt 2.1). Deras åsikt om att det inte behöver existera något samband mellan motivation och attityder modifierades senare av Gardner (1979), som föreslog att attityder är relaterade till motivation genom att de fungerar som stöd för inlärarens allmänna orientering. Gardner (1985: 10) definierar senare motivation som ”kombinationen av ansträngning och önskan att uppnå målet att lära sig språket samt positiva attityder till inlärning av språket”. Gardner påpekar att en individ som anstränger sig inte nödvändigtvis behöver vara motiverad. Inlärarens önskan om att tillfredsställa läraren, höga krav från en lärare eller löfte om belöning kan också resultera i att inläraren uppvisar ansträngning, men han upplever inte nödvändigtvis motivation. Önskan att lära sig ett språk eller positiva attityder till ett språk återspeglar inte alltid motivation. Individen kan tycka om ett språk och inlärningen, men om det inte kopplas samman med en strävan att lära sig språket är det inte fråga om verklig motivation. Jag tilltalas personligen av Gardners definition av ’motivation’, eftersom den bygger på en kombination av ett antal motivationskomponenter som enligt mina erfarenheter är centrala i andraspråksinlärningen.

Gardner och Lambert (1972: 53–55) fann i sina studier inte någon koppling mellan attityd- och motivationsfaktorer och intelligens och språkförmåga, men understryker att intelligens och lingvistisk kapacitet spelar en stor roll i språktillägnandet. Det är inte möjligt att utgående från kunskaper om en inlärares intelligens eller språkinlärningsförmåga dra några

slutsatser om hans attityder eller motivation, och kunskaper om individens attityder och motivation ger följaktligen inte heller upplysningar om inlärarens intelligens eller språkinlärningsförmåga. Gardner och Lambert påpekar även att det är omöjligt att förutse hur väl en inlärare kommer att lära sig ett språk, om man inte bedömer både hans intelligens och språkförmåga samt hans attityder och motivation.

Motivationen är när det gäller språkinlärning enligt Gardner (1985: 50) en komplex konstruktion som omfattar fyra komponenter: ett mål, ett beteende präglat av ansträngning, en önskan om att uppnå målet och positiva attityder till aktiviteten i fråga. Målet fungerar här som stimulus och kan till skillnad från de tre andra komponenterna inte mätas.

Gardner (1985: 54) påpekar att det utgående från denna framställning är möjligt att särskilja orientering och motivation, trots att begreppen ofta används som synonymer i den allmänna diskussionen. Han definierar orientering som de orsaker inläraren har att lära sig ett andraspråk, medan motivation refererar till en komplex företeelse bestående av tre karakteristika (attityder till inlärningen av det andra språket, önskan att lära det andra språket och intensiteten i motivationen) som står respektive inte står i relation till en specifik orientering. Gardner understryker att många forskare, bl.a. Oller, som för övrigt varit kritisk till Gardners och Lamberts studier kring motivation, oriktigt använder orientering och motivation som synonyma begrepp.

Gardner, Tremblay och Masgoret (1997) har gjort en kausal modell för andraspråks-inlärning utgående från Gardners (1985: 50) modell och en studie av universitetsstuderande som lärde sig franska. Studien fokuserade på bl.a. inlärarnas attityder, motivation, självförtroende, språkförmåga och inlärningsstrategier. Modellen, som innehåller sju variabler (attityder till språk, språkförmåga, fältoberoende, motivation, inlärningsstrategier, självförtroende, språktillägnande), visar att attityder till språk leder till motivation och att motivation leder till självförtroende och inlärningsstrategier (Gardner, Tremblay & Masgoret 1997: 354). Motivation, inlärningsstrategier och språkförmåga leder tillsammans till språktillägnande. Det finns dessutom en korrelation mellan språkförmåga och fältoberoende. Enligt Viberg (1987: 98–99) brukar man dela in personer i fältoberoende och fältberoende med avseende på hur de organiserar och bearbetar information. Skillnaden

mellan fältberoende och fältoberoende mäts med hjälp av ett test i vilket testpersonerna får i uppgift att finna en enkel figur som finns inbäddad i en mera komplex figur. En fältoberoende person klarar snabbt av uppgifter där det gäller att isolera ett föremål från dess bakgrund, medan en fältberoende person behöver lång tid för samma uppgift. Personer som bearbetar information på ett fältoberoende sätt anses ha en välutvecklad förmåga till omstrukturering av ett problem och till kognitiv analys. Enligt Gardner, Trembley och Masgoret (1997) har flera studier visat på ett samband mellan fältoberoende och L2-tillägnande, vilket även var fallet i studien som deras kausala modell grundar sig på.

En individs motivation inom språkinlärningen definieras av Laine (1987: 7–8) med hjälp av tre parametrar: riktning, styrka och orientering. Med motivationens riktning avser han elevens vilja att lära sig ett språk eller inte, motivationens styrka visar på elevens beredskap och uthållighet att anstränga sig att lära sig ett främmande språk, medan orienteringen är kopplad till de specifika orsaker eleven har att lära sig ett främmande språk. Laine (1987: 26 ff.) skiljer mellan tre typer av orientering: instrumentell, integrativ och kognitiv orientering. Olika typer av orientering diskuteras mera ingående i avsnitt 2.3.1.

Lightbown och Spada (1999: 56–58) konstaterar att forskningen inte entydigt kunnat visa om det är positiva attityder och god motivation som får individer att maximalt kunna dra nytta av de olika möjligheter till språktillägnande som erbjuds, eller om det är de goda erfarenheterna i språktillägnande som ökar motivationen och bidrar till positivare attityder. Det har dock visat sig vara viktigt i språktillägnandeprocessen att attityderna till språktillägnande är positiva, och att motivationen att tillägna sig det nya språket är hög. Jaakola och Mäkinen (1994: 179) påpekar att dålig framgång i språkinlärningen allmänt brukar förklaras med bristande motivation hos inläraren. Spolsky (1989: 153 f.) understryker att gemensamt för den livliga forskningen kring olika typer av motivation är att studierna visar att högre motivation och positivare attityder leder till bättre inlärning, men inlärning av ett annat språk leder automatiskt inte till positivare attityder till den andra språkgruppen.

Den centrala motivationsforskningen som berör andraspråksinlärning utgick ända fram till början av 1990-talet från Gardners sociokulturellt orienterade motivationsteori (Dörnyei

2001: 104 ff.). I början av 1990-talet efterlyste flera forskare en mera undervisnings-relaterad motivationsforskning, vilket alltså avvek från Gardners inriktning. Gardner ansåg att källan till motivation var relativt ointressant som forskningsobjekt, och han intresserade sig främst för förekomsten av motivation och dess påverkan på inlärningen. Oxford och Sherian (1994: 15) ansåg att fokuseringen på källan till motivation är mycket viktig när lärare vill stimulera studenternas motivation. Ifall lärarna inte vet var rötterna till motivationen ligger är det omöjligt för lärarna att vattna dem. Under de följande åren växte en mera praktiskt orienterad forskning fram, och dess fokusering på undervisningen ledde enligt Dörnyei (2001: 107) även till många intressanta upptäckter som berör andraspråksinlärningen.

Dörnyei (1994: 273–284) har utgående från forskning i andraspråksinlärning och i allmän psykologi samt inlärningspsykologi sammanställt en figur över motivationskomponenter inom andraspråksinlärningen. Figuren innehåller de centrala komponenterna som berör motivationens roll i andraspråksinlärning, och jag diskuterar den därför mera ingående i samband med min analys av dialogpedagogik och dess tillämpning i dialogundervisning (avsnitt 3.7). Dörnyeis figur över motivation inom andraspråksinlärningen är indelad i tre nivåer som omfattar *språk*, *inlärare* och *inlärningssituation*. Dessa nivåer hänför sig till de tre centrala ”beståndsdelarna” i andraspråksinlärningen dvs. inläraren, andraspråket och inlärningsmiljön. Nivåerna representerar även de tre olika aspekterna på språk: den sociala dimensionen, den personliga dimensionen och den ämnesrelaterade dimensionen. Den första nivån är mest allmän till sin karaktär och har fokus på orientering och motiv relaterade främst till kulturella och samhälleliga aspekter och till nyttoaspekter på andraspråktillägnandet. Den andra nivån berör individuella drag hos inläraren, och innehåller två centrala motivationskomponenter: behovet av prestation och självförtroende. Inlärningssituationen påverkas slutligen av ett antal komponenter som berör kursen, läraren och gruppen.

2.3.1 Olika typer av motivation

Intresset för motivationens roll i språkinlärningen väcktes av Gardner och Lambert i deras pionjärverk *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* (1972). De studerade motivationens betydelse i språkinlärningen hos högskolestuderande vid universitet i Canada, USA och Filippinerna och delade in motivationen i integrativ och instrumentell orientering. Gardner och Lambert använder i sin studie termerna *integrativ* och *instrumentell orientering*, och Gardner (1985: 54) betonar att man inte skall använda termerna *orientering* och *motivation* synonymt, eftersom orientering enligt honom är en av flera faktorer som påverkar motivationen. Gardner understryker att orientering inte utgör en del av motivationen, utan den föregår motivationen. En inlärares orientering präglas av de orsaker som ligger bakom hans vilja att lära sig andraspråket. Motivationen består enligt Gardners definition av tre komponenter dvs. inlärarens attityder till inlärning av andraspråket, en önskan att lära språket och intensiteten hos motivationen. Gardner påpekar att flera forskare använder termerna *orientering* och *motivation* synonymt, vilket jag även erfarit i min studie av litteratur som berör motivation.

Viberg (1987: 106) understryker att det är Gardners och Lamberts forskningstradition som åstadkommit empiriskt välunderbyggda hypoteser om de affektiva faktorernas inflytande på språkinlärningen. De har utvecklat metoder som kan anpassas till en mängd inlärningssituationer, men Viberg understryker att undersökningarna främst har gällt formell inlärning, och att resultatet inte utan vidare kan överföras till informell inlärning.

Jag presenterar nedan olika definitioner av begreppet ’motivation’ och de närliggande begreppen ’orientering’ och ’attityd’. Diskussionen förs utgående från Gardners och Lamberts (1972) teorier samt från studier som grundar sig på deras tankar. Min diskussion efterföljs av en tablå (se tablå 2, s. 54), som åskådliggör den varierande terminologi som används i de studier jag refererat.

Motivation

Gardners och Lamberts (1972) indelning av motivation i integrativ och instrumentell motivation har tilltalat många forskare, som intresserat sig för motivationens roll i andraspråksinlärningen, men klassificeringen har även väckt kritik. Oller, Hudson och Liu (1977) t.ex ansåg att indelningen i allt för hög grad påverkades av den individ som utförde indelningen i varje enskild studie. Inlärare som uttrycker att de lär sig ett språk p.g.a. att de önskar lära sig mera om språket, litteraturen och kulturen brukar traditionellt anses vara integrativt motiverade, medan de som lär sig ett språk utgående från pragmatiska och nyttobetonade motiv betraktas som instrumentellt motiverade. Oller, Hudson och Liu anser att en sådan indelning inte alls är så självklar som många forskare velat antyda. Jag ger nedan några exempel på forskare som har utgått från Gardners och Lamberts studie, och utvecklat deras teorier utgående från sina egna forskningsintressen.

Brown (1981: 113–129) utgår från Gardners och Lamberts indelning i integrativ och instrumentell motivation, men identifierar därtill tre typer av motivation. Den globala motivationen utgör inlärarens allmänna orientering till inlärning av andraspråket (L2), den situationsbetingade motivationen varierar beroende på inlärningssituationen och uppgiftsmotivationen innefattar motivation för en specifik uppgift. Ellis (1985: 117) ser många likheter mellan den första typen av motivation (global motivation) och Gardners och Lamberts definition av motivation, medan Browns tredje typ, uppgiftsmotivation, har många likheter med Gardners och Lamberts definition av attityd. Brown använder termen *attityd* när han refererar till den samling uppfattningar som inläraren har om målspråksanvändarna. Ellis konstaterar avslutningsvis i sin diskussion att de varierande definitionerna är förståeliga eftersom det rör sig om abstrakta begrepp, men variationen försvårar en jämförelse mellan olika teorier.

McDonough (1981) har valt att dela in den integrativa motivationen i två kategorier. Den ena kallas för stark motivation och beskriver inlärarens samhörighet med målgruppen samt hans vilja att likna de andra i gruppen (assimilativ motivation). Den andra kallas för svag motivation som beskriver ett allmänt behov hos inlärarna av att skapa breda sociala kontakter med talarna av det aktuella språket (affiliativ motivation).

Inte heller Graham (1984 via Brown 1994a: 155) är helt nöjd med Gardners och Lamberts tudelade indelning av motivation. Definitionen av integrativ motivation har enligt Graham varit för vid i tidigare forskning, och han föreslår en distinktion mellan integrativ motivation och assimilativ motivation. Integrativ motivation är enligt Graham en önskan hos inläraren att lära sig språket för att kunna kommunicera på andraspråket och samtidigt lära sig mera om kulturen. Inläraren behöver inte nödvändigtvis ha personlig kontakt med målspråkstalare. Inlärare med en assimilativ attityd önskar bli en fullständig medlem av målspråkskulturen, vilket vanligen kräver en omfattande kontakt med den andra kulturen. Assimilativ motivation utmärker enligt Graham personer som i tidig ålder lär sig ett språk och en kultur i syfte att fullständigt uppgå i en annan kultur, medan inlärare med en integrativ motivation inte har motsvarande önskan att identifiera sig med målspråks-kulturen.

Ellis (1985: 300), som är kritisk till den oenhetliga terminologin inom motivationens område, definierar själv motivationen i mycket allmänna ordalag som ”inlärarens allmänna mål eller orientering”. Han nämner Gardners och Lamberts (1972) indelning i instrumentell och integrativ motivation samt Browns (1981) uppgiftsmotivation som exempel på olika typer av motivation. I en senare studie nämner Ellis (1997: 75–76) inte termerna instrumentell och integrativ orientering, utan han uppger att det finns fyra olika typer av motivation: instrumentell, integrativ, resultatinriktad och inre motivation. Instrumentell och integrativ motivation är former som återfinns i andra motivationsstudier medan den tredje formen, resultatinriktad motivation, inte verkar förekomma lika ofta i studier som berör andraspråksinlärning. Resultatinriktad motivation karakteriseras av att en inlärare som upplever framgång i språkstudierna uppvisar en ökad motivation. Den fjärde formen av motivation som Ellis nämner är inre motivation. Hans indelning avviker här från den traditionella synen på motivation. Ellis har i sin uppdelning av motivation utgått från två olika begreppssystem, eftersom inre motivation tillsammans med yttre motivation allmänt betraktas som en separat dimension av begreppet ’motivation’ (se t.ex. Brown 1994a: 152–157).

Julkunen (1998) har anpassat Gardners och Lamberts teorier till finska förhållanden. Han fokuserar i sin studie på motivationens roll inom inlärningen av främmande språk på

lågstadiet och har valt att dela in motivationen i integrativ, instrumentell, kommunikativ och samhällelig motivation. Den integrativa motivationen omfattar t.ex. inlärarens attityder till målspråkstalare samt deras kultur och livsstil, medan instrumentell motivation berör nyttan av språkfärdigheter i framtida studier och yrkesutövning. Indelningen i integrativ och instrumentell motivation har enligt Julkunen (1998: 23) blivit kritiserad eftersom den är för allmän och är lättast att tillämpa i tvåspråkiga miljöer. Den kommunikativa motivationen, som innehåller kognitiva element, hänför sig till inlärarens intresse för språket och hans vilja att kommunicera med målspråkstalare, medan Julkunen med samhällelig motivation avser inlärares syn på språkkunskaper som en del av allmänbildningen. Julkunen understryker att det inte går att dra någon klar skiljelinje mellan de olika typerna av motivation eftersom de ofta överlappar varandra.

Orientering

I de flesta studier som berör motivationens roll i andraspråksinlärningen har man följt Gardners och Lamberts (1992) indelning av inlärares orientering i integrativ och instrumentell orientering. Med begreppet 'orientering' avses de orsaker som ligger bakom inlärarens önskan att lära sig ett språk. Dörnyei (1994, 2001), vars arbeten är centrala i min studie, följer Gardners och Lamberts indelning i integrativ och instrumentell orientering. Andra forskare, såsom t.ex. Laine (1987), Kantelinen (1995) och Julkunen (1998) har emellertid valt att modifiera Gardners och Lamberts indelning.

Gardner och Lambert (1972: 3) beskriver inlärare med integrativ respektive instrumentell orientering på följande sätt. En inlärare med en integrativ orientering bär på en önskan om att bli likadan som representativa medlemmar i den andra språkgemenskapen, och han identifierar sig med den grupp som talar språket och med dess kultur. Inlärare med instrumentell orientering betonar däremot pragmatiska och nyttobetonade motiv, och det fanns en önskan hos inläraren om att kunskaper i ett främmande språk skall leda till social uppskattning eller ekonomiska fördelar. Enligt Gardners (1985: 11) modifierade definition betonar inlärare med en instrumentell orientering pragmatiska aspekter på inlärning av ett annat språk utan att vara intresserade av att kommunicera med målspråkstalare, medan en

inlärare med integrativ orientering önskar lära sig ett språk för att träffa och kommunicera med målspråkstalare.

Laine (1987) har i likhet med Julkunen (1998) studerat inlärningen av främmande språk i den finländska skolan, och i båda studierna delas orientering in i fyra former: integrativ, instrumentell, kognitiv och kommunikativ orientering. Förutom integrativ och instrumentell orientering introducerar Laine (1987: 28 ff.) alltså en typ av orientering som kallas kognitiv orientering. Den kognitiva orienteringen grundar sig enligt Laine på människans intellektuella nyfikenhet och hennes behov att utveckla sig själv med hjälp av kunskap. Laine (1987: 46) lade i sin studie även märke till exempel på ett slags kommunikativ orientering hos integrativt motiverade goda elever. Det är enligt Laine (1987: 47) inte självklart att betrakta kommunikativ orientering som en självständig form, utan han understryker att den även kan ses som en delkomponent i integrativ och kognitiv orientering.

Även Kantelinen (1995) har modifierat Gardners och Lamberts indelning och presenterar en tredelad indelning av orientering. Hon har studerat studiemotivationen hos en grupp studenter utgående från fyra s.k. dimensioner. Den första dimensionen utgörs av elevens eget intresse för svenskinlärning, och de andra dimensionerna beskrivs som tre typer av orientering som står bakom intresset dvs. instrumentell, integrativ och självutvecklande orientering.

Attityd

Vissa forskare har valt att använda termerna *integrativ* och *instrumentell attityd* när de har önskat beskriva inlärares inställning till språk. Turunen (2001) har studerat inställningen till flerspråkighet bland finskspråkiga högstadieelever och walesiska universitetsstuderande, och studenterna uppvisade både integrativ och instrumentell attityd. Studenter som betonade behovet av språkkunskaper i arbetslivet uppvisade instrumentella attityder, medan de studenter som ville lära sig ett språk för att få nya vänner och kunskap om målspråkskulturen hade integrativa attityder. Turunen använde i sin studie i likhet med

Baker (1992) termerna *integrativ* och *instrumentell attityd*, medan andra forskare vanligen använder termerna *integrativ/instrumentell orientering* eller *motivation.* Baker påpekar i verket *Attitudes and Language* (1992) att forskare lokaliserat två komponenter av språkattityder, en instrumentell och en integrativ orientering. Baker övergår därefter till att använda termerna *integrativ* och *instrumentell attityd* och ibland ligger hans användning av dessa termer nära Gardners och Lamberts (1972) användning av termerna *integrativ* och *instrumentell orientering.*

Det framgår av min diskussion ovan att det inte existerar något enhetligt begreppssystem som berör motivationen inom andraspråksinlärningen. I tablå 2, som innehåller en sammanställning av olika forskares indelning av begreppen ’motivation’, ’orientering´ och ’attityd’, åskådliggörs den varierande terminologin inom ämnet.

Tablå 2. En sammanställning av begreppen ’motivation’, ’orientering’ och ’attityd’ hos olika forskare (x betyder att termen förekommer i den studie som årtalet anger).

	Gardner & Lambert (1972) **Dörnyei** (1994, 2001)	**Brown** (1981)	**McDonough** (1981)	**Graham** (1984)	**Ellis** (1985[1]) **Ellis** (1997[2])	**Laine** (1987)	**Baker** (1992) **Turunen** (2001)	**Kante-linen** (1995)	**Julkunen** (1998)
Motivation									
integrativ	x	x	x	x	x				x
instrumentell	x	x	x	x	x				x
assimilativ			x	x					
affilativ			x						
kommunikativ									x
samhällelig									x
global		x							
situationsbetingad		x							
uppgifts-		x			x[1]				
resultatinriktad					x[2]				
inre					x[2]				
Orientering									
integrativ	x	x	x	x	x		x	x	x
instrumentell	x	x	x	x	x		x	x	x
kognitiv							x		x
kommunikativ							x		x
självutvecklande								x	
Attityd									
integrativ			x				x		
instrumentell			x				x		

Diskussionen om motivationens roll i andraspråksinlärningen utgår från Gardner och Lambert (1972), som introducerade termerna *integrativ* och *instrumentell motivation*

respektive *integrativ* och *instrumentell orientering*. De flesta forskare som nämns i tablå 2 har följt Gardners och Lamberts tudelade indelning av orientering och motivation, men de har valt att utveckla och modifiera terminologin utgående från sin egen syn på motivationens roll i andraspråksinlärningen (jfr Dörnyei 2001). Det kan noteras att Laine (1987) och Kantelinen (1995) inte använder termerna *integrativ* och *instrumentell motivation*, utan de talar enbart om *integrativ* och *instrumentell orientering*. McDonough (1981), Baker (1992) och Turunen (2001) tillämpar Gardners och Lamberts indelning även på attityder, och diskuterar inlärares inställning till språk och språkinlärning med hjälp av termerna *integrativ attityd* och *instrumentell attityd*.

2.3.2 Diskussion

Forskare inom andraspråkstillägnande har undersökt vilken form av motivation som bäst främjar språkinlärningen (Baker 1992). Resultaten är inte entydiga, men många talar för att integrativt motiverade inlärare uppvisar bättre inlärningsresultat än inlärare som är instrumentellt motiverade. Också Gardner och Lambert (1972) såg en klar tendens till att integrativ motivation ledde till bättre inlärningsresultat än instrumentell motivation, men de modifierade senare denna åsikt även om Gardner (1985) också i en senare studie framhåller att andraspråksinlärning underlättas av integrativ motivation. Clément, Dörnyei och Noels (1994) har däremot funnit att instrumentell motivation är viktigare än integrativ motivation i kontexter där inlärarna har få kontakter med målspråkstalare. I deras studie ingick en grupp ungerska studenter som studerade engelska som L2. Studenterna hade få kontakter med engelskspråkiga och uppfattade vanligen engelska enbart som ett skolspråk, och deras motivation konstaterades huvudsakligen vara av instrumentell karaktär.

Inom språkbadet har inlärarna en livlig kontakt med målspråkstalarna och deras kultur (jfr Stanutz 1992), och man kunde därför anta att föräldrar som väljer en språkbadsskola för sina barn uppvisar både integrativa och instrumentella motiv för sitt val. Motiven kan t.ex. vara uttryck för en önskan att barnet i språkbadet skall lära sig känna en ny kultur (integrativt motiv) eller ha nytta av språket i kommande yrkesutövning (instrumentellt motiv). En studie utförd av språkbadsforskare vid Vasa universitet gav emellertid ett något

oväntat resultat (Mård 1994: 71–85). Ett frågeformulär sändes till alla föräldrar som hade barn i språkbadsdaghem under perioden 1987–1993. Föräldrarna ombads bl.a. svara på frågor om barnets språkliga och sociala bakgrund, och de skulle också ange vilka språkfärdigheter de förväntade sig att barnet skulle erhålla i språkbadsdaghemmet och senare i språkbadsklassen. Föräldrarna uppmanades även uppge orsakerna till att de valde ett språkbadsdaghem för sina barn. En klar majoritet (85 %–90 %) av de tillfrågade uppgav den praktiska nyttan av goda språkkunskaper som orsak till valet, medan övriga svar innehöll tankar om språkbadet som förmedlare inte bara av ett nytt språk utan också av en ny kultur. Majoriteten av föräldrarna uppvisade alltså huvudsakligen instrumentella motiv för valet av skolform, medan få föräldrar uppgav integrativa motiv som orsaken till sitt val.

Studier som berör finskspråkiga elevers inställning till svenskinlärningen ger något varierande resultat beträffande elevernas motivation. Mustila (1990) har studerat finskspråkiga gymnasieelevers motivation i svenskstudierna och fann ungefär lika stora elevgrupper med integrativ respektive instrumentell orientering. En intressant iakttagelse som kan göras i Mustilas studie är att de goda eleverna blev motiverade av integrativa skäl medan övriga elever, som i studien benämns vanliga och svaga elever, angav att de motiverades av instrumentella skäl eller saknade motivation för språkstudierna. Jaakola och Mäkinen (1994: 175–209) åter visar i en studie att motivationen i svenskstudierna hos en grupp finskspråkiga gymnasister huvudsakligen var instrumentell, eftersom deras motivation grundade sig på en önskan om goda betyg.

Kantelinen (1995) har studerat studiemotivationen och jaguppfattningen hos elever som studerat svenska inom sin yrkesutbildning. Med jaguppfattning avses individens uppfattning om sig själv, den egna förmågan, värden och ideal (Kantelinen 1995: 59). Kantelinen anser att motivationen inte kan studeras utan att också elevens jaguppfattning beaktas, eftersom eleven motiveras av sådan verksamhet som han utgående från jaguppfattningen finner viktig och möjlig för sig själv. Kantelinen (1995: 61 ff.) har i sin studie fokuserat också på elevernas språkjag, dvs. elevernas jaguppfattning i samband med studier av främmande språk. Såsom ovan konstaterades har Kantelinen valt att diskutera elevernas studiemotivation med hjälp av termerna integrativ, instrumentell och självutvecklande orientering (jfr tablå 2, s. 54).

Kantelinen (1995: 108–118) har i sin studie delat in eleverna i tre s.k. motivationstyper: motiverade, instrumentellt orienterade och omotiverade. Studien visar att ungefär hälften av eleverna hörde till gruppen motiverade före kursen i svenska, medan de övriga var antingen instrumentellt orienterade eller omotiverade. Eleverna i den största elevgruppen i studien, motiverade elever, var intresserade av att lära sig svenska främst för att utveckla sig själva och för att kunna kommunicera på svenska med svenskspråkiga. Elevernas orientering var enligt Kantelinens analys både integrativ och instrumentell. Den andra gruppen, som utgjorde en tredjedel av hela gruppen, bestod av elever med instrumentell orientering, vilket här innebär att de studerade svenska enbart med tanke på nyttan i arbetslivet. Den tredje gruppen, omotiverade elever, utgjorde en femtedel av det totala elevantalet, och dessa elever var inte intresserade av svenskinlärning och uppvisade varken integrativ eller instrumentell orientering eller någon önskan om att utveckla sig själva.

Gruppen med motiverade elever utgjorde även efter kursen i svenska knappt hälften av det totala elevantalet, medan den andra gruppen, som förutom en klart instrumentell orientering nu även uppvisade några exempel på integrativ orientering, utgjorde en fjärdedel. Gruppen med omotiverade elever utgjorde efter kursen i svenska en fjärdedel av det totala antalet studenter, vilket var något mera än före kursen i svenska. Det kan finnas flera orsaker till att gruppen omotiverade elever var större i slutet av kursen i jämförelse med i början av kursen. Eleverna i Kantelinens (1995: 116) studie förklarade den minskade motivationen bl.a. med att lärarens krav var för lågt ställda. De underströk även att läraren uppträdde oengagerat, vilket påverkade deras syn på svenskämnet i negativ riktning.

Andelen elever som uppvisade integrativ motivation i sina svenskstudier utgjorde cirka en fjärdedel av gymnasieeleverna i Mustilas (1990) studie och knappt hälften av studenterna i Kantelinens (1995) undersökning. Kantelinen delade som ovan nämndes in de övriga studenterna i två grupper, instrumentellt motiverade och omotiverade studenter, medan de i Mustilas studie utgör en enda grupp, dvs. instrumentellt motiverade elever. Resultatet av Jaakolas och Mäkinens (1994) studie skiljer sig märkbart från Mustilas och Kantelinens, eftersom de gymnasieelever som ingick i Jaakolas och Mäkinens studie nästan uteslutande uppvisade en instrumentell inställning till svenskstudierna. Testgruppen var emellertid betydligt mindre i Jaakolas och Mäkinens studie i jämförelse med i de andra

undersökningarna, vilket kan utgöra en förklaring till resultaten. De ovannämnda tre studierna grundar sig på frågeformulär där testdeltagarna bl.a. uppmanades ange sina åsikter om svenska språket och svenskstudierna, och i samtliga studier användes Likerts skala, men Kantelinen och Mustila tillämpade dessutom faktoranalys i sin utvärdering av materialet. Baker (1992: 18) påpekar att användningen av faktoranalys möjliggör en flerdimensionell klassificering av attityder i jämförelse med t.ex. mätning med hjälp av skalor (se avsnitt 2.5 om mätning av motivation och attityder). Det är möjligt att Jaakolas och Mäkinens studie inte lyckades ge en lika mångfasetterad bild av testdeltagarnas inställning till sina svenskstudier i jämförelse med de två andra mera omfattande undersökningarna.

Kantelinen (1995) upptäckte att motivationen i svenskstudierna påverkades mycket av läraren och hans sätt att undervisa samt av att innehållet kändes utmanande och nyttigt med tanke på framtida yrkesutövning (se också Laine 1987: 56). Motivationen påverkades även av elevernas språkjag och deras uppfattning om hur mycket svenska de hade behov av att lära sig. Elevernas uppfattning om sig själva som svenskinlärare utvecklades i positiv riktning i synnerhet i fråga om den muntliga språkförmågan. Kantelinen (1995: 170) visar i sin studie på en hög korrelation mellan integrativ orientering och goda studieresultat i svenska, medan korrelationen mellan instrumentell orientering och goda studieresultat är betydligt lägre. Kantelinen har i likhet med Mustila (1990) funnit tecken på att elever med integrativ orientering ofta presterar goda resultat i svenska, medan elever med instrumentell orientering oftare presterar medelmåttiga eller svaga resultat.

Förhållandet mellan instrumentell och integrativ motivation är synnerligen komplext vilket flera undersökningar visar (se t.ex. Gardner 1985, Spolsky 1989, Clement, Dörnyei & Noels 1994). Typen av motivation kan förändras t.o.m. inom en och samma person under en inlärningsperiod. Granberg (2001) har studerat svenskinlärningen hos en utländsk universitetsstuderande och upptäckte en förändring i inlärarens motivation under ett läsår. I början av läsåret karakteriserades inläraren främst av instrumentell motivation, eftersom det primära syftet med hennes svenskstudier var att klara ett språktest utan vilket hon inte kunde inleda sina högskolestudier i Sverige. Granberg upptäckte att inlärarens integrativa motivation blev starkare, eftersom hon efter några månaders studier uttryckte att hon ville

lära sig svenska för att bättre komma in i det svenska samhället och den svenska kulturen samt för att lättare kunna kommunicera med svenskspråkiga. Granberg understryker att hans studie visar att motivationen i andraspråksinlärning är mera komplex än en indelning i instrumentell och integrativ motivation visar, och han konstaterar att motivationen, som är mycket mångfasetterad och dynamisk till sin natur, är synnerligen svår att greppa.

Baker (1992: 35) och Brown (1994a: 154) framhåller emellertid att de två typerna av motivation, dvs. den integrativa och den instrumentella, inte nödvändigtvis är motsatser eller alternativ, en persons syn på språk kan innehålla båda typerna av motivation. Det är alltså troligt att studenter som deltar i kurser i svenska har både en instrumentell och en integrativ syn på språk. Många blivande ekonomer t.ex. inser troligen behovet av språkfärdigheter i arbetslivet, och de är antagligen medvetna om att ekonomer som behärskar flera språk har den största möjligheten att få de mest eftertraktade arbetsplatserna. Det kan även finnas ekonomistuderande som betonar hur viktigt det är att få ta del av främmande kulturer och kunna kommunicera med andra individer på ett främmande språk.

Studenter som har svenska som huvudämne som i mitt material kan antas ha en mera integrativ inställning till svenskstudierna, eftersom dessa studenter kommer att arbeta som språkexperter ute i arbetslivet eller är inriktade på att bli svensklärare. Det är troligt att de har en önskan att lära känna den svenska kulturen och att få bli en del av språket, men även huvudämnesstuderande kan ha motiv av instrumentell karaktär när de kopplar språket till framtida yrkesutövning. Jag antar att de flesta studenter har motiv som kan hänföras till båda typerna av motivation, även om en instrumentell syn på språk kan tänkas dominera bland ekonomistuderandena medan en integrativ syn troligen är vanligare bland huvudämnesstuderandena.

Cook (1991: 73) anser i likhet med Baker att en inlärare kan lära sig ett främmande språk bra oberoende av om han har en integrativ eller instrumentell syn på språk. Hon påpekar även att synen på språkinlärning inte är likadan överallt i världen och hänvisar till Gardners och Lamberts (1972) undersökning om attityder och motivation i andraspråkstillägnande.

Man har ibland dragit likhetstecken mellan inre motivation och en integrativ orientering samt mellan yttre motivation och instrumentell orientering (t.ex. Jakobovits 1971). Detta utgör enligt Gardner (1985: 11–12) en förenkling eftersom t.ex. både den integrativa och den instrumentella orienteringen omfattar yttre motivation. Inlärare med båda typerna av orientering lär sig målspråket bl.a. för att uppfylla vissa mål och inte enbart för ett inre intresse för språket.

Gage och Berliner (1992: 328) understryker att motivationen karakteriseras av att den kan vara både medel och mål inom inlärningen (se också Covington 1998: 11–13) Undersökningar visar att det finns en korrelation mellan motivation och prestation, vilket indikerar att hög motivationsnivå och hög prestationsnivå går hand i hand. Motivationen kan även vara ett mål inom undervisningen. Lärare kan t.ex. önska att deras elever blir intresserade av vissa intellektuella och estetiska aktiviteter, och att de behåller sitt intresse efter att den formella undervisningen är slut. I det svenskundervisningskollektiv där jag är aktiv är motivationen en central faktor, och vi uppfattar i likhet med Gage och Berliner motivationen både som ett medel i och ett mål för verksamheten. Enligt våra praktiska erfarenheter leder hög motivation till goda prestationer, vilket naturligtvis är värdefullt eftersom vi strävar efter ökad lingvistisk kompetens hos studenterna. Det är också synnerligen viktigt att vi inom svenskundervisningen lyckas väcka studenternas intresse för språket och skapa positiva bilder hos dem som användare av språket. Vårt mål är att svenskan skall bli en naturlig del av studenternas liv efter avslutad utbildning, detta gäller såväl huvudämnesstuderande i svenska som studenter som avlägger en kort kurs i svenska inom sin examen.

De studier kring motivationens roll i språkinlärning som jag presenterat ovan har vanligen som sitt syfte att studera vilken typ av motivation inläraren uppvisar i sina studier (t.ex. Gardner & Lambert 1972, Clement, Dörnyei & Noels 1994, Julkunen 1998). Samtliga dessa forskare utgår från att det finns ett samband mellan hög motivation och goda inlärningsresultat, men de har inte fört någon diskussion om hur man i en konkret klassrumssituation kan höja inlärarnas motivation. Det svala intresset för praktiskt orienterad forskning grundar sig på en traditionell västerländsk kunskapssyn enligt vilken praktisk kunskap betraktats som underordnad i jämförelse med teoretisk kunskap

(Gustavsson 2000: 101–102). Det är enligt Gustavsson först i slutet av 1900-talet som den praktiska kunskapen intagit en självständig plats i den vetenskapliga diskussionen. Den modifierade kunskapssynen har också påverkat forskning som berör motivation och andraspråksinlärning (Dörnyei 2001: 105 ff.). Det ökade intresset för praktiskt orienterad forskning har t.ex. inom pedagogikens område resulterat i ett stort antal klassrumsstudier.

Stipek (1993) ger exempel på hur principer baserade på forskning och teori kan tillämpas i klassrum, men inte heller i hennes studie finns några exempel på försök där man uttryckligen haft som mål att höja motivationen bland inlärarna. Den s.k. Carnegiestudien, som jag presenterat ovan, berör primärt inte språkundervisning men resultaten av studien är synnerligen relevanta även för språkundervisningen. Studien visar ju att elever som ges möjligheten att själva påverka sina studier visar goda inlärningsresultat och hög studiemotivation (deCharms 1984: 275–310).

2.4 Attityder

I diskussionen om motivation dyker också attityd upp (se t.ex. Baker 1992, Turunen 2001), och det är därför behov av att diskutera också begreppet ’attityd’. Attityden är mycket mångfasetterad och har enligt Mustila (1990) definierats på många olika sätt inom olika vetenskapsområden. Inom psykologins område hänförs *motivation* och *attityder* till olika inriktningar. *Attityd* används inom socialpsykologin och sociologin där handlingar ses som en funktion av en social kontext och relationsmönster mellan individer och grupper. Inom motivationspsykologin har man däremot studerat motorerna bakom mänskligt beteende hos individen och traditionellt fokuserat på faktorer såsom t.ex. instinkter, drifter, behov och personliga egenskaper såsom ängslan, självaktning och prestationsbehov.

Sociologen Allardt (1985: 50–51) definierar en attityd som "en tendens att reagera positivt eller negativt på bestämda föremål, företeelser eller personer". Allardt betonar att attityder kan vara endast symbolakter, eftersom de inte förebådar yttre handlingar utan endast en tendens att verbalt uttrycka inställningar.

Rod Ellis, som bedrivit omfattande studier kring undervisningen av engelska som andraspråk, definierar attityder inom språkinlärning som ”inlärarens uppsättning åsikter om målspråkskulturen, den egna kulturen, och när det gäller inlärning i klassrum, om lärare och om uppgifter” (Ellis 1985: 293).

Psykologen R.C. Gardner (1985: 9) definierar en individs attityd som ”en värderande reaktion på en referent eller ett attitydobjekt utgående från individens övertygelse eller åsikter om referenten”. Gardner (1985: 39) skiljer mellan individens attityder till inlärning av målspråket och hans attityd till målspråkstalare och påpekar att den första typen av attityder har en fastare relation till språkinlärning än den andra typen. Gardner och Lambert (1972) anser att motivationen har sin utgångspunkt i attityden och inlärares inställning till medlemmar av den kulturella grupp vars språk lärs in, är betydelsefull med tanke på språkinlärningen. De betonar att attityderna måste vara djupa och genomträngande för att påverka inläraren och hans ideologi. Attityder har enligt dem inte någon direkt påverkan på inlärning, men de påverkar motivationen som i sin tur påverkar inlärningen. Gardners syn på relationen mellan attityder och motivation delas av Spolsky (1989) vilket framkom av diskussionen om motivation ovan. De anser att inlärarens attityder påverkas av den sociala kontexten, t.ex. samhället, skolan, föräldrar och vänner, och inlärarens attityder påverkar i sin tur hans motivation.

Raivola (1983: 22) har på basis av olika attitydteorier fastställt att attityderna inlärs, att de förkastar eller godkänner de värden som objektet har och att attityderna uttrycker individens värden, normer, intentioner, preferenser och övertygelser. Attityderna, som enligt Raivola har en affektiv och kognitiv komponent, kommer till synes i beteendet och utgör en reaktionsberedskap som är relativt bestående.

Forskare har något olika syn på antalet komponenter hos en attityd, och medan Raivola endast diskuterar två komponenter hos attityden räknar t.ex. Karvonen (1967) och Baker (1992) med tre olika delkomponenter. Karvonen (1967: 14 ff.) har vidareutvecklat teorin om attitydens tre delkomponenter och talar om en kognitiv komponent, en affektiv komponent och en konativ komponent. Den affektiva komponenten, som av många attitydforskare anses vara attitydens huvudkomponent, avgör hur behagliga eller obehagliga

känslor objektet framkallar, och Karvonen konstaterar att det karakteristiska för affektiva reaktioner är att man lär sig dem snabbt, men de förändras långsamt. Den kognitiva komponenten avser det vetande, den kännedom, de omdömen, utvärderingar, åsikter, övertygelser och antaganden som en person förbinder med olika attitydobjekt. Enligt Karvonen (1967: 18) nöjer sig många forskare med att dela in attityderna i en affektiv och kognitiv komponent, men Karvonen räknar själv även med en konativ komponent. Den konativa komponenten omfattar alla former av handlingar och åtgärder som en person vidtar mot attitydobjektet. Enligt min bedömning delar Baker (1992: 12–13) Karvonens syn på de olika delkomponenterna, även om Baker har valt att kalla den konativa komponenten ”readiness for action”. Enligt Baker kan de kognitiva och affektiva komponenterna ibland vara i disharmoni, en person kan t.ex. uttrycka positiva attityder till utbildning på ett minoritetsspråk, men kan ändå bära på mera dolda negativa känslor inför en sådan utbildning.

Baker anser att mätningar av attityder ofta berör den kognitiva komponenten hos attityden, och man lyckas inte alltid tränga ner till de mera djupliggande privata känslorna. Försvarsmekanismer och socialt önskat beteende kan fungera som en gräns mellan de uttalade och mera hemliga attityderna. (Baker 1988: 112–117.)

Inom forskning som berör flerspråkighet och språkinlärning betraktas inlärares attityder till ett målspråk och till målspråkstalare som ett synnerligen intressant och omfattande forskningsområde. Baker (1992: 9–10) presenterar ett antal orsaker till att attityder är så viktiga inom flerspråkighet. Termen *attityd* används frekvent både inom fackspråk och allmänspråk, och attityder är värdefulla konstruktioner både i teoretiska och praktiska sammanhang. Attityder spelar enligt Baker en stor roll i återinförande och bevarande av ett språk samt i samband med ett språks förfall och död samt vid upprättandet av flerspråkig policy. Attityder till ett språk kan också ge uppgifter om språkets status, värde och betydelse både på en individuell nivå och på en samhällelig nivå.

Attityderna har enligt Gardner (1985: 7) stor betydelse inom språkinlärningen, och han understryker att attityden till målspråket måste involveras i inlärningen, eftersom språk inte kan betraktas endast som en neutral lingvistisk kod. Det kan t.ex. handla om individens

attityder till att lära sig målspråket och till att tala det, samt om attityder till språkets ljudbild, karaktär och struktur. Gardner understryker att målspråket inte representerar någon aspekt av individens eget kulturella arv, och attityder till språket kan därför påverka hur framgångsrikt individen lär sig språket. Han påpekar att språkinlärning skiljer sig från annan inlärning, eftersom man inom språkinlärning lär sig färdigheter och ett beteende som är karakteristiskt för en annan kulturell grupp. I inlärning som berör andra skolämnen tillhör de kunskaper som inläraren utvecklar hans egen kulturella grupp. Inlärarens attityder till undervisningen och läraren är av stor betydelse speciellt inom språkundervisning, och Gardner påpekar att både undervisningen och läraren blir intimt sammankopplade med språket, vilket även Kantelinens (1995) studie rörande inlärares motivation i svenskstudierna visade.

Laine (1987) diskuterar attityder i relation till inlärning och indelar attityderna utgående från de olika områden som de berör. Han betraktar den allmänna attityden till inlärning som en viktig faktor liksom inlärares attityder till målspråkstalare, ett område som har spelat en stor roll i den motivationsforskning som utgår från Gardners och Lamberts (1972) studier. Inlärarens attityder kan även beröra målspråkets kultur, det specifika målspråket, kursinnehåll, undervisningsmetoder och lärare.

Gardner (1985: 6–7) poängterar att studenters attityder till en specifik språkgrupp påverkar hur väl de lyckas tillägna sig olika aspekter av språket. Attityder antas enligt Gardner spela en större roll i språkprogram som kräver att målspråket skall bli en del av studenternas beteende än i program som fokuserar mera på kognitiva aspekter av språket, såsom t.ex. i traditionella kurser i grammatik och översättning. Gardner drar här paralleller till Krashens (1981) åtskillnad mellan språkinlärning och språktillägnande.

Språkdidaktikerna Valette och Disick (1972: 43–49) kritiserar i en handledning riktad till språklärare de principer som följs när man ställer upp mål för språkundervisningen. De anser att det också borde föras en diskussion kring målsättningar som berör inlärarnas attityder, eftersom man i utvärderingen av undervisningen ofta fokuserar inlärarnas attityder till målspråket och deras vilja att uttrycka sig på det språk de undervisats i. Valette och Disick har gjort en taxonomi där de delar in de affektiva målsättningarna i fem stadier som

visar en progression på det affektiva området. På den första nivån (mottaglighet) blir eleven medveten om andra språk och kulturer och är beredd att lära sig ett främmande språk, och hans inställning till språket kan karakteriseras som neutral. Detta stadium karakteriserar en elev som inleder sina språkstudier.

En elev som befinner sig på den andra nivån (öppenhet) reagerar positivt på språkundervisning och främmande kulturer, medan en elev på nivå tre (erkännande) sätter värde på språkinlärning och den information han får om kulturer och kulturförhållanden. Inlärare på det här stadiet är aktiva och deltar frivilligt i olika aktiviteter på målspråket. Valette och Disick (1972: 43–49) konstaterar att de tre första nivåerna kommer till uttryck i skolans språkundervisning, medan de övriga nivåerna (internalisering och karakterisering) närmast berör de personer som av yrkesskäl är särskilt intresserade av språkstudier. Elever på den fjärde nivån (internalisering) formar på basis av sina språkstudier idéer och tänkesätt och utvecklar ett personligt värdesystem, som är förknippat med språkstudierna. Eleven visar ansvarskänsla genom aktivt deltagande i språkundervisningen. För en elev på den femte nivån (karakterisering) har det främmande språket och den främmande kulturen blivit en del av hans liv, och han integrerar det främmande språkets värdesystem med sitt eget värdesystem och tar själv en ledande roll i fråga om att göra framsteg i språkstudierna.

Valette och Disick (1972) påpekar att det är önskvärt att alla inlärare borde nå nivå tre, men att negativa faktorer kan leda till att inlärarna kanske endast når den andra eller t.o.m. endast den första nivån. Lärarna uppmanas i sådan fall att sätta upp mera specifika och kortsiktiga mål för klassen.

Vi kan inom svenskundervisningen på universitetsnivå anta att många av våra studenter når de två högsta målen på skalan. Valette och Disick (1972) underströk att de högsta målen berör personer som av yrkesskäl är intresserade av språkstudier, och detta gäller ju våra huvudämnesstuderande som samtliga är blivande språkexperter. Även t.ex. blivande ekonomer och förvaltningskandidater, som studerar svenska med tanke på sin kommande yrkesutövning, kan ha affektiva målsättningar på någon av de två högre nivåerna.

Förändring av attityder

Uppfattningen att språkundervisning kan påverka attityder och motivation är enligt Gardner (1985: 84) allmän. Han konkluderar utgående från ett antal studier som berör olika typer av undervisningsprogram att förändringar i sociala attityder verkar vara störst när programmen innehåller nya relativt kortvariga upplevelser. Gardner (1985: 100) påpekar dock att de varierande resultaten i studier som berör attityders påverkan på inlärning kan bero på typen av program men också på mätningsprocedurerna.

Wlodkowski (1985: 72 ff.) har presenterat några intressanta tankar om hur man kan utveckla positiva attityder till inlärningen hos vuxna inlärare. Han anser att de attityder som är betydelsefulla för inlärningen ofta berör: (1) läraren, (2) ämnet och inlärningssituationen, (3) den vuxne själv som inlärare och (4) inlärarens förväntningar beträffande framgång i inlärningsaktiviteterna.

Studier som behandlar attityder hos inlärare som vistats en tid bland målspråkstalare och där aktivt använt målspråket visar att attityderna till målgruppen blivit positivare (Gardner 1985). Gardner påpekar att kontakterna kan ha varit kortvariga men ändå lett till positivare attityder hos inlärarna. Ett intressant drag i studien var att attityderna hos elever som deltagit en kort period i språkbad förändrades mera i positiv riktning än attityder hos elever som deltagit flera år i språkbad. Gardner förklarar skillnaden med att de kortare programmens nya innehåll leder till attitydförändringar, medan elever som deltar i språkbad under längre perioder uppfattar andraspråket som ett naturligt inslag i deras vardag. Ökade färdigheter i andraspråket behöver inte resultera i attitydförändringar men kan nog resultera i att inlärarna känner sig avslappnade och lugna när de använder det andra språket. När inlärarna senare får möjlighet att jämföra sina färdigheter med andra kan de lägga märke till fördelen med att ha deltagit i språkbad. Detta förhållande kan eventuellt även gälla för ekonomistuderandena och deltagarna i dialoggruppen i mina studier. Studenterna kanske lägger märke till vad de lärt sig när de kommer ut i arbetslivet, medan de ännu inte hade denna insikt när de i slutet av kursen i ett frågeformulär uppmanades ange sina attityder till svenska (jfr 3.6).

2.5 Mätning av motivation och attityder

Motivation och attityder är inte direkt mätbara, men man kan genom att studera individers beteenden i olika situationer dra slutsatser om styrka och riktning i motivation och attityder (jfr Dörnyei 2001). I studier om motivation och attityder används begreppet ’mätning’ alltså i en annan betydelse än inom naturvetenskapen (jfr Nyberg 1988: 14). Wlodkowski (1985: 5) konstaterar att det är svårt att med vetenskaplig exakthet mäta hur motivation ökar inlärning och tillägnande, och han påpekar att mätning av motivation närmast borde vara inriktad på den grad av ansträngning som ligger bakom inlärningen. Han utgår i sitt resonemang från den generella iakttagelsen att individer arbetar längre, hårdare och med mer energi och intensitet när de är motiverade i jämförelse med när de är omotiverade.

Olika metoder för mätning av attityder har sedan mitten av 1900-talet utvecklats inom socialpsykologins område (Dörnyei 2001: 199 ff.). Samma metoder har senare börjat användas även när man mäter motivation. Det finns många alternativa metoder för mätning av en individs motivation och hans attityder, t.ex. faktoranalys, skalanalyser, den semantiska differentialen, intervjuer, fallstudier och självbiografier.

I en djupstudie av en andraspråksinlärares väg in i ett nytt språk har Granberg (2001) använt sig av en enkät i kombination med flera längre intervjuer vid mätningen av inlärarens motivation. Granberg diskuterade utgående från enkätsvaren med inläraren om hennes syn på sin egen motivation vid olika skeden i inlärningsförloppet. Han upptäckte att inlärarens motivation förändrades under den tid studien pågick och kunde utgående från en helhetsbild av inläraren illustrera hur olika individuella faktorer påverkade inlärarens motivation. Granbergs studie är mycket givande, eftersom han i sin undersökning lyckas visa på komplexiteten i inlärningsprocessen, men hans metod lämpar sig främst i studier som fokuserar en enda inlärare och inte grupper, vilket är fallet i min studie.

Vid mätning av motivation används ofta olika typer av skalor där individen får i uppgift att markera sin inställning till ett påstående på en skala indelad i ett visst antal steg. Testdeltagarna markerar vid användning av den s.k. Likert-skalan sin reaktion på ett

påstående på en graderad skala med ytterpunkterna ”helt av motsatt åsikt” och ”helt av samma åsikt”. Likert-skalan användes i flera av de undersökningar kring motivation som jag ovan diskuterat (t.ex. Gardner & Lambert 1972, Mustila 1990, Kantelinen 1995, Julkunen 1998).

I de ovannämnda studierna användes förutom Likert-skalan även faktoranalys vid mätning av motivation. Gardner och Lambert (1972: 10) använde faktoranalys i syfte att förenkla och klassificera betydelsen av ett antal interrelaterade variabler och korrelationen mellan ett stort antal variabler räknades ut och presenterades i en s.k. korrelationsmatris. Gardner och Lambert (1972) mätte i sin studie av andraspråksinlärares motivation med hjälp av faktoranalys hur ett stort antal variabler såsom t.ex. etnocentrisism, föräldrarnas engagemang i barnets språkstudier, inlärarens kontakter med målspråkstalare och attityder till målspråkstalare korrelerade med framgångsrikt andraspråkstillägnande.

Psykologen Osgood är mest känd för de s.k. osgoodskalorna, som används i undersökningar där deltagarna får markera sina svar på frågor eller sina reaktioner inför stimuli mellan adjektiviska motsatspar som uttrycker *värde*, *styrka* eller *aktivitet*. Osgood har ursprungligen utarbetat metoden för att fånga in ords emotionella meningsinnehåll. En testperson uppmanas hålla fast ett ord i tankarna, och de känslor och impulser som ordet väcker skall han placera på en serie skalor som alla delar upp avståndet mellan två motsatta adjektiv. (Osgood, Suci & Tannenbaum 1964.)

Osgood (Osgood, Suci & Tannenbaum 1964) har även använt sig av skaltekniken i mätning av ords betydelse, men hans anspråk på att kunna mäta betydelse har väckt debatt både bland psykologer och lingvister (Holmberg 1993: 1–2). Inom projektet lexikalisk stilistik vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet har man utvärderat Osgoods metod för betydelsemätning av ord (Holmberg 1993, 1996). Holmberg konstaterar i slutrapporten att Osgoods metoder inte har mycket att tillföra forskning inom betydelsemätning av enskilda ord. Osgood anser själv att styrkan i hans mätmetod ligger i att metoden kan ge objektiva resultat, och att testresultaten lätt kan bearbetas med matematiska operationer (Osgood, Suci & Tannenbaum 1964). Han anser att kraven på reliabilitet och validitet även kan tillgodoses i mätmetoden. Osgood understryker att hans

metod lämpar sig väl vid jämförande av personers och gruppers reaktioner på olika stimuli, och mätmetoden tillämpas i stor utsträckning bl.a. inom samhällsvetenskaplig forskning. Karvonen (1967) påpekar i sitt arbete om attitydernas struktur, uppkomst och förändring att det är många svårigheter behäftade med mätning av attityder, men han betraktar ändå Osgoods mätteknik som ett fungerande alternativ vid sidan av andra mätmetoder.

Jag har använt mig av Osgoods semantiska differentialtest i min studie främst därför att jag med hjälp av testet kan jämföra studenternas inställning till språken engelska, finska och svenska. Jag har även jämfört studenternas attityder till de tre språken före studierna i svenska med deras attityder efter studierna (se avsnitt 3.6). Testet kan betraktas som en objektiv mätning av testdeltagarnas attityder även om det har förts fram kritik mot användandet av Osgoods testmetod, och kritiken har främst gällt testets tillförlitlighet. Testpersoner kan ha en benägenhet att lättvindigt kryssa i sina svar utan eftertanke. Trots kritiken används dock Osgoods skala i attitydundersökningar av olika slag (jfr Koponen 1972: 4–5, Baker 1988: 115–117).

Jag vill avslutningsvis lyfta fram Bakers (1988: 116–117) synpunkt på mätning av attityder. Baker diskuterar enbart mätning av attityder, men eftersom motivation och attityder mäts med hjälp av liknande metoder är hans iakttagelser intressanta även med tanke på mätning av motivation. Han understryker nämligen att testpersoner vid mätningar av attityder sällan exakt uppger sina egentliga attityder. Orsakerna till detta beteende är många, en del individer är t.ex. måna om att ge en så bra bild av sig själva som möjligt och strävar därför efter att i testsituationer ge de socialt mest accepterade svaren. Svaren kan också påverkas av forskarens kön, ålder, etniska bakgrund, status och hans verbala och icke-verbala språk. Testdeltagarnas kunskaper om forskarens syfte med undersökningen kan även påverka testpersonens svar. Deltagarna i mina studier var medvetna om att ett syfte med mina undersökningar var att utvärdera språkbad för vuxna respektive dialogpedagogik tillämpade i svenskundervisningen, vilket naturligtvis kan ha påverkat deras svar. Både motivation och attityder är som ovan understrukits synnerligen komplexa till sin natur, och det är därför alltid svårt att förutspå i vilken utsträckning testdeltagarnas vetskap om syftet med en studie påverkar testresultatet.

3. DIALOGPEDAGOGIK

Jag presenterar i detta kapitel inledningsvis synen på kunskap och inlärning ur ett historiskt perspektiv. Jag analyserar sedan dialogpedagogiken som undervisningsform utgående från motivationsteorier som berör olika aspekter av inlärning och i synnerhet andraspråksinlärning. Därefter presenterar jag tillämpningen av dialogpedagogiken i den s.k. dialoggruppen som utgör materialet för mitt avhandlingsarbete. I kapitlet presenteras också studenterna i dialoggruppen samt deras attityder till, förväntningar på och erfarenheter av dialogundervisning. Studentkommentarer som berör motivationens roll i inlärningen diskuteras i ljuset av den teoretiska referensram som motivationsforskningen utgör i min studie. I kapitlets avslutande del analyseras dialogpedagogiken som undervisningsform utgående från motivationsteorier som berör andraspråksinlärningen.

3.1 Bakgrund

Den grekiska filosofen Platon var den första som beskrev den egentliga dialogpedagogiken när han i sina skrifter lät sin läromästare Sokrates tala. Sokrates ser den muntliga dialogen som den främsta vägen till kunskap. Han hade som mål att eleverna skulle tänka på egen hand, och den sokratiska dialogen har under alla tider utgjort idealet för en pedagogik som lägger tonvikten på samtal och samspel. Uppfostrarens främsta uppgift var enligt Sokrates inte att inpränta kunskaper och lärosatser utan att utöva en ledning som frigjorde elevens egen förnuftsverksamhet och förde honom till egna resultat. (Landquist & Husén 1973: 25, Borgen 1983: 24, Dysthe 1996: 80.)

Hos Sokrates rörde det sig om en dialog mellan lärare och elev och samtalet blev individualistiskt. Den danske folkbildaren Grundtvig delade Sokrates syn på dialogens betydelse i all inlärning, men hos honom såsom hos den sydamerikanske pedagogen Freire är det fråga om grupper och inte individer såsom hos Sokrates. Båda dessa folkupplysare ansåg att all undervisning bör utgöra en dialog mellan läraren och hans elever. (Borgen 1983.)

Rommetveit arbetade i slutet av 1960-talet med en dialogiskt grundad och socialt kognitiv syn på språk och kommunikation i motsats till Chomskys och Millers dominerande teorier (Dysthe 1996: 49). Rommetveit (1974) föregriper och utvecklar den ryske litteraturteoretikern Bakhtins teorier om språk och tänkande. Bakhtins skrev sitt första verk redan 1929 men blev känd och översatt i västvärlden först på 1970-talet. Forskare inom olika ämnesområden har inspirerats av Bakhtins tankar om dialogens betydelse, och de utvecklar ”a dialogically based, socio-cognitive theory of language and mind” (Dysthe 1996: 61).

Bakhtin uppfattar existensen som dialogisk: ”Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv.” (via Todorov 1984: 97). Enligt Bakhtins människosyn kan vi få insikt om oss själva endast genom kommunikation med andra. En människa definieras i förhållande till andra, och språket används för att kommunicera, befinna sig i en dialog.

Förståelse och respons är omöjligt utan andra enligt Bakhtin (1981). Mening är något som konstrueras som en ideologisk brygga mellan parterna i dialogen. Denna uppfattning är mycket central hos Bakhtin. Det dialogiska ligger i första hand i spänningen (ibland i konflikten) mellan yttringarna mellan dig själv och de andra. När två begreppssystem möts, talarens och lyssnarens, skapas en nyförståelse, en förståelse som skiljer sig från den de två personerna hade på förhand.

3.2 Synen på kunskap och inlärning

Lärande kan undersökas ur olika perspektiv, vilket är en förklaring till att synen på inlärning har varierat under historiens gång. *Behaviorismen* betonar lärande som förändring av elevens yttre, iakttagbara beteende, *kognitivismen* understryker lärande som elevens inre processer och den *sociokulturella teorin* betraktar lärande som deltagande i social praktik (Dysthe 2001: 33). I detta avsnitt presenterar jag dessa tre olika perspektiv på lärande mera ingående.

Den traditionella kunskapssynen utgår från att kunskap kan förmedlas och överföras. Eleven betraktas då som ett tomt kärl som fylls med auktoriserad kunskap. (Dysthe 1996: 46.) Denna syn på kunskap karakteriserar den *behavioristiska inlärningsteorin* där inlärning definieras som en förändring av det yttre och observerbara beteendet (Säljö 2000: 50–54). Behavioristerna fokuserade på yttre beteenden som man kan mäta och beskriva, medan själsfunktioner såsom tankar, minnen och känslor inte beaktades. Belöningen har en central roll inom den behavioristiska inlärningsteorin, vars inflytande var starkast under perioden 1940–1970, men har i dag spelat ut sin roll. Den har emellertid gett sitt stöd åt traditionell skolundervisning t.ex. i fråga–svar-tekniken, beröm–klander, guldstjärnor, felmarkeringar, belöning för goda betyg osv. (Maltén 1997: 113–150.)

Inom behaviorismen betraktades barnet som en blank tavla som till en början tillägnar sig de grundläggande kunskaperna och börjar därefter tänka och reflektera. Omgivningens uppgift är att fylla tavlan, vilket innebär att barnet formas av miljöpåverkan. Människan är den hon blir gjord till och betraktas som en passiv, rent automatiserad varelse.

Det tänkande kring lärande och utbildning som behavioristerna representerade blev grunden för den s.k. undervisnings- eller utbildningsteknologin, som har haft stor betydelse främst inom yrkesutbildning (Säljö 2000: 50–54). Eleven serveras kunskap i lämpliga lätt avgränsbara enheter, och kunskapen byggs upp likt en tegelstensmur där kunskapsbit fogas till kunskapsbit, från den lilla enheten till den större. Individens ansvar är att införliva de separata kunskapsbitarna med sin beteenderepertoar och se till att de fastnar.

Språkvetaren Noam Chomsky kritiserade i slutet av 1950-talet behaviorismens syn på språk och språkanvändning enbart som verbalt beteende (Säljö 2000: 53 ff.). Kritiken berörde även sättet att förstå och förklara avancerade mänskliga förmågor såsom tänkande och intellekt enbart genom att hänvisa till förstärknings- och beteendeprinciper utgående från behavioristen Skinners teorier. Ett alternativt sätt att se på inlärning, *kognitivism*, uppstod som en reaktion mot behaviorismen och hade intresset inriktat mot att beskriva och förstå människans kognitiva utrustning och hennes mentala processer.

Det element i kognitivismen som fått störst inflytande på lärandet är konstruktivism, det vill säga betoningen av att individen inte passivt tar emot omvärlden utan själv genom sin egen aktivitet konstruerar sin förståelse av omvärlden (Säljö 2000: 56 ff.). Inom konstruktivismen finns många traditioner och teoretiker, av vilka Jean Piaget och hans teorier har haft störst betydelse för synen på individers lärande och utveckling. Gemensamt för alla inriktningar är uppfattningen att individen är aktiv och skapar meningsfulla helheter av det han varseblir. Detta konstruktivistiska element har vunnit popularitet i pedagogiska sammanhang och inom psykologins studier av barns utveckling.

Piaget, som har haft synnerligen stor betydelse för pedagogikens utveckling, uppfattade inte sig själv som utvecklingspsykolog eller pedagog och uttalade sig ogärna om hur undervisningen skulle bedrivas eller hur barn skulle uppfostras (Säljö 2000: 57 ff.). Den konstruktivistiska inlärningsteorin fokuserar på medfödda utvecklingsstrukturer och ser människan som nyfiken och aktiv till sin natur. Piaget betonade mognadens roll i inlärningen och ansåg att inläraren tar emot och tolkar ny information enligt kunskap han redan har. Läraren ses som en trädgårdsmästare, medan eleven betraktas som ett frö vilket under lärarens handledning växer upp till en planta. (Maltén 1997: 113–150.)

Det finns som ovan nämndes flera olika konstruktivistiska inriktningar, men en övergripande indelning kan göras mellan individuell och social konstruktivism (Tynjälä 1999). Den individuella konstruktivismen representeras av bl.a. Piaget, medan den sociokulturella inriktningen av konstruktivism främst inspirerats av Vygotskij. Den sociokulturella konstruktivismen utgår från tanken att lärande har en social och kulturell förankring. Forskningsobjektet är varken individen eller omgivningen, utan det sociala samspelet och interaktionen mellan dessa.

Inom den *sociokulturella inlärningsteorin*, där Vygotskij är den centrala gestalten, betonar man samspelet mellan individen och den sociokulturella omgivningen. Vygoskij var verksam inom många vetenskapsområden, men är kanske mest känd som utvecklings-psykolog och pedagogisk tänkare (Dyshte 2001: 85). Vygotskij (2001: 85–90) ansåg till skillnad från Piaget att språket redan hos små barn har en social funktion. Enligt den sociokulturella inlärningsteorin har läraren rollen av inspiratör och dialogpartner, och hans

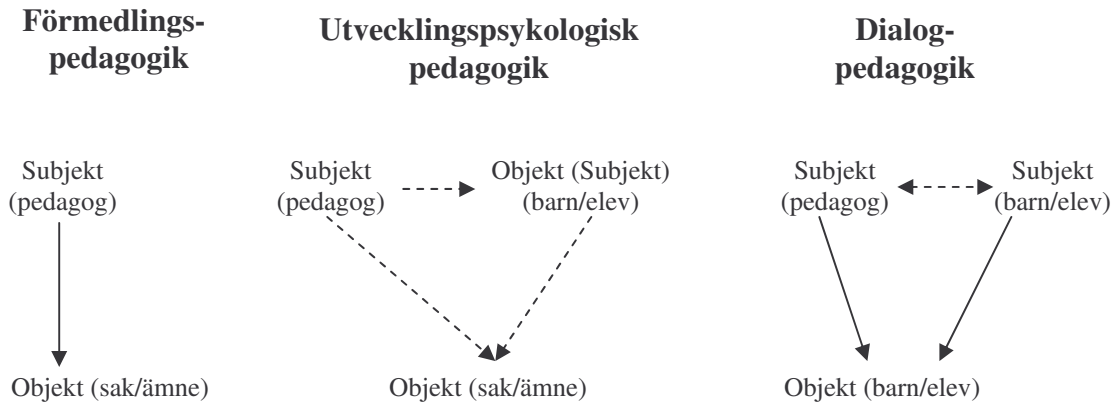
uppgift är att locka fram elevens redan existerande erfarenheter och kritiska frågeställningar, han skall m.a.o. problematisera inlärningen. (Maltén 1997: 113–150.) Kommunikation och språkanvändning utgör en betydelsefull del av inlärning, eftersom barnet kommunicerar i leken och blir därigenom delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser. I de språkligt kodifierade uttrycken finns de beteckningar och den värld av innebörder som barnet tar till sig och som det sedan kan använda för att etablera kontakt med andra. Detta innebär att barnet tänker med och genom de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som det stött på och tagit till sig i samspel med andra. Enligt den sociokulturella synen på inlärning lever individer således på kunskaper och insikter som de lånat från andra. Kommunikation anses föregå tänkande och att lära sig ett språk är att lära sig att tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap. Denna syn på språkinlärning skiljer sig markant från Piagets, enligt vilken individen upptäcker världen på egen hand och skapar sig nya abstrakta begrepp i den takt han varseblir yttervärlden (Säljö 2000: 67.)

Det finns enligt Säljö (2000: 65) både likheter och olikheter i Piagets och Vygotskijs syn på inlärning. Inom bägge inriktningarna anser man att kunskap kommer ur aktivitet och inte utgör någon avbildning av verkligheten. Piagets beskrivning av centrala processer i form av ackommodation och assimilation återfinns även i den sociokulturella inriktningen. De båda inriktningarna skiljer sig vad beträffar synen på barnets aktivitet och omgivningens roll i inlärningen. Enligt Piaget upptäcker och utvecklar barnet nya former av förståelse utgående från sin egen aktivitet, medan omgivningen är passiv och endast objekt för barnets aktivitet. Enligt den sociokulturella inriktningen tolkas omvärlden för individen i gemensamma och kollektiva mänskliga verksamheter. Människor föds och utvecklas tillsammans med andra människor, som hjälper dem att förstå hur världen fungerar och skall förstås.

Piaget och Vygotskij har inte samma syn på inlärarens roll i inlärningen, vilket naturligtvis även påverkar deras syn på lärarens roll (Dysthe 1996: 54–55). Piaget ansåg att utvecklingen kommer före inlärningen och att den sker oberoende av inlärningen, medan Vygotskij har en dialektisk syn på utvecklingen. Han anser att man inte kan lära sig utan att utvecklas och inte utvecklas utan att lära sig, eftersom de två begreppen är ömsesidigt beroende av varandra. Läraren kan enligt Vygotskij aktivt främja utvecklingen och lärandet genom att gå in i

inlärningsprocessen. Vygotskij gav således läraren en mera central position än Piaget, som ansåg att läraren skulle ha en stödjande men relativt passiv funktion i inlärningen.

Schyl–Bjurman och Strömberg–Lind (1976: 45–49) presenterar en intressant jämförelse mellan tre olika arbetsformer: förmedlingspedagogik, utvecklingspsykologisk pedagogik och dialogpedagogik. De tre arbetsformerna grundar sig på olika pedagogiska traditioner och deras syn på inlärning. Skillnaden mellan de tre arbetsformerna åskådliggörs i figur 3 nedan.



Figur 3. Synen på inlärning inom förmedlingspedagogik, utvecklingspsykologisk pedagogik och dialogpedagogik (enligt Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976: 45).

Förmedlingspedagogiken utgår från behavioristisk inlärningsteori, medan den utvecklingspsykologiska pedagogiken grundar sig på den individuella konstruktivismen och Piagets syn på inlärning. Den tredje arbetsformen, dialogpedagogik, utgår från den sociokulturella konstruktivismen och från Vygotskijs tankar. (jfr Säljö: 2000.)

I förmedlingspedagogiken finns ett över/underordnat förhållande mellan pedagogen och eleven (Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976: 45–49). Pedagogen berättar för eleverna vilka kunskaper, beteenden och attityder eleven skall tillägna sig. I renodlad förmedlingspedagogik finns inte mycket utrymme för att barnet skall lära känna sig självt genom ett samspel med pedagogen. I den utvecklingspsykologiska pedagogiken är pedagogen iakttagande och följsam gentemot eleven. Han väntar på mognadssignaler för att vid en lämplig tidpunkt föra in något nytt i bilden och bidra till en orientering i omvärlden. Det finns ingen genomförd ömsesidighet i relationen, eftersom pedagogen är avvaktande och håller tillbaka sina egna värderingar, erfarenheter och kunskaper. Eleven blir ett objekt för pedagogens/subjektets aktivitet. Dialogpedagogiken utgår från att pedagog och elev har samma värde, och båda är subjekt och de studerar ett gemensamt objekt. Pedagogen och eleverna erhåller nya kunskaper och erfarenheter genom dialogen. Schyl-Bjurman och Strömberg-Lind (1976: 48) påpekar att ett dialogpedagogiskt sätt att arbeta kan vara prövande för en pedagog om arbetssättet inte införlivats med pedagogens egen person. Arbetssättets styrka är att det gör inlärningen genuin och att såväl pedagog som elever utvecklar kreativitet och ett kritiskt medvetande.

Det har ovan framkommit att synen på inlärning varierar inom olika pedagogiska inriktningar, vilket leder till att man beaktar motivationens roll för inlärningsprocessen på olika sätt (Dysthe 2001: 38–39). Behavioristerna lade stor vikt vid yttre motivation i form av belöning och straff för att på det sättet förstärka eller försvaga sambandet mellan en viss typ av beteende och inlärning. Kognitivisterna är intresserade av den inre motivationen och menar att barn är naturligt motiverade för att lära sig något nytt när de upplever saker som inte stämmer med vad de förväntar sig eller har lärt sig tidigare. Inom den sociokulturella inlärningsteorin betonar man den motivation som finns inbyggd i samhällets och kulturens förväntningar på barn och ungdomar, men det anses även vara avgörande för motivationen att skolan lyckas skapa en god läromiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Det är viktigt att skapa miljöer där inläraren känner sig uppskattad som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra. Enligt det sociokulturella perspektivet, som även utgör grunden för dialogpedagogik, antas viljan att lära bero på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas

som viktiga i de grupper man ingår i. Dysthe understryker att den kognitiva och den sociokulturella synen på motivation kompletterar varandra.

3.3 Dialogen inom modern pedagogik

Bakhtin (1981) diskuterar ”det auktoritativa ordet” utgående från det sovjetiska samhälle där han verkade. Det auktoritativa ordet, som kommer från en myndighet, lärare eller såsom hos Bakhtin från staten, kräver att lyssnaren godkänner det i den form det kommer till honom. Ingen reflektion krävs utan lyssnaren förväntas ta till dig ordet villkorslöst. I skolan har ”det auktoritativa ordet” goda livsvillkor, eftersom läroböcker förmedlar samhällets sanning och läraren är p.g.a. sin kunskap och ställning en auktoritet. Bakhtin understyrker att dialog är förutsättningen för verkligt kunskapstillägnande. ”Det inre övertygande ordet” skapas genom reflektion och eget tänkande.

Dysthe (1996) betonar att den människosyn som Bakhtin företräder får konsekvenser för det som sker i klassrummet. Dialogen utgör ett mål att eftersträva i många olika samspelssituationer t.ex. i klassrummet. Dysthe för in Bakhtins tankar om dialogens betydelse i en konkret klassrumssituation och konstaterar att möjligheten till dialog existerar i varje undervisningssituation. När en lärare samtalar med en elev är det alltid fråga om ett samtal, men samspelet är dialogiskt endast om läraren betraktar eleven som en dialogpartner. Dysthe diskuterar vilka förutsättningar det finns i klassrummet för att skapa en verklig dialog. Hon anser att självtillit samt tillit och respekt mellan parterna i dialogen är centrala. Saknas detta blir det fråga om en skendialog.

I ett monologiskt klassrumssamtal saknas inte den dialogiska aspekten helt, den finns i någon mån i all undervisning, men den dialogiska potentialen har inte blivit utnyttjad. Den traditionella formen fråga–svar är enligt Dysthe (1996: 222) föga dialogisk. Syftet med lärarens fråga är ju att ta reda på vad eleven lärt sig eller kommer ihåg. I en verklig diskussion ger ett inlägg upphov till ett annat och det dialogiska är inbyggt i formen.

På 1970-talet var dialogpedagogiken den ledande pedagogiska riktningen åtminstone bland europeiska pedagoger (Dysthe 1996: 77). Dialogpedagogiken, som inte är ett enhetligt begrepp, var en kritik av instrumentalismen i den moderna psykologin och pedagogiken, och den europeiska forskningen inom dialogpedagogiken utgår från Lev Vygotskijs och John Deweys tankar. Den samhällsinriktade varianten av dialogpedagogiken hade på 1970-talet ett nära samband med marxistisk teori, medan den personorienterade varianten var kopplad till klinisk psykologi och Carl Rogers psykoterapi. Vid slutet av 1970-talet minskade intresset för båda varianterna av dialogpedagogik och ersattes av en ny traditionalism.

I 1970-talets pedagogiska debatt i Sverige intog dialogpedagogiken en central roll. Med dialogpedagogik avsågs i huvudsak en frigörande pedagogik som bygger på kommunikation och samspel. Ursprungligen diskuterades dialogpedagogiken i nära anslutning till verksamheten i förskolan men tillämpades senare också i annan undervisning. Dialogpedagogiken betraktades som ett förhållningssätt som har sin inriktning på en dynamisk inlärning som äger rum mellan två eller flera individer. (se t.ex. Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976, Kallós 1978, Kärrby 1980.)

Kritik av den praktiskt inriktade dialogpedagogiken framfördes bl.a. av Løvlie (1984) som påpekade att dialogen hade en tendens att bli ett mål i sig och en kritisk bedömning av argumenten saknades. Dysthe (1996: 78) anser att dialogpedagogiken lade alltför stor vikt vid jämlikheten mellan lärare och elev i undervisningssituationen. Inlärningen genom en dialog bygger på att individerna har olika mängd och typ av erfarenhet, som de delar med varandra. Dysthe understryker starkt att drivkraften till dialog ligger i en asymmetri mellan parternas kunskapsnivå. Specifikt för skolan är ju att en part i dialogen, läraren, besitter mer kunskap och erfarenhet än eleverna på det område som undervisningen berör. Det är enligt Dysthe en illusion att tro att parterna i en undervisningssituation är jämlika, men detta hindrar inte att parterna har samma värde.

Jag uppfattar i likhet med Dysthe att det råder ett asymmetriskt förhållande mellan lärare och studenter i dialogpedagogiken i den form vi har tillämpat den i dialoggruppen. Läraren

och studenterna har alla kunskap och erfarenhet som de kan dela med varandra men i ämnet svenska är läraren en auktoritet. Hon är specialist inom området och representerar även en auktoritet som representant för universitetet. Det är värdefullt för studenterna att vid behov kunna utnyttja lärarens sakkunskap och ett asymmetriskt förhållande är enligt min åsikt en förutsättning för att undervisningen skall upplevas som motiverande för deltagarna.

Det dialogiska klassrummet

Dysthe (1996) har studerat samspelet mellan muntligt och skriftligt språk i klassrumssituationer. Hon fokuserar på den inlärningspotential som finns i dialogen mellan det skriftliga och det muntliga. Dysthe talar i sin undersökning om ”det dialogiska klassrummet” men har inte för avsikt att återinföra 1970-talets dialogpedagogik. Hon uppskattar dialogpedagogikens syn på eleven som en ansvarstagande individ i stället för den traditionella bilden med eleven som ett kärl som skall fyllas med kunskap. Hon breddar begreppet dialogpedagogik, och hon riktar sitt intresse främst på dialogpedagogikens tillämpbarhet i skrivinlärningen.

Dialogen omfattar enligt Dysthe (1996: 62) exempelvis:

1. lärarens sampel med hela klassen eller gruppen (muntligt),
2. lärarens samspel med enskilda elever (muntligt + skriftligt),
3. muntligt samspel mellan elever,
4. samspel mellan en elevs text och en grupp elever (skriftligt eller muntligt),
5. samspel mellan en rad texter i klassen (t ex läroboken, andra källor och elevtexter),
6. samspel med texter som kommer utifrån.

Jag använder dialogbegreppet i samma vida bemärkelse som Dysthe (1996) i min studie av dialogpedagogiken. Det är emellertid viktigt att understryka att Dysthes syfte med sin undersökning och undervisningssituationerna i hennes studie på många punkter skiljer sig från mina. Syftet med Dysthes studie var ursprungligen att studera vad som sker i ett klassrum när lärarna systematiskt försöker införa skrivandet som ett redskap för inlärning.

Under studiens gång började hon emellertid alltmer fokusera samspelet mellan skrivande och samtal och hur detta samspel påverkar inlärningen. Dysthe studerar dialogen i klassrummet främst med tanke på elevernas inlärningsprocess, medan jag i min studie av dialogundervisning har satt motivationen i fokus. Eftersom motivation och inlärning är intimt sammanknippade, är aspekter som berör inlärning naturligtvis även centrala i min studie.

Dysthe (1996) har gjort klassrumsstudier på gymnasienivå i USA och Norge och studerat lärare med olika undervisningsstilar samt elevgrupper med synnerligen varierande social bakgrund. Hon har följt historieundervisningen i tre klasser och diskuterar utgående från sina observationer den skriftliga och muntliga dialogen i klassrummet. I Dysthes studie sker dialogen främst inom klassrummet, även om man också diskuterar texter som är producerade av utomstående skribenter. I vår tillämpning av dialogundervisning betonas kontakten med samhället utanför klassrummet, och studenterna i dialoggruppen står i ständig kontakt med institutioner utanför universitetet.

Gymnasieeleverna i Dysthes studie gavs möjligheten att arbeta enligt icke-traditionella metoder under ett fåtal timmar i veckan, och de följde i övrigt den traditionella studieplanen. Min studie berör däremot en grupp studenter som har möjligheten att under ett helt läsår genomföra sina svenskstudier med hjälp av alternativa arbetsmetoder. Arbetet i dialoggruppen skiljer sig på många punkter från institutionens traditionella undervisning för svenskstuderande på första årskursen. Vi har i dialogundervisningen integrerat ett stort antal kurser och tillämpar även andra arbetsmetoder än i traditionell svenskundervisning. Jag diskuterar arbetsmetoder och innehåll i vår tillämpning av dialogpedagogik utförligare i avsnitt 3.4 och avsnitt 3.5 nedan.

3.4 Principer för dialogundervisning

Beslutet att införa ett alternativ till den traditionella svenskundervisningen vid Institutionen för nordiska språk grundar sig på våra positiva erfarenheter av språkbad för vuxna. Det finns gemensamma drag i dialogpedagogiken och i de metoder vi tillämpat i språkbads-

undervisningen (jfr Haagensen 1998). Borgen (1983) poängterar i en presentation av dialogundervisning kravet på att studenterna tar ansvar för sina studier och att läraren har en tillbakadragen roll, vilket även är kännetecknande för arbetet i våra språkbadsgrupper med vuxna deltagare. Dialogpedagogikens syn på inläraren som en ansvarstagande och självständig individ överensstämmer väl med de egenskaper vi önskar utveckla hos alla våra studenter. Vi strävar både i dialogundervisning och i språkbad för vuxna (jfr Haagensen 1998) efter att deltagarna skall uppleva verksamheten som meningsfull och intressant. Därför utgår verksamheten från studenternas intressen och önskemål vad gäller innehållet i kursen.

I vår tillämpning av dialogpedagogik har vi utgått från Bakhtins (1981) teorier om språk och tänkande samt från Vygotskijs (2001) sociokulturella inlärningsteori. Också Dysthe (1996) har stött sig på Bakhtins och Vygotskijs idéer, och hennes studie av det flerstämmiga och dialogiska klassrummet har utgjort en utgångspunkt för vår didaktiska tillämpning av dialogpedagogik. Jag presenterar nedan mera ingående de mål och principer vi ställt upp för dialogundervisningen i den form den tillämpats på universitetsnivå och redogör i avsnitt 3.5 för det praktiska arbetet i dialoggruppen under läsåret 2000–2001.

Enligt den sociokulturella synen på inlärning anser man att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet (Dysthe 2001: 39). I dialogundervisning ges studenterna därför möjlighet att påverka den egna inlärningen genom att de själva får vara delaktiga i utformningen av undervisningen. Här skapas möjligheten för ett meningsfullt lärande, som samtidigt är kognitivt, affektivt och fysiologiskt, och därför berör hela inläraren (Rogers 1983: 19–21).

Arbetet i dialogundervisning bygger på synen på eleven som ett aktivt och nyfiket subjekt i undervisningssituationen. Denna syn finner man även hos den kända pedagogen Freire (1972) som talar om en dialogpedagogik där eleverna och läraren gemensamt skapar ett meningsfullt och intressant innehåll i undervisningen. Studenterna i dialoggruppen planerar i samarbete med läraren verksamheten i gruppen vad beträffar t.ex. innehåll och arbetsmetoder. Deltagarna har möjlighet att fördjupa sig i ämnesområden som intresserar

dem personligen, och de har möjlighet att sätta en individuell prägel på sina studier inom ramen för de allmänna målen för dialogundervisningen.

Det främsta målet med dialogundervisning är att motivera och aktivera studenterna i deras studier och uppmuntra dem till självständigt arbete. Det är också viktigt att utveckla en ansvarskänsla för de egna studierna hos den enskilde studenten. Borgen (1983) ser dialogpedagogiken som särskilt lämplig för vuxna inlärare eftersom den till skillnad från traditionell utbildning ser inlärarens självbestämmande- och medbestämmanderätt som en självklarhet.

Under de två senaste decennierna har man inom motivationsforskning som berör andraspråksinlärning fokuserat betydelsen av den självständiga inlärningen (Dörnyei 2001: 59). Dickinson (1995: 173–174) konstaterar att studier inom kognitiv motivationsforskning visat på framgångsrik inlärning och ökad motivation hos inlärare som tar ansvar för och kan kontrollera sitt eget inlärande. Dessa inlärare får en insikt om att framgångar och motgångar i inlärningen beror på deras egna ansträngningar och strategier och inte på faktorer som ligger utanför deras egen kontroll. Inom dialogpedagogiken betonas också inlärarens ansvar för den egna inlärningen, något som enligt Dickinsons iakttagelser således har en positiv inverkan på inlärning och motivation.

3.4.1 Arbetsformer

Arbetet i dialoggruppen baserar sig främst på tutorial verksamhet, seminarier och kollokvier. Föreläsningar, som av tradition hört till universitetsundervisning, har ersatts med andra typer av inlärarfokuserade aktiviteter. Antalet undervisningstimmar är därför lägre i dialogundervisning än i s.k. traditionell undervisning, eftersom studenterna i en dialoggrupp förutsätts arbeta mera självständigt utanför klassrummet.

I dialogundervisning integreras kurser i muntlig och skriftlig färdighet, grammatik, översättning, litteratur, kultur och fonetik. Undervisningen har nödvändigtvis inte samma innehåll som kurserna traditionellt har, men målen är ändå desamma. Vi behandlar samma

ämnesområden (t.ex. svensk litteratur, kultur, grammatik, fonetik) och uppövar samma typer av färdigheter (t.ex. tala, skriva, översätta och uttala) som traditionellt ingår i svenskstudierna på första årskursen.

I dialogundervisning liksom i språkbad (se t.ex. Stanutz 1992) utgör kontakten med samhället en central del av undervisningen. Det är av stor vikt att studenterna ges möjlighet att använda språket också i andra situationer än med läraren och andra studenter. Swain (1985: 249) understryker att det är mycket positivt för inlärningen ifall inlärarna har möjlighet att använda sitt språk utanför klassrummet. En 18-årig kanadensisk språkbadselev sammanfattar betydelsen av kontakten med målspråkstalare så här: ”It is very important to get to know and understand the person behind the language and the individual behind the culture” (Obadia 1995: 74). Också för att förhindra att vi lever i en isolerad universitetsmiljö strävar vi efter att ta del av olika aktiviteter i samhället.

Nunan (1991) har studerat en grupp inlärare, som han valt att kalla ”goda” inlärare. De hade alla lärt sig engelska som andraspråk, och verkade vid testtillfället som lärare i engelska. Samtliga personer som deltog i studien kunde karakteriseras som tvåspråkiga. Syftet med Nunas studie var bl.a. att få fram faktorer som inlärarna ansåg vara viktiga när de lärde sig engelska som andraspråk. Av studien framkom att inlärarna ansåg att formell klassrumsundervisning inte är tillräcklig, om man önskar lära sig ett språk bra. En förutsättning för att utveckla språkfärdigheter till en avancerad nivå är enligt Nunan att inläraren får möjlighet att använda andraspråket utanför klassen i kontakt med infödda talare, något som vi också har som mål i dialogundervisningen.

Det är synnerligen viktigt med tanke på inlärares attityder till andraspråket att de erbjuds möjlighet att komma i kontakt med målspråkstalare och deras kultur. Svenska Teatern producerade år 1993 en kort teaterföreställning med namnet *Sex procent* med finska elever som målgrupp. Föreställningen, som erhöll ekonomiskt stöd av finlandssvenska fonder, turnerade från hösten 1993 till våren 1996 i finska högstadier och gymnasier. Pjäsen presenterade finlandssvenskheten och svenska språkets ställning i Finland på ett humoristiskt sätt. Efter föreställningen ombads elever i sammanlagt åtta skolor fylla i en enkät där de bl.a. skulle uppge i vilken mån föreställningen förändrat deras inställning till

finlandssvenskarna. Närmare hälften ansåg att deras inställning hade blivit mera positiv, och den vanligaste nyvunna insikten var att finlandssvenskarna var helt vanliga eller normala individer, och eleverna ville avdramatisera skillnaden mellan finnar och finlandssvenskar. (Herberts 1996.)

I dialogpedagogiken är synen på inlärning kvalitativ och ett av utvärderingens syften är att ge studenterna information om hur långt de hunnit i sin språkliga utveckling. Utvärdering som äger rum på universitetsnivå präglas av lärarens inlärningssyn och kan vara antingen kvantitativ eller kvalitativ till sin karaktär (Biggs 2003). Enligt en kvantitativ syn på inlärning är målet att information överförs från läraren till studenten. Lärarens utvärdering fungerar då som en kontroll av hur väl studenten lyckats ”returnera” det inlärda stoffet till läraren. Den kunskap som studenten inhämtar kan med hjälp av utvärderingen omvandlas till poäng. En kvalitativ syn på inlärning är ett stöd för läraren i hans handledning av studentens inlärningsprocess. Utvärderingens syfte är då att ta reda på hur studenten har byggt upp sin kunskap och inte hur mycket kunskap han har. I utvärderingen tar man fasta på hur mångsidig och mångfasetterad kunskap studenten har byggt upp. Betyget är enligt den kvalitativa synen på inlärning inte en viss poängsumma utan en kvalitativ bedömning av studentens kunnande.

I dialogundervisning ingår inte den traditionella tentamensformen, utan vi tillämpar kontinuerlig bedömning. Detta innebär att studenternas samtliga prestationer under läsåret bedöms, vilket resulterar i ett enda betyg för de 13 studieveckorna. I bedömningen tar läraren hänsyn till studenternas samtliga muntliga och skriftliga prestationer under läsåret samt till deras aktivitet och engagemang i undervisningen. Det är i dialoggruppen inte ändamålsenligt att ge separata betyg för olika delområden p.g.a. att flera traditionella kurser alltid är integrerade. Bedömningen diskuteras mera ingående i avsnitt 3.5.2.

Antalet deltagare i dialoggruppen har begränsats till 12 studenter, eftersom det är av stor betydelse att studenterna känner sig trygga i gruppen och erbjuds möjlighet att uttala sig i en liten grupp. Nilsson (1993: 15) konstaterar i en diskussion om den optimala storleken på en grupp att man brukar rekommendera fem till sju deltagare i grupper inom vilka det förutsätts mycket samarbete och informationsutbyte. Ridgeway (1983: 11) konstaterar å sin

sida att flera studier har visat att grupper med omkring fem deltagare är mest ändamålsenliga för deltagarna. Eftersom endast sex studenter anmälde intresse av att delta i dialoggruppen läsåret 2000–2001 blev gruppen mindre än vi planerat. Utgående från Nilssons och Rigdeways resonemang ovan är dialoggruppens storlek idealisk, men av ekonomiska skäl har övriga dialoggrupper varit större och bestått av omkring tolv deltagare. Trygghetskänsla har visat sig vara en viktig faktor vid andraspråksinlärning (Krashen 1981). I större grupper föreligger det en risk att studenterna inte lär känna de övriga gruppdeltagarna och av denna orsak inte vågar uttala sig i gruppen. Eftersom en enda lärare ansvarar för arbetet i dialoggruppen finns det förutsättningar för att det under läsåret skapas en trygg och familjär atmosfär, vilket är till fördel för svenskinlärningen.

Enkvist (1991) diskuterar i en projektrapport kvaliteten i språkutbildningen vid de svenska universiteten och understryker att den traditionella uppläggningen med stor betoning på teoretiska kunskaper om regler och relativt liten tid för praktisk träning gör studenterna extremt medvetna om alla de fel de gör i tal och skrift. Hon föreslår tre övergripande principer nämligen integration, produktion och hög lärarkompetens för att lösa några av de problem hon funnit i universitetens språkutbildning. Enkvist föreslår bl.a. följande:

- arbetsformerna skall vara sådana att studenterna skall tala mer, lärarna mindre,
- flera kurser integreras (konversation, översättning, realia mm), varierande tentamensformer, kontinuerlig utvärdering,
- grupper organiseras så att en lärare är personligt ansvarig för en viss grupp studenter,
- betoning av bearbetning, redovisning och produktion i stället för betoning på inlärning av fakta och reception.

Också en grupp forskare verksamma vid pedagogiska institutioner vid flera av vårt lands universitet framför kritik mot undervisningen vid högskolorna (Aaltola & Suortamo 1995). Kritiken berör främst studenternas passiva mottagarroll och det långa avståndet mellan lärarna och studenterna vid högskolorna. Enligt forskarna bör studenterna i högre utsträckning betraktas som aktiva inlärare med ansvar för den egna inlärningen, och läraren får som en följd av detta en ny roll. Han är inte enbart föreläsare utan fungerar även som tutor och konsult. Undervisningen borde även äga rum utanför klassrummet och förhållandet

mellan högskolorna och samhället skall intensifieras. Kommunikation, flexibilitet och dynamik borde enligt forskargruppen vara centrala begrepp i högskoleundervisningen. De pedagogiska arbetssätt som beskrivs ovan betraktas som utmaningar för pedagogiken på 2000-talet.

En jämförelse av principerna för dialogundervisning med Enkvists förslag visar att de flesta av hennes visioner redan är verklighet i vår tillämpning av dialogpedagogik i svenskundervisningen. En studie av arbetsformerna i språkbad för vuxna och i dialogpedagogik visar också att man redan i båda formerna tillämpar de arbetsmetoder som Aaltola och Suortamo (1995) efterlyser.

3.4.2 Lärarrollen

Enligt dialogpedagogiken sker inlärning genom kommunikation mellan två likvärdiga individer (jfr Bakhtin 1981). Vygotskij betraktade lärarens roll som både central och krävande (Dysthe & Igland 2001: 88 ff.). Läraren skall organisera läromiljön, vilket kräver kunskap om eleven, stoffet och samhället. Han skall även vara ämnesexperten som utmanar och stöttar inläraren, inte främst genom att förmedla utan genom att vägleda elevens målinriktade kunskapssökande. Läraren har en medierande uppgift där ömsesidigt meningsskapande står i centrum, vilket kräver att läraren engagerar sig djupt i stoffet, eleven och i handledningen av eleverna.

Deltagare med olika erfarenheter, ståndpunkter, hållningar och intressen utvecklas i dialogundervisning i en interaktionsprocess med varandra. Den traditionella lärarrollen byts således ut mot en lärare som fungerar som konsult och tutor. Dysthe (1996: 78) understryker att även om ett subjekt–subjekt-förhållande alltid är en förutsättning för dialogen, är det en illusion att tro att parterna i en undervisningssituation är jämlika. Läraren har mera insikt i det undervisade ämnet än eleven, vilket enligt Dysthe är drivkraften i dialogen i ett undervisningssammanhang. Det är däremot centralt att alla parter i dialogen har samma värde, och en ensidig koppling av auktoritet till den gamla typen av förmedlingspedagogik leder till att man förlorar den auktoritet som bygger på tillit.

Carl Rogers (1983: 133–134), en av förgrundsfigurerna inom den humanistiska psykologin, betonar vikten av att läraren visar respekt och tillit samt uppvisar empatisk förståelse för inläraren. Han anser att en lärare med dessa egenskaper inte enbart modifierar metoderna i klassrummet, utan han revolutionerar dem. Enligt Rogers har denna typ av lärare funktionen av en katalysator, som skapar frihet, liv och möjligheten att lära för sina elever. Rogers syn på lärarrollen överensstämmer väl med lärarens roll i dialogundervisning.

Lärarens roll i dialogundervisning har många gemensamma drag med lärarrollen i språkbadsundervisning (jfr Haagensen 1998: 41–45). Stanutz (1992: 84) anser att en god språkbadslärare bl.a. besitter följande egenskaper: dynamik, energi, värme, utmärkt tal- och kommunikationsförmåga. Dessa egenskaper är centrala även inom vår dialogundervisning avsedd för finskspråkiga svenskstuderande. Deltagare i dialoggruppen får i likhet med elever som deltar i språkbadsundervisning insikter både i ett nytt språk och i en ny kultur. Baker (1995: 168) anser att de flesta språkbadslärare är synnerligen entusiastiska inför tvåspråkigheten i samhället och uppträder som språkmissionärer. Jag upplever mig som lärare i en dialoggrupp ofta som en missionär för det svenska språket och den svenska kulturen, men det är såsom Baker påpekar också av stor betydelse att läraren uppvisar intresse för studenternas egen kulturella och språkliga bakgrund. I en dialoggrupp görs jämförelser mellan finsk och svensk kultur i enlighet med Bakhtins (1981) synsätt i en interaktionsprocess där det sker ett utbyte av erfarenheter mellan likvärdiga individer.

Läraren har i dialogundervisning liksom i språkbadsundervisning (jfr Gil i Juan & Monterde i Farnés 1991) en mera tillbakadragen roll än i traditionell språkundervisning. I min studie av språkbadskurser för vuxna framkom att deltagarna i början av kurserna hade svårt att förstå att de själva fick bestämma vad de ville göra under kursen, men efter ett tag kunde lärarna märka att studenterna njöt av att själva få planera sitt program (Haagensen 1998). Netten (1991: 303) anser att lärarens roll som modell har betonats alltför mycket i andraspråksundervisningen. Hon har studerat olika typer av lärarmodeller i franskt språkbad i Canada, och resultaten av hennes undersökningar visar att elever som ges möjlighet till interaktion med läraren och andra elever utvecklar sina färdigheter i andraspråket mera än elever i klasser där läraren fungerar som modell.

I dialoggruppen sköts undervisningen huvudsakligen av en enda lärare. Eftersom vi inom dialogundervisning arbetar med integrerade kurser är det naturligt att en lärare ansvarar för en större undervisningshelhet. Detta innebär att läraren skall vara beredd att handleda studenterna inom många olika ämnesområden t.ex. fonetik, litteratur, grammatik och översättning. Det är en fördel om läraren har gedigen erfarenhet av svenskundervisning på universitetsnivå, eftersom han i handledningen av dialoggruppen således förväntas ha insikter i flera olika delområden inom svenskämnet.

3.5 Det praktiska arbetet i dialoggruppen läsåret 2000–2001

I detta avsnitt presenterar jag innehållet i dialogundervisningen i den form den tillämpades höstterminen 2000 och vårterminen 2001. Därefter redovisar jag för studenternas och lärarens åsikter om arbetet i dialoggruppen. Arbetsformerna i dialoggruppen samt deltagarnas och lärarens kommentarer om dialogundervisningen diskuteras också senare (se avsnitt 3.7) i samband med min analys av dialogpedagogiken ur motivationens synkel.

I planeringen för läsåret 2000–2001 beslöt vi på Institutionen för nordiska språk att införa ett alternativ till den traditionella svenskundervisningen för finskspråkiga huvudämnes-studerande på första årskursen. Försöket utgjordes av s.k. dialogundervisning som skulle tillämpas i en undervisningsgrupp.

I en diskussion på institutionen valde vi ut ett antal kurser som skulle ingå i dialoggruppens arbete. Kurserna ingick i grundstudierna för svenskstuderandena under första året och omfattade sammanlagt 13 studieveckor. En studievecka omfattar 40 timmars arbete. Nedan följer en förteckning över de åtta kurser som ingick i dialoggruppens arbete. Kurserna presenterades på finska i studieguiden för läsåret 2000–2001, kursens svenska namn finns här inom parentes (se Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Lukuvuosi 2000–2001/Humanistiska fakulteten. Studiehandbok. Läsåret 2000–2001). Kursens omfattning mätt i studieveckor (sv) anges efter namnet på kursen:

Viestintätaidon perusteet (Kommunikationens grunder), 3 sv
Fonetiikka ja ääntämisharjoitukset (Fonetik och uttalsövningar), 1 sv

Kääntäminen ja tekstianalyysi I (Översättning och textanalys I), 2 sv
Oikeakielisyys ja kielioppi I (Grammatik och språkriktighet I), 1 sv
Suomenruotsalaista ja riikinruotsalaista reaalitietoa (Finlandssvenska och rikssvenska realia), 2 sv
Johdatus nykykirjallisuuteen (Introduktion till modern litteratur), 2 sv
Suullinen viestintä II (Muntlig färdighet II), 1 sv och
Kirjallinen viestintä II (Skriftlig kommunikation II), 1 sv.

En sammanställning av kursernas mål- och innehållsbeskrivningar finns i bilaga 2. I dialoggruppens arbete ingick 8 kurser vars innehåll och mål har beskrivits i studiehandboken för läsåret 1994–1995 (Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Lukuvuosi 1994–1995/Humanistiska fakulteten. Studiehandbok. Läsåret 1994–1995). I senare studiehandböcker presenteras kurserna mera kortfattat, men samma mål- och innehållsbeskrivningar gällde också under läsåret 2000–2001.

3.5.1 Arbetet i dialoggruppen höstterminen 2000

I samband med att institutionen presenterades för de nya studenterna i början av höstterminen (vecka 36) berättade jag om dialoggruppen. Jag delade ut ett informationsblad till samtliga närvarande och bad dem som var intresserade av att delta i dialoggruppen att anmäla intresse följande dag. Det maximala antalet studenter i dialoggruppen var tolv, men endast sex studenter anmälde sig. I samband med anmälningen till gruppen diskuterade jag enskilt med samtliga studenter om varför de hade valt att delta i dialoggruppen, och vilka förväntningar de hade på arbetet. Dessutom berättade alla något om sin bakgrund t.ex. hemort, intressen, framtidsplaner och utbildning. Jag bad även studenterna bedöma sina färdigheter i svenska i de fyra delområdena: skriftlig färdighet, muntlig färdighet, hörförståelse och läsförståelse. Alla fyllde även i ett formulär som innehöll frågor om deras bakgrund och tidigare kontakter med svenska språket samt attityder till språket, och de ombads även bedöma sina egna färdigheter i svenska. I en öppen fråga uppmanades de ange sina förväntningar på arbetet i dialoggruppen. Svaren i frågeformulären presenteras i avsnitt 3.6.

Studenterna skrev i samband med anmälningen även under ett avtal (bilaga 3) där de lovade att avlägga minst 13 studieveckor i svenska enligt den plan som finns för dialog-pedagogiken. Syftet med denna typ av avtal, som ofta går under namnet inlärningskontrakt, är att aktivera inläraren i inlärningsprocessen och ge honom större möjligheter och ansvar att styra sin egen inlärningsprocess (Knowles 1985: 18–20). Ett inlärningskontrakt kan vara mycket detaljerat utformat eller såsom inom dialogundervisningen mera kortfattat. Alla typer av inlärningskontrakt bör vara skriftliga och uttrycka vad inläraren förbinder sig att uppnå samt vad utbildningsorganisationen förbinder sig att erbjuda. Inlärningskontraktet undertecknades av studenterna samt av professor Christer Laurén. I kontraktet framgår att studenten förbinder sig att avlägga minst 13 studieveckor enligt den plan som finns för dialogundervisning och reservera 20 timmar per arbetsvecka för huvudämnesstudierna. Från institutionens sida lovar man att under läsåret tillämpa de fria arbetsformer som dialogundervisning förutsätter.

Antalet undervisningstimmar i dialoggruppen var fastslaget till ca 100 lektioner under hela läsåret, att jämföras med 182 timmar som studenter som inte deltog i dialoggruppen hade i de åtta kurserna. Antalet kontakttimmar är lägre i dialoggruppen eftersom studenterna förväntas arbeta mycket på egen hand utanför klassen och föreläsningar ersätts av seminarier och kollokvier (jfr avsnitt 3.4.1). Som lärare i dialoggruppen ansvarade jag för arbetet under hela läsåret. I samband med översättningsövningar från svenska till finska samarbetade jag med en av institutionens lärare som har finska som förstaspråk.

I början av höstterminen hade vi fyra lektioner per vecka och senare tre lektioner, medan vi på vårterminen hade endast två lektioner i veckan. Vi hade planerat mera undervisning på höstterminen för att studenterna skulle komma i gång med studierna på ett effektivt sätt. Vi antog att studenterna på vårterminen hade blivit vana vid att arbeta enligt de dialogpedagogiska metoderna och behövde därför inte lika mycket handledning av läraren som i början av läsåret.

I början av den första gemensamma träffen vecka 37 fick deltagarna instruktioner om en videoinspelning som skulle äga rum under lektionen. Jag betonade att inspelningen utgjorde en del av mitt forskningsmaterial och påpekade att videobandet inte skulle visas för

utomstående personer. Studenterna fick vid detta tillfälle även ta del av mina forskningsplaner, och de gav mig tillåtelse att använda deras texter i forskningssyfte. Jag informerade dem även om att de skulle omtalas med fingerade namn i mitt avhandlingsarbete.

Studenterna fick inledningsvis instruktioner om hur inspelningen skulle gå till. Alla skulle presentera sig själva dvs. berätta om sin hemort, sina intressen, framtidsplaner samt ange orsaken till att de hade valt att söka in till Vasa universitet. Övriga gruppdeltagare uppmanades ställa frågor i anknytning till presentationen och på det sättet skapa en diskussion. I inspelningen som ägde rum under den första lektionen deltog fem studenter och läraren. En student var frånvarande och hennes presentation bandades in under följande lektion. Vid detta tillfälle deltog således samtliga sex studenter och läraren i diskussionen. Studenterna fick förbereda sig under 5 minuter genom att skriva ner några stödord inför presentationen. Läraren deltog själv i diskussionen medan en utomstående skötte videoinspelningen. Diskussionen presenteras mera ingående i kapitel 4.

Under den första veckan började vi även planera höstterminens arbete. Läraren presenterade de kurser som ingår i dialoggruppens program och berättade hur kurserna traditionellt brukar genomföras, eftersom studiehandboken gav mycket knapphändig information. Jag underströk att vi i dialoggruppen skulle behandla samma ämnesområden t.ex. svensk litteratur, kultur, fonetik och uppöva samma typer av färdigheter t.ex. tala, skriva, översätta, uttala, som studenterna gjorde i de traditionella grupperna. Studenterna i dialoggruppen kunde emellertid själva påverka innehållet i undervisningen t.ex. genom att välja vilka romaner de läste och vilka texter de önskade översätta. Vi beslöt att planera arbetet i temablock för att få en klar struktur i planen. Planen var emellertid preliminär och kunde justeras ifall vi fann det ändamålsenligt. Vårt planeringsarbete karakteriserades av att varken läraren eller studenterna tidigare hade arbetat på det sätt som vi skulle göra i dialoggruppen. Jag hade själv tidigare undervisat i fyra av de åtta kurserna, men de övriga fyra var innehållsmässigt helt nya också för mig. Planeringstimmarna präglades av viss osäkerhet bland studenterna kring hur vårt arbete praktiskt skulle genomföras. Jag kunde stöda mig på min erfarenhet av språkbad tillämpat i grupper med vuxna studenter och av mina övriga erfarenheter som lärare i svenska. Det nya för mig var att integrera olika kurser såsom vi gjorde i dialoggruppen.

Vi beslöt oss för att under hösten främst satsa på de muntliga och skriftliga färdigheterna, översättning och litteraturläsning. De muntliga färdigheterna övades under lektionerna där all planering naturligtvis skedde på svenska. Jag upplevde att kommunikationen blev mycket naturlig, eftersom diskussionen alltid var autentisk och vi måste komma fram till en lösning för att komma vidare i arbetet. Studenterna fick i uppgift att varje vecka skriva dagbok och där berätta om vad de gjort i dialoggruppen i och utanför klassen. De uppmanades även redogöra för sina tankar kring arbetet i dialoggruppen och den egna inlärningen. Det var även möjligt att skriva om andra ämnen, och jag kunde notera att texterna under terminens gång fick en allt mer personlig prägel. När jag läste texterna korrigerade jag inte felaktigheterna utan markerade dem endast och angav feltypen (ordval, species, ordföljd m.m.). Studenterna korrigerade sedan texterna varefter jag ännu kontrollerade dem en gång. Det handlar alltså om kodad och indirekt återkoppling där studenterna utgående från vissa ledtrådar själva korrigerar felen i texterna (mera om återkoppling se avsnitt 3.7.3). Det var fråga om en typ av processkrivning där studenten själv skulle lära sig att arbeta fram så korrekta texter som möjligt.

Dagböcker utgör ett mindre vanligt inslag i svenskundervisning, även om t.ex. föreläsningsdagböcker och studiedagböcker blivit ett allt populärare inslag också inom högskoleundervisningen (jfr Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003: 326). Dessa typer av dagböcker innehåller studenternas tankar om den egna inlärningsprocessen, medan dagböckerna som skrevs i dialoggruppen därutöver innehåller studenternas tankar kring den egna livssituationen. Lindblom-Ylänne, Levander och Wager (2003: 332–335) understryker att studiedagboken lämpar sig utmärkt för smågruppsundervisning, eftersom den stöder interaktionen mellan studenterna och läraren på ett utmärkt sätt. Läraren har i en liten grupp möjlighet att stöda studenternas skrivprocess och ge kontinuerlig återkoppling på studiedagboken. Gruppdiskussioner utgör därtill ett utmärkt stöd till skrivprocessen.

I dialogundervisningen infördes dagboken som ett forum inom vilket studenterna skulle ha möjlighet att analysera den egna inlärningen under läsåret i dialoggruppen (jfr Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003: 326). Dagboken fyllde denna funktion och gav därtill undervisningen ett mervärde som jag inte hade förutsett. Dagboksformen medverkade nämligen till en mångfasetterad interaktion mellan läraren och studenterna. Jag fick i

dagböckerna ta del av studenternas tankar kring arbetet i dialoggruppen, men även kring synnerligen personliga frågor. De kommentarer jag skrev i dagböckerna berörde primärt arbetet i dialoggruppen samt språkliga frågor men ibland även mera personliga åsikter i anknytning till studenternas texter.

Gruppens första projekt blev en intervju med personalen på Institutionen för nordiska språk. En grupp studenter hade två år tidigare i kursen Viestintätaidon perusteet (Kommunikationens grunder) gjort motsvarande arbete och sedan sammanställt korta texter om de personer de intervjuat. Studenterna önskade arbeta i par, och varje par skulle intervjua 6–7 personer. Studenterna skrev frågor som vi tillsammans i gruppen granskade till språk och innehåll. När intervjun var gjord granskade jag språket, och intervju-personerna fick kommentera innehållet innan texterna hängdes upp bredvid dörren till respektive intervjupersons arbetsrum. Texterna innehöll uppgifter om intervjupersonernas utbildning och forskningsområden men även om mera personliga saker såsom t.ex. hobbyer och framtidsplaner.

Ett annat projekt som studenterna beslöt sig för att genomföra under hösten var ett teaterprojekt som förutom ett teaterbesök även innehöll en författarpresentation, romanläsning och översättning samt muntlig och skriftlig redovisning. En dramatisering av Lars Sunds roman *Lanthandlerskans son* uppfördes under hösten 2000 på Wasa Teater, och gruppen valde att bygga upp ett större projekt kring föreställningen. Studenterna såg föreställningen och läste romanen. Därefter gjorde de en skriftlig analys där de jämförde de både verken t.ex. vad gäller språk, personbeskrivning och komposition. Studenterna översatte även ett avsnitt av romanen till finska tillsammans med den lärare som kom in i gruppen och undervisade i översättning från svenska till finska. Studenterna bekantade sig med Lars Sunds författarskap, och vi såg också på en videofilm med en intervju med författaren.

Under hösten höll alla deltagare även en muntlig presentation med valfritt tema. Jag uppmanade dem att välja ett tema som de själva tyckte var intressant. Trots att diskussionen enligt min bedömning löpte relativt smidigt under lektionerna var det en stor utmaning för samtliga deltagare att ställa sig framför klassen och hålla ett föredrag på svenska. Varje

presentation utvärderades av läraren, och studenterna kommenterade även sin egen och andras insats. Vi tillämpade alltså flera typer av återkoppling i samband med presentationerna. Förutom traditionell återkoppling av läraren förekom även kamratrespons och självvärdering (jfr 3.7.3). Återkopplingen berörde såväl språkliga, innehållsliga som presentationstekniska aspekter på presentationerna.

Dialoggruppen deltog under höstterminen i seminariet *Österbotten utåt* som hade temat kulturskillnader mellan Sverige och Finland. Seminariet ordnades av Pohjola-Nordens distrikt i Österbotten, Vasabladet och Österbottens företagarförening. Anita Ekwall som var en av författarna till boken *Mötet* (1999), vilken ingick i vårterminens arbete, var en av föreläsarna under seminariet. Dessutom deltog gruppen i en föreläsning under rubriken *Ät rätt motionera och må väl* på Vasa arbetarinstitut och besökte Österbottens museums utställning med Hugo Simbergs konst.

Studenterna skrev besöksrapporter om alla besök som gjordes, och dessa ingick i den portfölj (portfolio) som var och en samlade under läsåret. I portföljen ingick också samtliga översättningar som gjordes under terminen, recensionen och analysen av *Lanthandlerskans son*, intervjuerna, dagbokstexterna samt en skriftlig utvärdering av höstterminens arbete i dialoggruppen. Samtliga texter, som ingick i portföljen, var bearbetade så att de var språkligt korrekta (jfr Brown, Bull och Pendlebury 1997: 187).

Den konsultativa metoden tillämpad i översättningsundervisning

Jag hade under ett seminarium blivit intresserad av den s.k. konsultativa metoden tillämpad i översättningsundervisningen vid Institutionen för nordiska språk vid Uleåborgs universitet (se Kosunen & Tensing 2001). Den konsultativa metoden bygger på tanken att inlärning är en socialt komplex händelse som bygger på många olika faktorer. En behaglig inlärningssituation ger inläraren möjlighet att reflektera över sin egen verksamhet och bedöma frågor ur olika synvinklar. Det stöder studentens autonomi och möjliggör samarbete och dialog (Soini & Tensing 1999). Inom den konsultativa metoden betraktas sakkunskap främst som förmågan att lösa problem och reda ut oklarheter som uppstår under

arbetets gång. I arbete med lösningen av äkta problem i en arbetsgemenskap bygger studenterna upp ett kunnande som inte kan uppnås i individuellt arbete.

Jag beslöt i samråd med gruppen att i översättningsövningar från finska till svenska pröva en modifierad form av den konsultativa metoden eftersom dess syfte väl överensstämmer med sättet att arbeta i dialoggruppen. I den konsultativa metoden betraktas inlärarna liksom i dialogundervisning som aktiva och självständiga individer som löser uppgifter i en dialog. Läraren har en tillbakadragen roll och fungerar i likhet med i dialoggruppen som en handledare och konsult (jfr 3.4.2).

Jag redogör nedan kort för principerna bakom den konsultativa översättningsmetoden såsom den har tillämpats vid Institutionen för nordiska språk vid Uleåborgs universitet. Den konsultativa översättningsmetoden har där tillämpats i kursen Översättning II (se Kosunen & Tensing 2001). Syftet med experimentet var att skapa möjligheten till mer processinriktade arbetsformer för studenterna. Lärare Riitta Kosunen har under sina tidigare översättningskurser upplevt brister i traditionell översättningsundervisning. En översättning diskuteras och bedöms som en färdig produkt efter att studenterna har satsat mycket tid på att översätta texten. Diskussionen berör ofta olika typer av felaktigheter i översättningen och mer sällan översättningsprocessen. Dessutom är lärarens återkoppling individcentrerad eftersom vi i vår utbildningstradition varit intresserade av att testa vad de enskilda studenterna kan och inte kan. Kosunen ville i sitt projekt därför undersöka hur studenter i en stödande och inspirerande arbetsgemenskap kan utvecklas som översättare.

I början av Kosunens kurs i översättning delades studenterna in i tre olika grupper med klart definierade roller: problemägare, konsulter och observatörer (Kosunen & Tensing 2001). Studenterna väljer själva en text som de sedan översätter i den egna gruppen och därefter presenterar gruppen (problemägarna) i en s.k. konsultation processen bakom översättningen, problem de upplevt i arbetet och alternativa lösningar. Konsulternas uppgift är att hjälpa problemägarna i deras arbete, diskutera och ifrågasätta deras lösningar. Observatörerna följer diskussionen och kommer med kortare inlägg rörande diskussionen mellan problemägare och konsulter. Läraren fungerar som sakkunnig och har i uppgift att vid behov ge råd och göra generaliseringar utgående från studenternas resonemang. Läraren

bör sträva efter att inta en tillbakadragen roll och låta studenterna sköta om diskussionen (jfr lärarrollen i dialogundervisning 3.4.2). Efter konsultationen bearbetar problemägarna texten och publicerar den sedan i en sluten inlärningsmiljö på nätet. Först i detta skede utsätts texterna för en kritisk bedömning i en diskussion på nätet där samtliga studenter och läraren deltar. Detta förfaringssätt upprepas tre gånger och en grupp har vid varje genomgång en ny roll.

För studenterna i dialoggruppen var det fråga om deras första kontakt med översättningsarbete, vilket märktes både i deras texter och i frågor de ställde i samband med arbetet. Texterna innehöll sådana grammatiska felaktigheter och ordvalsfel som främst förekommer hos ovana översättare. I dialoggruppen tilldelades studenterna roller enligt den modell jag tidigare presenterat, men i konsultationen diskuterade vi förutom översättningsarbetet även grammatiska lösningar och ordval. I försöket vid Uleåborgs universitet diskuterades texterna på nätet, men detta steg utelämnade vi. Efter konsultationen bearbetade problemägarna texten som sedan lästes och kommenterades av läraren.

I dialoggruppen tillämpade vi således en modifierad form av den konsultativa metoden enligt följande tillvägagångssätt. Studenterna delades in i tre grupper, som tilldelades tre olika roller: problemägare, konsulter och observatörer. I dialoggruppen bestod grupperna av två studenter. Grupperna fick i uppgift att välja var sin text som de skulle översätta. Textens längd var begränsad till ca 300 ord. Alla grupper skulle också översätta de andra gruppernas texter, vilket medförde att studenterna översatte totalt tre texter. Innan texterna skulle behandlas i klassen hade en grupp (problemägare) i förväg översatt den text de hade valt, och de övriga två grupperna och läraren kunde bekanta sig med deras översättning på förhand. När texten behandlades i klassen fungerade en grupp som konsulter, som kommenterade översättningsprocessen och översättningen.

Deltagarna hade fått instruktioner om att diskutera både fördelar och brister i översättningen, och problemägarna hade möjlighet att ta upp ord och uttryck de inte var säkra på till behandling. Den tredje gruppen fungerade som observatörer och kom med kommentarer när de ansåg det vara lämpligt. Läraren fungerade som koordinator och hade

en konsultativ roll. När den andra gruppens text behandlades fungerade översättarna nu som problemlösare och de två andra grupperna som konsulter respektive observatörer. Eftersom tre översättningar blev behandlade i klassen hade alla grupper nya roller varje gång. Översättningarna bearbetades och lämnades in till läraren efter konsultationen. I motsats till Riitta Kosunens grupper avslutade vi arbetet här, medan Kosunens grupper satte ut översättningarna på nätet i slutet av kursen. I dialoggruppen hade samtliga grupper tillgång till de finska originalen medan man i Kosunens grupp endast fick den svenska översättningen. I utvärderingen av Kosunens projekt diskuterade även studenterna om det skulle ha varit mer ändamålsenligt att alla hade haft tillgång till alla texter också på originalspråket. Jag valde att låta alla deltagare ha tillgång också till den finska originaltexten eftersom det enligt min erfarenhet är en fördel att kunna se originalet bakom en översättning. En text kan fungera utmärkt på målspråket men ändå inte utgöra en korrekt översättning. Speciellt texter översatta av oerfarna översättare kan innehålla felöversättningar eller utelämningar.

3.5.2 Arbetet i dialoggruppen vårterminen 2001

Vårterminen inleddes med planeringstimmar då vi drog upp riktlinjerna för det fortsatta arbetet under läsåret. Varje vecka skulle studenterna fortsättningsvis skriva en dagbokstext och besök utanför klassen skulle även rapporteras skriftligt.

Studenterna skulle också under våren ägna sig åt romanläsning, och vi beslöt oss för att variera redovisningen så mycket som möjligt. Under terminen skulle alla läsa tre svenska romaner och gruppen valde Jan Myrdals *Barndom* som gemensam läsning. Myrdals roman analyserades därefter muntligt i gruppen. Studenterna fick i uppgift att välja den andra romanen på egen hand och presentera både boken och författaren för gruppen. På detta sätt fick samtliga studenter möjligheten att bekanta sig med flera svenska författare och romaner. Studenterna skrev en recension av den tredje romanen som de även valde enligt eget tycke.

Under våren såg vi pjäsen *En handelsresandes död* på Wasa Teater och den svenska filmen *Tillsammans* på biografen. Vi deltog även i seminariet *Språklagen möter 2000-talet,* som ordnades i samband med att språklagskommitténs arbete presenterades för en större allmänhet. Några av studenterna i dialoggruppen var intresserade av att studera ekonomiska ämnen på svenska vid Svenska handelshögskolans enhet i Vasa, och vi gjorde därför ett studiebesök där. I april fick vi möjligheten att närvara vid en TV-inspelning som FST i Vasa ansvarade för. Programmet hette *Relationskliniken* och byggde på samtal med studiogäster, som skulle ta ställning till ett antal situationer som berörde relationer. Publiken aktiverades också i programmet och fick med jämna mellanrum visa sin åsikt i olika frågor. Studenterna i dialoggruppen upplevde inspelningen som mycket intressant och diskussionen om olika relationsproblem fortsatte efteråt i klassen.

Norska ambassaden, Nordens Institut i Finland, Pohjola-Nordens Vasa-avdelning och Vasa universitet ordnade en temadag den 21 mars under rubriken *Norge i fokus*. Programmet bestod av föreläsningar om nordiska teman, och på kvällen hölls en nordisk afton med föreläsningar, musik och mat. Dialoggruppen tillredde tillsammans med en representant från Norska ambassaden maten för kvällen. Dessutom hade studenterna förberett sig på att guida intresserade i Vasa universitets nya byggnad Tjärhovet. Studenterna i dialoggruppen deltog även i föreläsningar under dagen och i kvällsfesten.

Under våren skulle studenterna även behandla svensk grammatik, och de som var intresserade deltog i föreläsningarna som ingick i kursen Oikeakielisyys ja kielioppi I (Grammatik och språkriktighet I). I dialoggruppen arbetade vi med autentiska texter skrivna av ekonomistuderande, som under vårterminen 2001 deltog i en grundkurs i svenska vid institutionen. Deltagarna i dialoggruppen fick två texter att behandla muntligt och skriftligt. I klassen kommenterade studenterna de felaktigheter som de hade upptäckt i texterna, och de skulle också motivera varför skribenten t.ex. brutit mot de grammatiska reglerna i svenska eller valt fel ord i något sammanhang. Flera texter var skrivna av språkligt svaga skribenter och innehöll ett stort antal fel och ibland även oförståeliga avsnitt. Tillsammans försökte vi i gruppen komma fram till vad skribenten ville säga i sin text. Efter den muntliga genomgången i klassen presenterade studenterna även sin analys av de båda texterna skriftligt. Eftersom denna typ av arbetsuppgift ingår i en svensklärares arbete

uppskattades den speciellt av de studenter som tänkte sig en framtid som svensklärare. Det anses ur motivationens synvinkel vara positivt att inlärare upplever undervisningen som relevant med tanke på framtida behov, vilket alltså verkade vara fallet i dialoggruppen (jfr Crookes & Schmidt 1991).

Under hösten hade alla studenter på första årskursen deltagit i undervisning i allmän språkvetenskap på finska, och under våren följde en fonetikkurs i huvudämnet svenska. I dialoggruppen diskuterade vi kontinuerligt uttalet i samband med att studenterna höll muntliga presentationer eller i andra diskussioner i klassen. I början av vårterminen läste studenterna in en längre text på band, och jag kommenterade varje students uttal individuellt. Eftersom inte alla studenter var i behov av uttalsundervisning i klass beslöt vi att de som hade svårigheter med uttalet skulle öva sig på egen hand i en sal som är avsedd för självstudier. Där fanns kassetter med uttalsövningar och möjlighet att spela in sitt eget tal på kassettband. Studenterna gjorde även en skriftlig hemtentamen i fonetik utgående från litteratur i ämnet.

Inom kursen Finlandssvenska och rikssvenska realia ordnas ett antal gästföreläsningar. Under läsåret kunde studenterna höra föreläsningar om bl.a. finlandssvensk musik, sverigesvensk radiohistoria, språkförhållandena i Finland och om svensk och finsk mentalitet. Dialoggruppens deltagare deltog i tre av föreläsningarna och skrev därefter en utförlig rapport om dem. En student påpekade att hon tack vare gästföreläsningarna insett att finlandssvenskarna verkligen är en levande del av Finlands befolkning, vilket inte framkommit i hennes tidigare svenskstudier.

I dialoggruppen lästes också boken *Mötet* (1999), som behandlar kulturskillnader mellan Finland och Sverige. Diskussionen blev givande eftersom flera av deltagarna hade personliga erfarenheter av mötet mellan finsk och svensk mentalitet. En av deltagarna hade bott i Sverige som barn, medan andra ofta hade besökt släktingar i Sverige.

Undervisningen avslutades i slutet av april, och därefter gjorde studenterna på egen hand en längre hemtentamen i skriftlig färdighet. De bekantade sig med olika typer av dokument i

anknytning till arbetslivet och gjorde en hemtentamen där de skrev bl.a. ett protokoll, en arbetsansökan och ett internt meddelande.

Texter som under vårterminen infördes i portföljen var förutom dagbokstexterna recensioner av en film, ett skådespel och två romaner, tre rapporter från realiakursen samt besöksrapporter. Förutom detta ingick i portföljen även hemtentamen i fonetik, skriftlig färdighet, de grammatiska analyserna av ekonomistuderandenas texter samt en skriftlig utvärdering av läsåret i dialoggruppen.

I slutet av läsåret ordnades en videoinspelning av en diskussion i gruppen. Jag hade redan i samband med den diskussion som videoinspelades i början av höstterminen informerat studenterna om att en andra videoinspelning skulle äga rum i slutet av vårterminen. Studenterna informerades om att det inspelade materialet skulle ingå i min forskning kring dialogpedagogik. Jag presenterade tre frågor som vi skulle diskutera kring: ”Vilka planer har du för sommaren?”, ”Vilka tankar har du efter det första året vid universitetet?” och ”Hur planerar du följande läsår?”. Studenterna fick förbereda sig 5 minuter innan inspelningen inleddes. Samtliga studenter uppmanades besvara frågorna, och det uppstod en livlig diskussion där samtliga studenter och läraren deltog. Studenterna avbröt varandra vid ett flertal tillfällen under inspelningen något som inte skedde under inspelningen i början av höstterminen. En utomstående skötte också nu om inspelningen. Diskussionen presenteras mera ingående i kapitel 4.

Bedömning

I dialoggruppen tillämpas kontinuerlig bedömning, vilket innebär att studenternas samtliga prestationer under hela läsåret bedöms. I bedömningen av studenterna i dialoggruppen beaktades alla muntliga och skriftliga arbeten som deltagarna utfört. Jag tog i bedömningen även hänsyn till studenternas aktivitet och engagemang i arbetet i dialoggruppen. Under läsåret bokförde jag alla prestationer tillsammans med en kort kommentar som berörde språkliga och innehållsliga aspekter på texten eller föredraget och bedömde prestationerna enligt skalan 1–5. I slutet av vårterminen räknade jag ut ett medeltal av alla prestationer och

därtill bedömde jag studenternas aktivitet under läsåret. Bedömningsarbetet var ingen lätt process, men jag hade ett stort stöd i min långa erfarenhet av bedömning av studentprestationer. Jag utvärderade kontinuerligt studenternas prestationer, men det framkom i utvärderingarna att de önskade sig utförligare kommentarer speciellt på de skriftliga uppgifterna. I de dialoggrupper som jag senare har handlett har vi därför avslutat höstterminens arbete med en utvärdering av studenternas prestationer. Jag har vid detta tillfälle redogjort för min bedömning av deltagarnas prestationer och uppmärksammat dem på vilka områden som de kan utveckla.

3.5.3 Studenternas och lärarens syn på dialogundervisning

Studenterna gjorde en kortare skriftlig utvärdering av höstterminen, dvs. en mellanrapport, samt en längre slutrapport som omfattade hela läsåret. Dessutom diskuterade jag i slutet av läsåret enskilt med samtliga deltagare. Jag presenterade i de enskilda samtalen min bedömning av studenternas insatser under läsåret, och vi diskuterade deras prestationer inom de olika färdighetsområdena i svenska. Dessutom bad jag alla berätta om sina erfarenheter av att arbeta i dialoggruppen samt ange för- och nackdelar med arbetsformen. Studenterna ombads även presentera förslag till hur man kan utveckla arbetsformerna i framtiden. Många av de muntliga kommentarerna återkom senare i den skriftliga utvärderingen.

Utvärdering av höstterminen

Jag bad studenterna utvärdera höstterminen i dialoggruppen, eftersom jag var intresserad av att se hur deltagarna upplevt arbetsformen. Studenternas åsikter var även viktiga med tanke på arbetet under vårterminen, för att vi i mån av möjlighet skulle kunna ändra på de arbetsformer som studenterna inte var nöjda med. I utvärderingen av höstterminens arbete betonade deltagarna främst fördelen med att få arbeta i en liten grupp. De hade börjat våga uttrycka sig på svenska, eftersom gruppen var sammansvetsad och atmosfären positiv. Det framkommer av studenternas uttalanden att dialoggruppen kännetecknades av ett

samarbetsinriktat klimat, vilket är positivt för kommunikationen i gruppen (jfr Nilsson 1993: 39–41). En student efterlyste intensiva uttalsövningar under våren, och hon ville att läraren skulle korrigera hennes uttal. Hon sade sig eftersträva ett perfekt svenskt uttal främst med tanke på sin framtida karriär som svensklärare. Det var intressant att just denna student hade ett utmärkt uttal och var enligt min bedömning inte i behov av uttalsövningar. Studenten har kanske i samband med tidigare studier i svenska haft lärare som för sina elever poängterat vikten av ett perfekt svenskt uttal. Enligt Nunan (1991: 103–104) visar forskning i inlärningsstilar och strategier att många inlärare i likhet med denna student är intresserade av att lära sig ett korrekt uttal i andraspråket.

Studenterna var positiva till att de själva hade fått delta i planeringen av arbetet, och de uppskattade även flexibiliteten i arbetssättet. I mellanrapporten efterlyste studenterna mera återkoppling av läraren i synnerhet på de längre texterna. Under vårterminen strävade jag därför efter att ge utförligare kommentarer till texter som studenterna producerade. Linnarud (1993: 112–113) poängterar att återkoppling är viktigt för att inläraren skall känna sig motiverad i språkinlärningen, en iakttagelse som alltså fick stöd av deltagarna i dialoggruppen. Studenterna önskade ett större timantal, speciellt under vårterminen när vi träffades endast en gång i veckan. De gemensamma aktiviteterna utanför klassen var uppskattade och kunde enligt studenterna ha varit ännu flera. En student sammanfattar sin beskrivning av de aktiviteter hon deltagit i utanför klassrummet på följande vis:

”Och jag har lärt mig att man inte behöver vara i klassrummet för att lära sig något.”

Antalet lektioner i dialogundervisning är lägre än i våra traditionella kurser, eftersom deltagarna i dialoggruppen förväntas utföra mycket självständigt arbete utanför klassen. Deltagarna i dialoggruppen 2000–2001 uttryckte ett önskemål om att få träffa medstudenterna och läraren i dialoggruppen vid flera tillfällen än under lektionerna i klassen och i samband med aktiviteterna utanför klassrummet. Studenterna påpekade att träffarna i dialoggruppen hade stor social betydelse för dem, och de skulle därför gärna ha umgåtts mera med varandra. Jag föreslog att studenterna själva kunde ta initiativ till sammankomster utanför den schemalagda undervisningen vid universitetet, men jag fick inga uppgifter om någon sådan verksamhet hade kommit i gång.

Utvärdering av hela läsåret

Inför slutrapporten, som studenterna skrev efter avslutad dialogundervisning, bad jag deltagarna ta ställning till vad de hade lärt sig under läsåret och även diskutera sådant som de inte hade lärt sig men inför terminen hade hoppats att få lära sig. Jag ställde även en fråga om huruvida dialoggruppen motsvarade deras förväntningar eller inte, och jag bad dem ange fördelarna och nackdelarna med arbetsformerna i dialogundervisningen. Jag efterlyste även förslag till hur arbetsformerna kan utvecklas i framtiden. Studenterna skulle också beskriva sin egen arbetsinsats under läsåret. Avslutningsvis bad jag studenterna beskriva det första året vid Vasa universitet.

Studenterna hade under läsåret upplevt att de utvecklat sina muntliga färdigheter i svenska, och det kändes i slutet av läsåret naturligt för dem att tala svenska. Rädslan för att uttrycka sig på svenska hade försvunnit, och en student betonade att hon hade insett att det inte är så farligt att säga fel. Det hade också blivit naturligt för studenterna att skriva på svenska, vilket kan bero på att de under läsåret hade producerat ett stort antal texter, och jag hade också kunnat konstatera att studenterna hade utvecklats som skribenter under läsåret. I utvärderingen var studenterna även nöjda med den omfattande information de under läsåret erhållit om finlandssvensk och sverigesvensk kultur.

Speciellt de studenter som inte tidigare hade talat svenska utanför klassen efterlyste mera uttalsövningar, eftersom de fortfarande ansåg sig vara litet osäkra på uttalet av vissa fonem i svenskan. Studenternas intresse för uttalsfrågor framkom även i diskussion II, som ingår i mitt muntliga material. I diskussionen berördes finskspråkigas felaktiga uttal av ä-ljudet i svenska, och två av studenterna uppmärksammade senare i diskussionen sin egen osäkerhet i uttalet av samma fonem (jfr exempel 5 avsnitt 4.2.3).

Dialoggruppen motsvarade enligt deltagarnas egna kommentarer deras förväntningar. Besöken utanför universitetet och det självständiga arbetssättet motsvarade den beskrivning av dialoggruppen som gavs i början av höstterminen. En student var något missnöjd med de ojämna muntliga färdigheterna hos deltagarna. Åtminstone i början av läsåret upplevde hon diskussionerna i klassen som tröga, eftersom flera av deltagarna hade svårigheter med att

uttrycka sig ledigt på svenska. På vårterminen fungerade diskussionerna däremot bättre, eftersom alla deltagare nu kunde uttrycka sig relativt flytande på svenska.

Den största fördelen med arbetsformerna i dialoggruppen var enligt deltagarna möjligheten till flexibilitet och den personliga undervisning som erhölls. Den goda stämningen i gruppen samt det varierande innehållet upplevdes också positivt. Möjligheten att diskutera översättningar och andra texter grundligt uppskattades också av deltagarna. Sättet att arbeta baserar sig på inlärning i en process, vilket innebär att vi strävade efter att diskutera och bearbeta texterna grundligt. Skrivprocessen är lika viktig som slutresultatet. Jag har i tidigare översättningskurser ibland upplevt att studenternas texter inte blivit tillräckligt grundligt behandlade på grund av stora undervisningsgrupper, och därför uppskattade jag som lärare arbetssättet i dialoggruppen mycket.

Översättning i grupp var inte alltid oproblematisk för deltagarna i dialoggruppen. Någon student uppfattades ibland dominera diskussionen, medan andra inte kunde föra fram sina åsikter. Motsvarande kommentarer fälls ofta i samband med grupparbete, men det är ändå nyttigt för deltagarna att öva sig i att försvara sina egna åsikter i en grupp. En del studenter har lättare att argumentera för sina egna åsikter, medan andra behöver mera träning. Det är därför motiverat att all undervisning innehåller både självständigt arbete och arbete i par eller i grupp. I dialoggruppen upptäckte jag snabbt att studenterna hade bildat tre par av vilka två också umgicks på fritiden. Vi strävade därför efter att i samband med par- och grupparbeten skapa nya konstellationer, och alla fick därför möjligheten att i något sammanhang arbeta med varandra.

Studenterna efterlyste ett större antal lektioner i dialoggruppen följande år. De hade från tidigare studier erfarenhet av det traditionella skolsystemet med ett stort antal undervisningstimmar, och studierna i dialoggruppen utgjorde antagligen en stor kontrast t.ex. till gymnasiestudierna. De var även kritiska till att de skulle få ett enda betyg för hela läsåret. Det är emellertid inte motiverat att splittra upp de 13 studieveckorna i mindre kurser och ge separata betyg för varje kurs. Kurserna är integrerade, och det är därför omöjligt att bedöma enbart en enskild kurs. Deltagarna önskade även i denna utvärdering längre

kommentarer av sina arbeten, även om jag under vårterminen medvetet hade försökt att utveckla och variera den återkoppling jag gav studenterna.

Deltagarna var nöjda med sin egen arbetsinsats under kursen, och flera av dem påpekar att eftersom gruppen var så liten märktes det om de var borta eller om de inte hade utfört alla uppgifter. I en liten grupp kan man inte gömma sig bakom andra utan det gäller att vara väl förberedd för lektionerna.

Samtliga studenter hade trivts bra vid Vasa universitet trots vissa praktiska problem såsom brist på kursböcker och datorer. Deltagarna ansåg att de nya studenterna borde informeras bättre om dialoggruppen och dess arbetsformer. Denna brist försökte vi avhjälpa inför det andra läsåret med dialogundervisning. Redan under vårterminen föreslog den första dialoggruppen att de kunde presentera arbetssättet i dialoggruppen för de nya studenterna i början av höstterminen 2001, ett erbjudande som vi på institutionen naturligtvis med glädje tackade ja till. I samband med att institutionen mötte de nya studenterna i september 2001 presenterade fem av dialoggruppens deltagare arbetsformen tillsammans med mig. De beskrev arbetet i dialoggruppen i synnerligen positiva ordalag och lockade elva av de nya studenterna till dialoggruppen läsåret 2001–2002.

Lärarens kommentarer

Jag har under tre läsår haft möjligheten att få leda arbetet i en dialoggrupp. Mina erfarenheter är övervägande positiva även om arbetet naturligtvis inte alltid har fungerat problemfritt. I den första dialoggruppen, som verkade under läsåret 2000–2001, hade jag förmånen att få arbeta med en liten grupp. Jag var inledningsvis något besviken, eftersom dialoggruppen inte lockat flera än sex deltagare, men när arbetet väl kom igång upptäckte jag att gruppstorleken var idealisk. Vi sökte under läsåret tillsammans formen för arbetet i dialoggruppen, och då var det en fördel att ha en liten grupp att samarbeta med. De sex studenter som deltog i den första dialoggruppen var dessutom synnerligen samarbetsvilliga och positivt inställda till vårt arbete. Jag förmodar att de liksom läraren upplevde sig som pionjärer i det pedagogiska utvecklingsarbetet på institutionen, vilket antagligen påverkade

både lärarens och studenternas motivation i positiv riktning. Vi var alla eniga om att läsåret i dialoggruppen fungerat bättre än vi hade kunnat förvänta oss även om det fanns punkter som vi var beredda att ändra på i framtiden.

I de två andra dialoggrupper som jag handlett har deltagarantalet varit större än i den första dialoggruppen. Läsåret 2001–2002 deltog elva studenter i dialoggruppen och läsåret 2004–2005 deltog tolv studenter. Jag fick många nya erfarenheter i arbetet med de större grupperna. Arbetet fungerade bra även i dessa dialoggrupper, trots att samarbetet inte löpte lika friktionsfritt som med den första dialoggruppen. Arbete i grupp under en så lång tid som ett läsår kan vara påfrestande för deltagarna, vilket märktes tydligt under vårterminen speciellt i den dialoggrupp som verkade läsåret 2001–2002. Några studenter hade olika syn på hur vi skulle arbeta och hade svårt att kompromissa. Detta ledde till att stämningen inte alltid var lika avspänd som under höstterminen. Flera av gruppdeltagarna hade inlett sina biämnesstudier redan första läsåret, och det var ibland svårt att hitta gemensamma tider för arbete utanför klassen. Jag efterlyste ibland större flexibilitet och mognad hos några av deltagarna i gruppen.

I mitt arbete med tre dialoggrupper har jag erfarit att varje undervisningsgrupp är unik. En grupp kan jämföras med ett fingeravtryck, som är unikt för varje individ (jfr Ridgeway 1983: 3). Deltagarna i en grupp skapar en egen gruppstruktur, som kan definieras som ett nätverk av roller och status (Nilsson 1993: 12–15). I dialogundervisning, som bygger på samarbete mellan gruppdeltagare, framträder gruppstrukturen och gruppklimatet, dvs. andan eller atmosfären, tydligare än i andra undervisningsformer. Studenterna får i en dialoggrupp möjlighet att utveckla den egna förmågan att samarbeta och lösa uppgifter i en grupp, vilket är synnerligen viktigt med tanke på krav som numera ställs i arbetslivet (jfr Lennér Axelson & Thylefors 2005: 207 ff.).

Jag har under tre läsår mestadels fått samarbeta med ambitiösa och motiverade studenter i en inlärningsmiljö som jag vill beskriva som synnerligen dynamisk. Dialogpedagogiken är ett arbetssätt som enligt mina erfarenheter aktiverar och motiverar studenterna, men det är av stor betydelse att studenterna från början informeras om vilka krav som ställs på dem i form av självständigt arbete och egen aktivitet. Arbetet i dialoggruppen har varit en stor

pedagogisk utmaning för mig som lärare och ”arbetssättet har införlivats med min egen person” för att använda Schyl-Bjurmans och Strömberg-Linds (1976: 48) ord.

3.6 Studenterna och deras attityder, förväntningar och erfarenheter

I detta avsnitt presenterar jag de sex deltagarna i dialoggruppen samt redovisar för deras svar i de två frågeformulär (bilaga 4), som de fyllde i före respektive efter deltagandet i dialogundervisning. Frågeformulären innehåller frågor om studenternas ålder, den språkliga statusen på deras hemort, studenternas tidigare studier i svenska, deras uppskattning av de egna färdigheterna i svenska, användning av svenska, attityder till språk och förväntningar inför och erfarenheter av läsåret i dialoggruppen. Jag anknyter till svaren i frågeformulären i min analys av studenternas muntliga och skriftliga produktion (kapitel 4 och kapitel 5).

Svaren kompletteras med uppgifter jag har fått av studenterna i diskussioner, som vi har fört under lektionerna, och i texter de har producerat under läsåret. I min licentiat-avhandling (Haagensen 1998), som behandlar språkbad tillämpat i svenskundervisningen för ekonomistuderande, ingår samma typ av frågeformulär som jag nedan presenterar. Jag jämför därför ekonomistuderandenas svar med dialoggruppens svar på de punkter där det är av intresse att jämföra studenter som läser en kort kurs i svenska med studenter som har valt svenska som sitt huvudämne. Eftersom dialoggruppen består av endast sex studenter diskuterar jag de enskilda deltagarnas svar på samtliga frågor förutom på frågorna 9, 10 och 11 som berör attityderna till språk. Enligt min bedömning skulle en redovisning av de enskilda studenternas svar där ha blivit för omfattande, så därför behandlar jag i detta sammanhang attityderna i hela gruppen.

Bakgrundsvariabler

I dialoggruppen deltog sex kvinnliga studenter, som jag i fortsättningen har valt att kalla Heidi, Jaana, Kaija, Oili, Sanna och Tuula. Tre av studenterna var i början av läsåret under 20 år, två hörde till åldersgruppen 20–24 år och en till åldersgruppen 25–30 år. Fyra av

studenterna kom från en enspråkigt finsk ort, medan två studenter hade en tvåspråkig hemort med finska som majoritetsspråk. Den regionala spridningen inom gruppen var rätt stor: två studenter kom från mellersta Österbotten, en från norra Österbotten, en från mellersta Finland, en från östra Finland medan en student var uppvuxen i sydöstra Finland.

I början av höstterminen uppfattade två studenter sig som tvåspråkiga (finska och svenska) och fyra som enspråkiga, men efter läsåret betraktade sig endast en som tvåspråkig och de övriga fem ansåg sig vara enspråkiga. Den student, Oili, som under läsåret ändrat uppfattning om sina egna språkfärdigheter, är uppvuxen i en tvåspråkig miljö och rör sig naturligt i båda språkgrupperna. Hon sade sig kommunicera ledigt på svenska åtminstone i vardagliga situationer. Efter ett år som huvudämnesstuderande i svenska hade hon antagligen upptäckt att det fanns luckor i språkkunskaperna, och betraktade sig därför inte mera som tvåspråkig. I frågeformuläret som studenterna fyllde i i slutet av läsåret konstaterade Oili också att svenskstudierna på universitetsnivå var mera krävande än i gymnasiet. Oili hade under läsåret även deltagit i en grundkurs i språkbad och kanske erhållit en ny syn på tvåspråkighet.

En student (Oili) har läst A-svenska i gymnasiet, medan de övriga fem har läst B-svenska. Oili hade således inlett sina svenskstudier på årskurs 3 på lågstadiet, medan de övriga studenterna hade börjat studera svenska på årskurs 7 på högstadiet. Bland dem som har läst B-svenska i gymnasiet har en student (Sanna) dessutom studerat ett år på svenska vid Svenska yrkeshögskolan. En student (Heidi) uppger att hon har läst svenska vid Hotell- och restaurangskolan där hon gått på den fyraåriga linjen för hotell- och restaurangförmän.

Användning av svenska

Två av dialoggruppens deltagare (Kaija och Tuula) uppgav i frågeformulär 1 att de inte före läsåret hade använt svenska muntligt utanför skolan, medan de övriga fyra hade använt svenska tidigare (se tabell 1 nedan). Heidi, som har en tvåspråkig hemort, berättade i början av läsåret att hon har talat svenska i många olika sammanhang, t.ex. i arbetslivet, med vänner och på resor i Norden. Hon betraktade sig också som tvåspråkig, eftersom hon hade

vuxit upp i Sverige. Sanna hade studerat ett år på ungdomsledarlinjen vid Svenska Yrkeshögskolan, och då använt svenska både i undervisningssammanhang och på fritiden. Jaana hade tidigare använt svenska på fritiden, med vänner och på resor i Norden. Det är något överraskande att Jaana har haft möjlighet att använda svenska i flera olika sammanhang, eftersom hon är uppvuxen på en enspråkigt finsk ort. Det är däremot mera väntat att Oili, som är uppvuxen på en tvåspråkig ort, har använt svenska i arbetet, på fritiden och med vänner. I samtliga tabeller i detta avsnitt återges de sex studenternas svar i frågeformulären med hjälp av initialer: Heidi (H), Jaana (J), Kaija (K), Oili (O), Sanna (S) och Tuula (T).

Tabell 1. Studenternas användning av svenska i tal före läsåret i dialoggruppen.

	H	J	K	O	S	T
1. i arbetet	x	-	-	x	x	-
2. på fritiden	x	x	-	x	x	-
3. med vänner	x	x	-	-	x	-
4. med släktingar	-	-	-	-	-	-
5. på resor i Sverige och övriga Norden	x	x	-	x	-	-
6. i andra sammanhang	x	-	-	-	-	-

Det framgår av tabell 2 nedan att samtliga deltagare hade använt svenska muntligt utanför universitetet under läsåret i dialoggruppen. Svenska hade främst använts i arbetet, på fritiden och med vänner. Det är intressant att notera att de flesta studenter hade använt svenska med sina vänner och på fritiden, vilket kan tolkas som att de under läsåret skaffat sig ett svenskspråkigt kontaktnät. Fyra av studenterna hade under läsåret arbetat vid sidan av studierna och då haft möjlighet att använda svenska. Det framkom under diskussionerna i klassen att studenterna var väl medvetna om att man på en tvåspråkig ort inom serviceyrken förväntades klara av att betjäna kunder både på finska och svenska.

Tabell 2. Studenternas användning av svenska i tal under läsåret i dialoggruppen.

	H	J	K	O	S	T
1. i arbetet	x	x	x	x	-	-
2. på fritiden	-	x	x	-	x	x
3. med vänner	x	x	x	x	x	-
4. med släktingar	-	-	-	-	-	-
5. på resor i Sverige och övriga Norden	-	x	-	x	-	-
6. i andra sammanhang	-	-	-	-	-	-

På institutionen uppmuntrar vi studenterna att använda svenska i olika sammanhang ute i samhället, och också i dialoggruppen uppmanades studenterna att delta i olika aktiviteter på svenska, ett råd som studenterna verkar ha följt. Också de två studenter (Kaija och Tuula) som före studieåret i Vasa inte använt svenska utanför skolan hade under läsåret använt språket i aktiviteter utanför klassen. Studenterna berättade också under lektionerna om tillfällen där de kommit i kontakt med svenska i den tvåspråkiga närmiljön. Jaana hade under vårterminen i sitt arbete ofta betjänat kunder på svenska, medan Kaija och Sanna diskuterat med svenskspråkiga studenter vid studentevenemang. Jaana och Tuula deltog i aktiviteter ordnade av den svenska församlingen i Vasa, och de ansåg båda att de klarat sig bättre på svenska än de hade förväntat sig. De var båda fascinerade över att de vågat delta vid ett svensk evenemang och att de för första gången sjungit psalmer på svenska.

Heidi berättade på vår första träff att hon har svenskspråkiga vänner och var van vid att betjäna både svenska och finska kunder i sitt arbete. Heidi är född i Sverige där hon gick i en finskspråkig klass i en svensk skola. Hon talade svenska med lekkamraterna av vilka de flesta hade invandrarbakgrund. Heidi beskrev sin barndom som synnerligen mångkulturell och flyttningen till en enspråkigt finsk ort i Österbotten vid 11 års ålder var för henne en omvälvande upplevelse.

Jaana har en syster som bor i Göteborg, och hon hade sammanlagt vistats flera månader i Sverige under somrarna. Systern är gift med en sverigesvensk man och med honom har Jaana alltid talat svenska. Jaana sade under vår diskussion i maj att hon har lärt sig att förstå sverigesvenska mycket bra, men tycker däremot att finlandssvenska talare ibland kan vara svåra att förstå för henne.

Samtliga studenter hade tittat på svensk tv innan de började studera svenska, och de flesta hade också läst böcker och tidningar på svenska (tabell 3). Svensk radio hade inte lockat lika mycket som svensk tv. Fyra av studenterna uppgav även att de hade använt svenska i skrift innan de inledde sina studier i svenska.

Tabell 3. Studenternas övriga kontakter med svenska före läsåret i dialoggruppen.

	H	J	K	O	S	T
1. tv	x	x	x	x	x	
2. radio	-	-	x	x	x	-
3. böcker och tidningar	-	x	x	x	x	x
4. har skrivit på svenska (t.ex. brev)	x	x	-	x	x	-

Under läsåret i dialoggruppen fortsatte studenterna att titta på svensk tv, och alla läste också nu böcker och tidningar på svenska (se tabell 4). Under läsåret diskuterade vi aktuella händelser, och studenterna uppmanades därför läsa svenska tidningar kontinuerligt, ett råd som de verkar ha följt.

Tabell 4. Studenternas övriga kontakter med svenska under läsåret i dialoggruppen.

	H	J	K	O	S	T
1. tv	x	x	x	x	x	
2. radio	-	x	x	x	x	-
3. böcker och tidningar	x	x	x	x	x	x
4. har skrivit på svenska (t.ex. brev)	x	x	-	x	x	-

•

• Under läsåret läste alla åtminstone fyra svenska romaner i samband med litteraturstudierna, och det är möjligt att studenterna tänkte på detta när de besvarade frågan i det frågeformulär som de fyllde i i slutet av läsåret. Kaija, som är en stor konsument av skönlitteratur, berättade under kursen att hon förberedde sig för inträdesprovet våren 2000 bl.a. genom att läsa en svensk roman av sin favoritförfattare Henning Mankell. Hennes upplevelse av läsningen var synnerligen positiv, och hon poängterade skönlitteraturens betydelse för språkinlärningen. Fyra studenter uppgav att de hade skrivit på svenska före studierna och producerade också under läsåret texter på svenska vid sidan av skrivuppgifter som hörde ihop med studierna.

Bedömning av de egna färdigheterna

Självvärdering kan enligt Ahlgren (1991: 27) delas in i en kognitiv och emotionell del. En kognitiv självvärdering utgörs av en intellektuell bedömning av egenskaper och prestationer, medan en emotionell självvärdering avser en generell känsla hos individen av att vara positivt eller negativt värderad. Begreppet självvärdering berör i min studie endast den kognitiva delen av självvärdering.

Ett flertal faktorer påverkar individers bedömning av de egna språkfärdigheterna. En del individer kan medvetet föra fram en överdrivet positiv bild av sina språkfärdigheter för att

imponera eller för att få ett bättre arbete. Andra kan undervärdera sina färdigheter för att inte ställas inför nya och mer krävande uppgifter. Den varierande graden av självförtroende hos olika individer samt tidigare erfarenheter av språkinlärning såsom t.ex. skolans språkundervisning kan omedvetet påverka bedömningen av de egna språkfärdigheterna. (Underhill 1987: 23.)

Det är viktigt att notera att relationen mellan individens ambitionsnivå och i vilken utsträckning han når upp till ambitionsnivån har stor betydelse för självvärderingen (jfr Ahlgren 1991). Jag har i mitt arbete som språklärare fäst uppmärksamheten vid hur varierande syn studenter kan ha på sina språkfärdigheter. Vissa har en realistisk bild av de egna färdigheterna, medan andra har en uppfattning som inte alls överensstämmer med min. I många fall har studenterna en mera negativ uppfattning om sina språkfärdigheter än lärarna har. En orsak till dåligt självförtroende kan enligt studenterna själva hänföras till tidigare språkundervisning. I min tidigare studie i grupper med ekonomistuderande framkom att studenterna ansåg att de i skolan enbart blivit uppmärksammade på felaktigheter i sin språkanvändning, vilket enligt dem resulterat i svag självkänsla (Haagensen 1998: 103–104). Deltagarna i dialoggruppen har antagligen annorlunda erfarenheter av svenskundervisningen på högstadiet och i gymnasiet. De har alla valt att studera svenska som huvudämne och har med stor sannolikhet varit framgångsrika i sina tidigare studier i svenska. I diskussioner i gruppen har det också framgått att alla deltagare upplevde att de varit duktiga i svenska i skolan. Deltagarnas positiva erfarenheter av svenskinlärning har antagligen lett till att de har en positiv syn på sig själva som inlärare, vilket är positivt med tanke på deras motivation. Forskning som berör motivationens roll i andraspråksinlärning visar nämligen att inlärares erfarenheter av tidigare språkinlärning har en stor betydelse för hur de ser på sina framtida språkstudier (jfr Clément & Kruidenier 1985, Stipek 1993, Dörnyei 1994, Dickinson 1995).

Jag bad i frågeformulären studenterna bedöma den egna förmågan att *förstå, tala, läsa* och *skriva* svenska. Alternativen de kunde välja bland var *mycket bra*, *ganska bra, ganska dåligt* och *mycket dåligt*.

Två av dialoggruppens deltagare ansåg inför läsåret att de var tvåspråkiga. Jag förväntade mig därför att just dessa studenter skulle ha en positiv bild av sina färdigheter i självvärderingen. Den ena studenten, Heidi, hade en positiv syn på sina språkfärdigheter. Hon ansåg att hon förstår, talar och läser svenska mycket bra och skriver ganska bra, medan Oili hade en strängare syn på sin förmåga att använda svenska i tal och skrift. Hon ansåg sig förstå tal mycket bra, talar och läser ganska bra, men skriver dåligt. Sammanfattningsvis kan man konstatera att de sex studenterna ansåg sig förstå svenska i tal och skrift ganska bra i början av läsåret. De var däremot något mera kritisk till sin förmåga att tala och skriva svenska.

Tabell 5. Studenternas bedömning av de egna färdigheterna i svenska före läsåret i dialoggruppen.

	H	J	K	O	S	T
förstå tal	1	2	2	1	1	3
tala	1	4	3	2	2	3
läsa	1	2	2	2	2	2
skriva	2	2	2	3	2	2

1 = mycket bra, 2 = ganska bra, 3 = ganska dåligt, 4 = mycket dåligt

Det är vanligt att inlärare behärskar de receptiva färdigheterna (läsa, lyssna) bättre än de produktiva färdigheterna (tala, skriva) (jfr Brown 1994a: 33–34). Detta framkom även i min studie av ekonomistuderande som deltog i en obligatorisk kurs i svenska (Haagensen 1998: 103–108). Jag bad också i denna studie studenterna bedöma sina färdigheter i svenska, och det framkom att de ansåg sig förstå svenska i tal och skrift ganska bra, medan de bedömde de muntliga och skriftliga färdigheterna som ganska dåliga.

Jag har tillgång till resultaten i inträdesprovet som samtliga studenter i dialoggruppen deltog i i juni 2000 och vill här göra en kort jämförelse mellan studenternas bedömning av sig själva i det frågeformulär de fyllde i inför läsåret och de resultat som de presterade i

inträdesprovet. Uppgifterna i inträdesprovet testar i hög grad studenternas skriftliga färdigheter i svenska. Därför jämför jag studenternas bedömning av förmågan att skriva svenska med resultatet i inträdesförhöret. Det är emellertid viktigt att understryka att vi i inträdesförhöret även beaktar de sökandes förmåga att strukturera en text och deras stilkänsla, aspekter som studenterna själva kanske inte noterade när de bedömde den egna förmågan att skriva svenska.

Den maximala poängsumman man kunde erhålla i inträdesprovet var 20 poäng. Bland studenterna i dialoggruppen varierade poängsumman mellan 12,25 poäng och 18,75 poäng. Den högsta poängsumman bland samtliga antagna studenter var 19,5 poäng, medan den lägsta poängsumman var 11,25 poäng. Bland dialoggruppens deltagare ansåg fem att de skrev svenska ganska bra, medan en, Oili, ansåg sig skriva ganska dåligt. Oili erhöll 16,5 poäng i provet och hennes poängsumma var bland de tio högsta bland samtliga sökande: Hon var alltså rätt sträng i sin bedömning. Tuula och Sanna hade båda goda resultat i inträdesprovet, 18,75 poäng respektive 18 poäng, och skrev enligt korrigerarnas bedömning nästan felfria texter. Själva karakteriserar de sig som ganska goda skribenter. Enligt min bedömning kunde de båda med fördel ha karakteriserat sig som mycket goda skribenter. Också Kaija och Heidi som fick 12,25 respektive 13,75 poäng i provet bedömde sina skriftliga färdigheter som ganska bra.

Även efter läsåret i dialoggruppen ansåg studenterna att det var lättare att förstå svenska i tal och i skrift än att tala och skriva språket (tabell 6).

Tabell 6. Studenternas bedömning av de egna färdigheterna i svenska efter läsåret i dialoggruppen.

	H	J	K	O	S	T
förstå tal	1	1	2	2	2	2
tala	1	2	2	3	2	2
läsa	2	1	1	2	2	2
skriva	2	2	2	3	2	1

1 = mycket bra, 2 = ganska bra, 3 = ganska dåligt, 4 = mycket dåligt

Tre studenter, Heidi, Oili och Sanna, bedömde sina egna färdigheter något strängare efter läsåret jämfört med i början av höstterminen. Dessa studenter angav i frågeformulären att de har använt eller använder svenska på fritiden, och samtliga har under lektionerna berättat att de är vana vid att röra sig i tvåspråkiga miljöer. Deras stränga bedömning av de egna färdigheterna i svenska kan kanske förklaras med att de under läsåret i dialoggruppen ställts inför mer krävande uppgifter än innan de inledde sina svenskstudier.

Kaija och Tuula, som innan de inledde sina universitetsstudier hade haft få kontakter med svenskan utanför klassen, ansåg båda att de under läsåret i dialoggruppen utvecklat sina färdigheter i språket. De nya erfarenheterna av att använda svenska i olika sammanhang utanför klassen kan eventuellt ha haft en positiv inverkan på Kaijas och Tuulas syn på de egna färdigheterna. Jaana ansåg sig ha utvecklat i synnerhet sina muntliga färdigheter under läsåret med dialogundervisning. Inför läsåret ansåg hon sig kunna tala svenska mycket dåligt, men efter ett år i dialoggruppen talar hon enligt egen bedömning svenska ganska bra. Det är i detta sammanhang intressant att notera att Jaana under läsåret uppgav sig ha haft kontakt med svenska i flera olika sammanhang, t.ex. i arbetslivet, på fritiden och med vänner. Dessa kontakter har erbjudit henne möjligheter att kontinuerligt använda svenska i tal, och därmed erfar hon att de muntliga färdigheterna har utvecklats under året.

Inställning till språk

Jag har i kapitel 2 diskuterat attityder och mätning av attityder rätt utförligt och vill i detta sammanhang endast ta upp några centrala punkter. Förhållandet mellan attityder och motivation har diskuterats livligt inom motivationsforskningen. De flesta forskare verkar stöda Gardner och Lambert (1972: 3) som anser att inlärares attityder till målspråkstalare och målspråket påverkar motivationen, vilket i sin tur påverkar inlärningen (jfr Ellis 1985, Spolsky 1989, Baker 1992, Lightbown & Spada 1999). Attityderna antas alltså påverka inlärningen indirekt via motivationen. Det är därför av intresse att studera också inlärarnas attityder, trots att jag i min studie har satt motivationen i fokus.

En instrumentell attityd till språk återspeglar pragmatiska och nyttobetonade motiv, och attityden karakteriseras av en önskan hos inläraren om att färdigheter i ett främmande språk skall leda till social uppskattning eller ekonomiska fördelar. En inlärare med en integrativ attityd till språk bär på en önskan om att bli likadan som representativa medlemmar i den andra gemenskapen, och han identifierar sig med den grupp som talar språket och dess kultur. (Baker 1992.)

Forskare inom andraspråkstillägnande har såsom ovan nämnts undersökt vilken attityd till språk som bäst främjar språkinlärningen (Baker 1992). Resultaten är inte entydiga, men många talar för att en integrativ attityd till språk leder till de bästa resultaten. Baker (1992: 35) framhåller emellertid att de två synsätten inte nödvändigtvis är motsatser eller alternativ, en persons syn på språk kan innehålla båda typerna av attityder. I min studie av språkbad tillämpat i grupper med ekonomistuderande konstaterade jag att blivande ekonomer uppvisar både en instrumentell och en integrativ attityd till språk (Haagensen 1998: 110). Huvudämnesstuderandena i svenska i dialoggruppen uppvisar enligt min bedömning en övervägande integrativ attityd till språk, och i synnerhet till sitt huvudämne svenska. När jag inför läsåret frågade studenterna om vad de vill lära sig under kursen svarade alla bl.a. att de vill lära sig mera om den finlandssvenska och sverigesvenska kulturen samt kunna diskutera obehindrat med svenskspråkiga. Motsvarande tankar uttryckte också tre studenter i den öppna frågan (fråga 12) i frågeformulär 2. De har under läsåret deltagit i föreläsningar som hör till kursen Finlandssvenska och rikssvenska realia och skrivit rapporter om föreläsningarna. I rapporterna framgår att föreläsningarna var synnerligen nyttiga, och att studenterna lärde sig mycket nytt av föreläsarnas presentationer. Gruppen har även deltagit i ett seminarium med temat skillnader i finländsk och svensk kultur och studenterna har även läst litteratur i ämnet. Det bör emellertid understrykas att huvudämnesstuderandena naturligtvis också har en instrumentell attityd till språk. Nivån på deras kunskaper och färdigheter i svenska kan vara avgörande för hur väl de i framtiden lyckas etablera sig på arbetsmarknaden.

Studier av attitydmätningar har visat att testpersonerna sällan exakt uppger sina egentliga attityder (jfr Baker 1988: 116–117). Orsakerna till detta beteende är många. Baker (1988: 117) understryker t.ex. att testdeltagarnas kunskaper om forskarens syfte med

undersökningen kan påverka testpersonernas svar. I min undersökning var studenterna medvetna om att frågeformuläret skulle användas i min utvärdering av dialoggruppen, och de besvarade inte frågeformuläret anonymt. I denna studie kan studenternas svar naturligtvis ha påverkats av att jag fungerade både som forskare och lärare. Under läsåret hade jag lärt mig känna dialoggruppens deltagare väl och mött deras åsikter i diskussioner och texter. Enligt min bedömning besvarade studenterna åtminstone inte frågorna i det andra frågeformuläret i syfte att vinna min uppskattning, eftersom de säkert uppfattade att jag hunnit skapa mig en klar uppfattning om dem under läsåret.

Jag var intresserad av att undersöka om studenternas åsikter om svenska språket förändrades under läsåret. I mitt frågeformulär undersökte jag också deras inställning till engelska och finska. Engelska var A-språk för fem studenter i dialoggruppen medan en hade läst svenska som A-språk. (Elever som väljer att studera ett språk som A-språk inleder sina studier i ämnet i årskurs 3 på lågstadiet.) Jag ville jämföra studenternas inställning till engelska, som är ett populärt språk i ungdomskulturen och som de flesta av studenterna hade kommit i kontakt med i ett tidigt skede av sin skolgång, med studenternas huvudämne svenska. Jag ville även undersöka attityderna till deras modersmål finska.

I min tidigare undersökning gav jag ekonomistuderandena motsvarande uppgift (Haagensen 1998: 114–121). Det visade sig att engelska bland dem var det populäraste språket, medan svenskan och finskan bedömdes ungefär likadant. Åsikterna om de tre språken hade inte förändrats under den två månader långa kursen i svenska. Man kan förvänta sig att huvudämnesstuderandena i dialoggruppen har en positivare syn på svenskan i jämförelse med de blivande ekonomerna. I min tidigare undersökning blev jag förvånad över att ekonomistuderandena bedömde engelska som ett vackrare, nyttigare och roligare språk än modersmålet finska. Jag utgick i mina förväntningar från min egen positiva syn på modersmålet. Koskela (2003: 37–45) har emellertid visat att synen på modersmålet kan variera även bland professionella språkanvändare. Hon har studerat finska filosofers syn på skrivande och språk och kunde konstatera att synen på modersmålets status varierade bland de filosofer som ingick i studien. Några av filosoferna uppgav t.ex. att de ogärna skriver vetenskapliga artiklar på finska, eftersom de ansåg sig behärska de engelska begreppen och konventionerna bättre än de finska. Deras uttalanden vittnar om att de i likhet med de

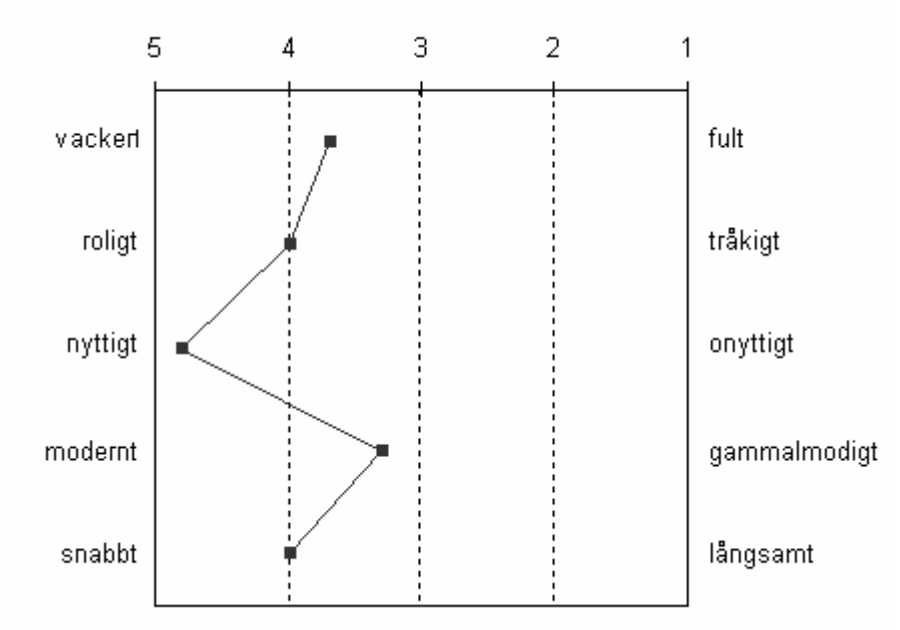
blivande ekonomerna betraktar engelska som ett nyttigare språk än finska. I mina diskussioner i dialoggruppen framgick det att åtminstone en student hade bestämt sig för att studera finska som biämne, och flera hade finskan som ett alternativ vid valet av biämne. Detta kunde tyda på att de har en positiv attityd till sitt modersmål.

I min undersökning har jag använt mig av de s.k. osgoodskalorna utarbetade av psykologen Osgood. Dessa skalor används i undersökningar där deltagarna får markera sina svar på frågor eller sina reaktioner inför stimuli mellan adjektiviska motsatspar som uttrycker värde, styrka eller aktivitet (se också avsnitt 2.5). Det har förts fram kritik mot användandet av Osgoods testmetod, och kritiken har främst gällt testets tillförlitlighet. Testpersoner kan ha en benägenhet att lättvindigt kryssa i sina svar utan eftertanke. Trots kritiken används dock Osgoods skala t.ex. i attitydundersökningar av olika slag (jfr Koponen 1972: 4–5, Baker 1988: 115–117).

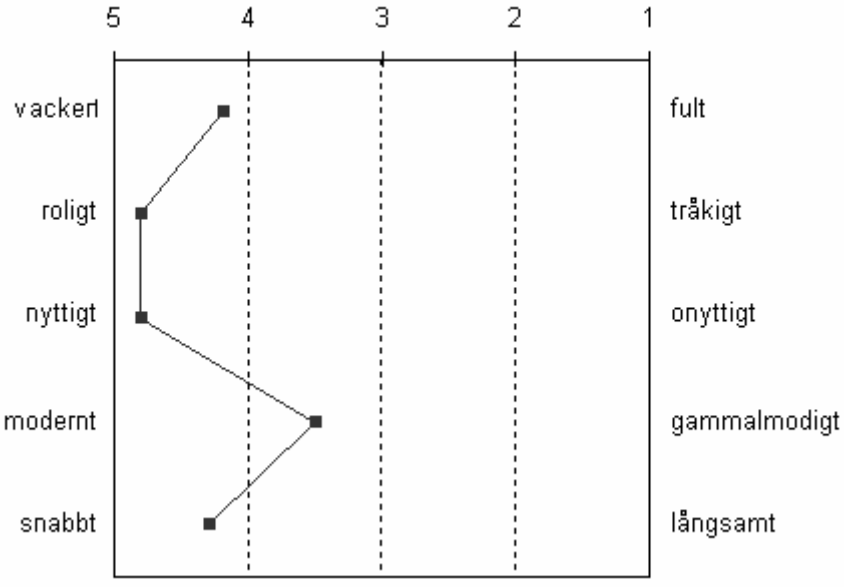
Jag använde mig av fem adjektiviska motsatspar, och studenterna fick i uppgift att på en femgradig skala med ett kryss ange det alternativ som bäst överensstämde med deras egen uppfattning av språket. Jag har poängsatt markeringarna på den femgradiga skalan med talen 1–5 så att den mest negativa bedömningen ger 1 poäng och den mest positiva 5 poäng. Jag har räknat ut ett medeltal för dialoggruppen (se figur 4). I de tre första diagrammen presenteras studenternas åsikter om engelska, svenska och finska innan de inledde sina studier i dialoggruppen (frågeformulär 1). De tre följande diagrammen ger en bild av studenternas attityder till de tre språken i slutet av läsåret i dialoggruppen (frågeformulär 2).

Figur 4. Illustration av studenternas inställning till engelska, svenska och finska före (frågeformulär 1) respektive efter (frågeformulär 2) läsåret i dialoggruppen.

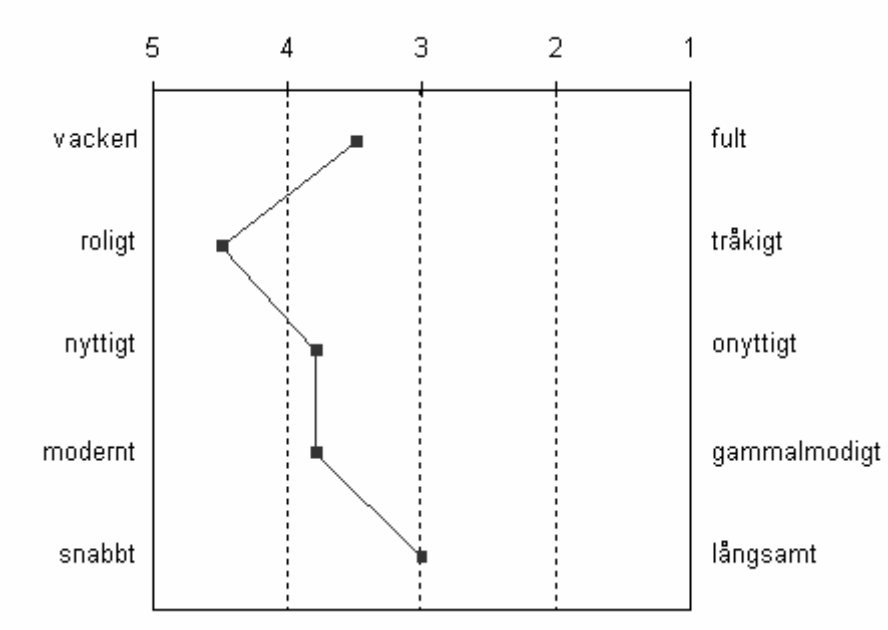
Frågeformulär 1, engelska



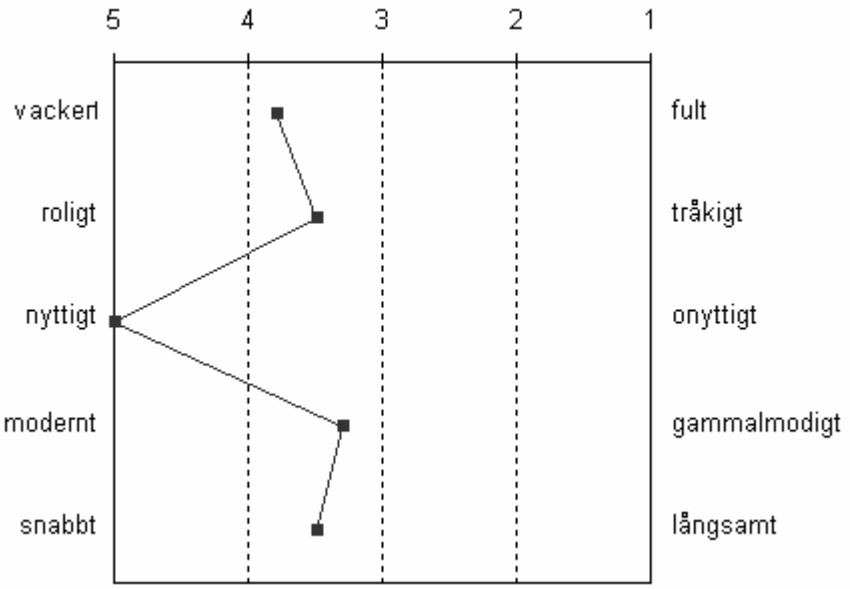
Frågeformulär 1, svenska



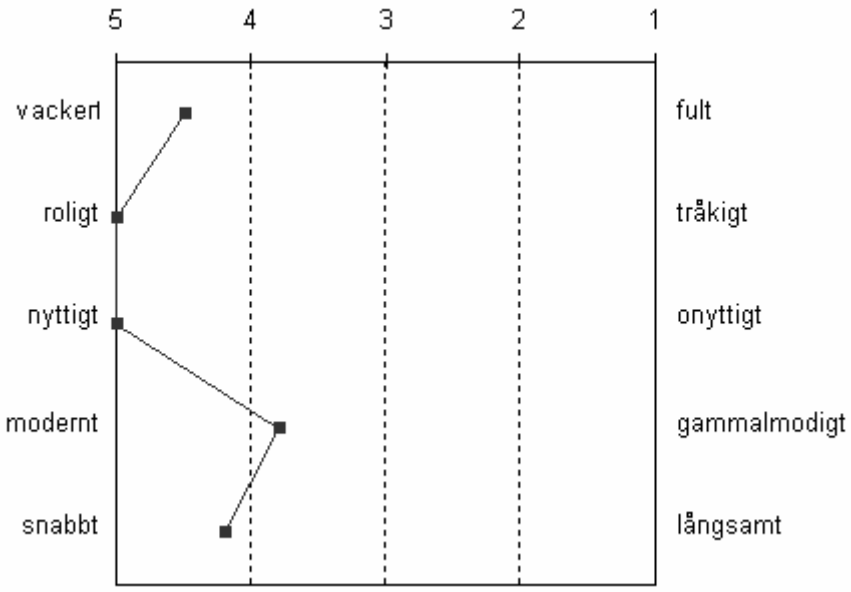
Frågeformulär 1, finska



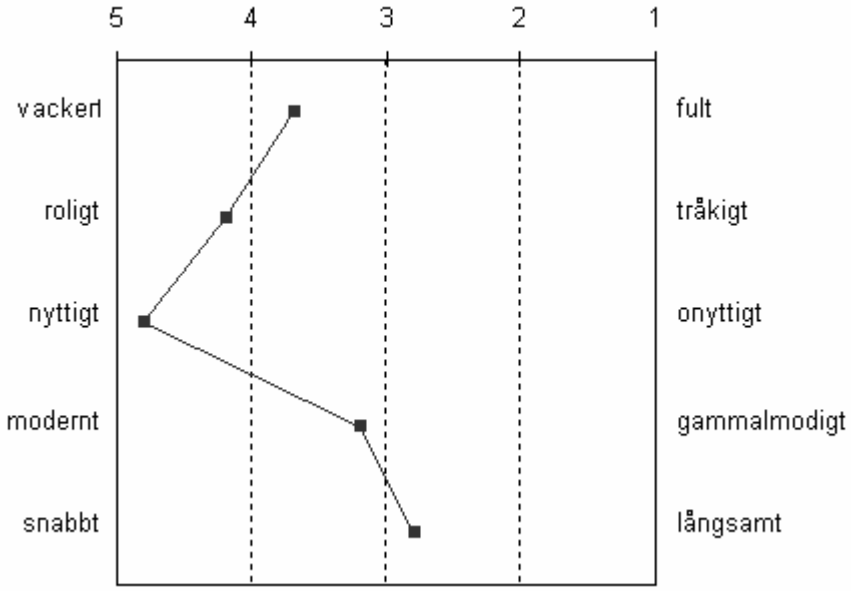
Frågeformulär 2, engelska



Frågeformulär 2, svenska



Frågeformulär 2, finska



Min analys av studenternas bedömning av engelska, svenska och finska visar att studenterna inte märkbart har förändrat sin inställning till något av språken under läsåret i dialoggruppen. Det bör noteras att eftersom gruppen endast består av sex deltagare påverkar den enskilde studentens svar de genomsnittliga värdena för hela gruppen mera i denna studie än i min tidigare undersökning där grupperna var betydligt större.

Studenterna i dialoggruppen bedömde i båda frågeformulären svenska språket som vackrare och roligare än både engelska och finska, medan både engelska och svenska betraktades som synnerligen nyttiga språk. I båda frågeformulären fick svenskan i genomsnitt det högsta betyget, medan engelskan fick något högre poäng än finskan. Studenterna i dialoggruppen hade alltså redan inför läsåret en positiv attityd till svenska, vilket naturligtvis inte är så oväntat eftersom de valt att läsa språket som huvudämne vid ett universitet. En jämförelse mellan deltagarna i dialoggruppen och ekonomistuderandena visar också att attityderna till svenska är positivare bland huvudämnesstuderandena än bland de blivande ekonomerna (se Haagensen 1998: 114–121).

Det är värt att notera att samtliga studenter i dialoggruppen i slutet av läsåret ansåg att svenska är ett mycket roligt och vackert språk. Första årets studier verkar alltså ha tilltalat dem mycket. I detta sammanhang är det intressant att koppla till Wlodkowski (1985: 7–8), som för en diskussion om motivationen hos den vuxne inläraren. Han understryker att en vuxen inlärare som upplever glädje i sin inlärning också är en motiverad inlärare. Att studenterna i dialoggruppen betraktar svenskan som ett roligt och vackert språk är således synnerligen positivt med tanke på deras motivation. Dialoggruppens deltagare var inte lika fascinerade av engelska som ekonomistuderandena (jfr Haagensen 1998), men de var ändå överens om att engelska är ett nyttigt språk. Attityden till modersmålet finska var rätt positiv, men det kan noteras att språket ändå fick lägre betyg än engelska och svenska.

Jag har jämfört studenternas bedömning av alla språk och ordpar för att se om det på någon punkt har skett en markant förändring under läsåret. Det var intressant att notera att den största förändringen berörde finska språket. Studenterna har under läsåret upptäckt att det är nyttigt att behärska sitt modersmål, eftersom gruppens genomsnittliga poängsumma i ordparet nyttigt–onyttigt ökade med en hel poäng från 3,8 poäng till 4,8 poäng. Studenterna

har under läsåret översatt ett antal texter från svenska till finska, och under lektionerna har de flera gånger uttryckt hur svårt det är att översätta till modersmålet. De trodde före kursen att det skulle vara så mycket enklare att översätta till finska än till svenska, men det var inte alltid fallet. Samtliga studenter fick kanske en inblick i hur viktigt det är i översättning, men också i andra sammanhang, att ha starka kunskaper i modersmålet.

De sex studenternas bedömning av svenska var rätt enhetlig, det fanns sällan någon stor variation i deras markeringar på skalan, medan uppfattningen om finskan varierade mera, t.ex. vad beträffar adjektivparet vackert–fult där någon ansåg att finskan är mycket vacker medan en annan ansåg språket vara ganska fult.

Förväntningar och erfarenheter

Taylor (1983 via Gibbs, Morgan & Taylor 1986: 232) har i en studie gjord vid universitetet i Surrey urskilt fyra typer av inställning eller orientering, som studenter kan ha till sina universitetsstudier. Han understryker att typen av utbildningsmässig orientering hos en student starkt påverkar intresset för olika studiehelheter och det mått av ansträngning som studenten är beredd att lägga ner på studierna. De fyra typerna av orientering är akademisk, yrkesinriktad, personlig och social orientering. En student med yrkesinriktad orientering poängterar utbildningens relevans för kommande karriär eller främst intresset av att få en examen som kvalificerar honom för det framtida yrket. Akademisk orientering innebär att studenten är intellektuellt intresserad av ämnet eller av att prestera goda resultat inom studierna. En personlig orientering präglar studenter som vill förverkliga sig själva genom studier eller ser studierna som en kompensation för en brist på tidigare utbildning i det förflutna. Den sociala inriktningen riktar sig mot den sociala sidan av universitetsstudierna. Taylor understryker att studenternas orientering och intresse för utbildningen påverkar graden av ansträngning som de är beredda att lägga på olika aspekter av studierna och universitetslivet.

I frågeformuläret som studenterna fyllde i inför läsåret bad jag dem i en öppen fråga redogöra för vad de förväntade att de skulle lära sig i dialoggruppen. I frågeformuläret som

deltagarna fyllde i i slutet av läsåret bad jag dem ange vad de har lärt sig under läsåret. I studenternas svar angående förväntningar på studierna i dialoggruppen kan man urskilja olika typer av inställning till studierna, vilket alltså är ett exempel på utbildningsmässig orientering. Gibbs, Morgan och Taylor (1986) understryker att varje students orientering ofta utgörs av en sammansättning av två eller flera orienteringstyper där en typ dominerar.

Studenternas svar i frågeformulär 1 visar på en sammansättning av flera olika orienteringstyper. Svaren är synnerligen korta, men min diskussion med studenterna i början av läsåret innehöll kompletterande uppgifter vad beträffar deras utbildningsmässiga orientering. Deltagarna uppvisar i sina svar åtminstone prov på tre typer av orientering. Studenterna ville lära sig tala bättre svenska med tanke på den framtida karriären t.ex. som svensklärare eller översättare. Denna aspekt bottnar i en yrkesinriktad inställning. I egenskap av huvudämnesstuderande uppvisade studenterna även en akademisk orientering i intresset för ämnet och en önskan om att prestera väl i studierna. Jaana önskar sig t.ex. nya insikter i språkets teori. Den personliga orienteringen framträder även i flera kommentarer såsom i Heidis önskan om att lära sig självständiga studiemetoder och ta ansvar för sina egna studier.

Nedan presenteras studenternas förväntningar om vad de skall lära sig under läsåret i dialoggruppen.

Vad tror du att du skall lära dig i dialoggruppen?
(frågeformulär 1)

Heidi:
- mera om svensk och finlandssvensk kultur
- lära mig tala bättre och förbättra mitt ordförråd
- lära mig självständiga studiemetoder och ta ansvar för mina egna studier

Kaija:
- lära mig tala bättre
- lära mig mer om svensk kultur

Jaana:
- förbättra mina muntliga färdigheter
- språkets teori
- lära mig vad det är att studera vid universitet

Outi:
- lära mig använda språket naturligt med andra människor och i olika sammanhang

Sanna:
- lära mig mera svenska
- lära mig tala bättre
- lära mig förstå andra studerande

Tuula:
- lära mig grammatik och andra nyttiga saker
- lära mig att vara mycket självständig

Studenterna förväntade sig främst att de skulle förbättra sin muntliga svenska, men också lära sig grammatik och något om svensk kultur. Två studenter har uppmärksammat studiemetoden i dialogpedagogiken, som de tidigare hade fått information om. I informationen hade vi poängterat att studenterna i dialoggruppen förväntas arbeta självständigt och ansvara för sina egna studier.

I frågeformuläret som studenterna fyllde i i slutet av läsåret ombads de uppge vad de hade lärt sig under läsåret i dialoggruppen. De sex deltagarnas svar presenteras nedan.

Vad har du lärt dig i dialoggruppen?
(frågeformulär 2)

Heidi:
- min muntliga svenska har blivit bättre
- ökat mitt ordförråd
- har lärt mig att jobba självständigt, men också i grupp
- inte grammatik, jag kanske har blivit sämre

Jaana:
- förstår svenska bättre nu
- finlandssvensk kultur
- har blivit säkrare på svenska
- vet mina brister så jag vet vad jag skall koncentrera mig på

Kaija:
- har lärt mig tala och skriva ledigare
- förstår tal bättre
- vågar nu tala och skriva mer
- har blivit litet bättre i grammatik

Oili:

- har lärt mig förstå svenska bättre än tidigare, nu vågar jag tala och använda språket ledigare
- har märkt att svenska inte är så lätt som jag tänkte i gymnasiet, jag lär mig något nytt varje dag
- svenska har blivit en naturlig del av vardagen men vet att jag har massor att lära mig

Sanna:

- har ökat mitt ordförråd
- har fått bättre grammatikkunskaper
- att det tar tid att lära sig svenska bra, i höstas trodde jag att efter det här året skulle jag nästan kunna prata som en svenskspråkig

Tuula:

- förstå och tala svenska; nu kan jag kommunicera på svenska
- har blivit säkrare på att tala och förstått att det inte är så farligt att säga fel
- grammatik och uttal
- hur man intervjuar

Fyra av studenterna i dialoggruppen ansåg, att de under läsåret har lärt sig att förstå och tala svenska bättre. Oili påpekade att hon numera vågar tala och använda språket ledigare och att svenskan nu är en del av hennes vardag. Samtidigt har hon insett att det finns mycket att lära trots att hon redan kommunicerar ledigt på svenska. Oili har vuxit upp i en tvåspråkig stad och uppträdde redan i början av höstterminen som en självsäker talare, också hennes förmåga att skriva på svenska var god. Under läsåret har hon för första gången fördjupat sig i svenska språket, och har t.ex. i fonetik- och översättningsuppgifterna upptäckt en ny dimension av språket.

Tuula som inför läsåret trodde att hon i dialoggruppen främst skulle lära sig grammatik hade förutom detta lärt sig förstå och tala svenska samt att det inte är så farligt att säga fel. Tuula var mycket ambitiös och producerade alltid innehållsmässigt och språkligt utmärkta skriftliga rapporter. Hon uppgav i dagboken att hon är en perfektionist, vilket också syntes i allt hon presterade. Tuulas svaghet är enligt henne själv rädslan för att uttrycka sig muntligt på svenska och på andra språk inklusive modersmålet. Tuula var under läsåret den tystaste i gruppen och såg ofta besvärad ut när hon hade sagt något på svenska. Hon var mycket mån om att tala korrekt, och hennes tal blev därför inte så flytande. Det är därför glädjande att hon erhöll en viss säkerhet under kursen. I vår muntliga utvärdering av kursen i maj

påpekade Tuula att hon önskar att hon i likhet med t.ex. Kaija skulle våga uttrycka sig självsäkert på svenska trots att språket inte alltid är grammatiskt perfekt.

Heidi antog att hon inte hade blivit bättre på svensk grammatik under kursen, vilket kan vara en korrekt iakttagelse. Heidi betraktade sig själv som tvåspråkig och bedömde redan i början av läsåret sina färdigheter i svenska som mycket goda. Hon talade svenska med stor självsäkerhet, vilket beror på att hon vuxit upp i Sverige och dessutom använt svenska mycket i arbetslivet. Hennes texter karakteriserades under hela läsåret av en viss grammatisk osäkerhet (jfr 5.2.5.1). Heidi sade själv i vår diskussion i maj att hon alltid skriver sina texter snabbt, vilket kan vara orsaken till att texterna ibland upplevs som något ofärdiga. I dagboken skrev Heidi alltid personliga texter med ganska låg svårighetsgrad. Jag uppmanade henne därför att försöka producera innehållsmässigt och språkligt mera krävande texter och därmed utvecklas som skribent.

Sanna hade upptäckt att det tar tid att lära sig svenska bra. Hon talade och skrev utmärkt redan innan hon inledde sina studier, men hennes mål var högt ställda. Sanna hade enligt min bedömning ett korrekt svenskt uttal men påpekade under läsåret trots detta ofta att hon borde förbättra sitt uttal.

3.7 Dialogpedagogik och motivation

Jag har valt att diskutera olika principer i dialogpedagogiken i ljuset av teorier rörande motivationens roll i andraspråksinlärningen. Mitt syfte med denna analys är att studera i vilken grad och på vilka punkter dialogpedagogiken kan antas påverka inlärarnas motivation. Dörnyei (1994: 279–283) presenterar en modell som enligt min bedömning innehåller de centrala komponenterna när man diskuterar så mångdimensionella områden som motivation och andraspråksinlärning (figur 5). Root (1999) tillämpade Dörnyeis (1994) modell i en studie där hon undersökte sin egen andraspråksinlärning i samband med att hon deltog i en grundkurs i koreanska. Studien grundar sig på de dagboksanteckningar som hon gjorde under kursens gång, och Root kunde konstatera att dagboken innehöll kommentarer som kunde hänföras till alla nivåer i Dörnyeis modell. Root (1999: 43), som själv verkade

som lärare i engelska som andraspråk, kunde alltså konstatera att Dörnyeis modell med fördel kan tillämpas i studier som berör motivationens roll i andraspråksinlärningen.

Dörnyei (1994) delar in sin modell i tre nivåer: en språklig nivå, en inlärarnivå och en nivå som berör inlärningssituationen. Dessa tre nivåer sammanfaller med de tre centrala konstituenterna i andraspråksinlärningen: andraspråket (L2), andraspråksinläraren och inlärningsmiljön. Indelningen utgår även från de tre aspekter som är centrala när man diskuterar språk och språkinlärning: den sociala dimensionen, den personliga dimensionen och den undervisningsrelaterade dimensionen.

SPRÅKLIG NIVÅ	Ett subsystem för integrativ motivation Ett subsystem för instrumentell motivation
INLÄRARNIVÅ	Prestationsbehov Självförtroende Ängslan att använda språket Uppfattad L2-kompetens Kausala förklaringar Självefffektivitet
NIVÅ RÖRANDE INLÄRNINGSSITUATIONEN	
Kursspecifika motivations-komponenter	Intresse Relevans Förväntning Tillfredsställelse
Lärarspecifika motivations-komponenter	Längtan efter tillhörighet Auktoritetsstyp Direkt socialisering av motivation Läraren som modell Presentation av uppgiften Återkoppling
Gruppspecifika motivations-komponenter	Målorientering Norm & belöningssystem Gruppkohesion Målstruktur i klassrummet

Figur 5. Dörnyeis (1994: 280) sammanställning av motivationskomponenter inom andraspråksinlärningen.

I det följande betraktar jag motivationskomponenterna hos min dialoggrupp med avstamp i Dörnyeis nivåindelning.

3.7.1 Språklig nivå

Den språkliga nivån är den mest allmänna av de tre nivåerna hos Dörnyei (1994: 279–283), och den har fokus på orientering och motiv som kan relateras till den kultur och det samhälle där andraspråket används samt till nyttan av att kunna andraspråket. Dörnyei grundar sin beskrivning av den språkliga nivån på Gardners och Lamberts (1972) syn på motivationens roll i andraspråksinlärningen, och han har även tagit fasta på deras klassiska indelning i integrativ och instrumentell orientering (jfr avsnitt 2.3.1). Inlärarens motivation att lära sig ett språk kan utgående från Gardners teorier (1985) indelas i två subsystem, det integrativa och det instrumentella subsystemet. Det integrativa subsystemet omfattar sociala, kulturella och etnolingvistiska komponenter samt inlärarens intresse för främmande språk. I det instrumentella subsystemet fokuseras huvudsakligen behovet av språkkunskaper med tanke på inlärarens framtida karriär i arbetslivet.

Dialogpedagogiken berör både den integrativa och den instrumentella orienteringen hos inlärare, vilka i Dörnyeis (1994: 280) modell alltså benämns *det integrativa* och *det instrumentella subsystemet*. I dialogundervisning utgörs den integrativa orienteringen av kontakten med den svenska kulturen och det finlandssvenska och sverigesvenska samhället. Inom ramen för dialogundervisning deltar studenterna i ett stort antal aktiviteter utanför klassrummet, t.ex. i form av teaterbesök, deltagande i seminarier samt studiebesök till svenska utbildningsenheter och andra institutioner i staden. Också i den övriga undervisningen betonas kulturella aspekter i valet av teman för diskussioner i gruppen samt i litteraturvalet. Också det instrumentella subsystemet utgör en naturlig utgångspunkt i undervisning som riktas till blivande språkspecialister i svenska. Studenter som har valt att studera svenska som huvudämne kan antas vara medvetna om att deras kunskaper och färdigheter i svenska är avgörande för den framtida yrkeskarriären. Det är viktigt att notera att de två typerna av motivationella subsystem inte utgör alternativ, utan en inlärares syn på språk kan präglas av båda typerna av motivation (jfr Baker 1992: 35, Brown 1994a: 154).

I det frågeformulär som besvarades i början av höstterminen uppgav studenterna att de önskade lära sig mera om den svenska kulturen. Även i dagbokstexter och i diskussioner i klassen framkom det att studenterna var synnerligen intresserade av att möta den svenska kulturen i olika former. I utvärderingen av läsåret i dialoggruppen framkom även att studenterna uppskattade den fördjupade kontakten med den svenska kulturen, som de erhållit i dialogundervisning. En student uttryckte vid ett tillfälle en önskan om att hon skulle kunna ta del av den sverigesvenska kulturen inifrån och inte såsom en utanförstående betraktare. Hon och ett par andra deltagare i dialoggruppen tillbringade i ett senare skede av studierna några sommarmånader i Sverige och på Åland, medan en annan deltagare under en hösttermin studerade vid ett svenskt universitet.

Studenterna betonade att de under läsåret strävade efter att utveckla de egna färdigheterna i svenska till en så hög nivå som möjligt. Bakom denna önskan kan det finnas både integrativa och instrumentella motiv. Deltagarna hade t.ex. som mål att kommunicera obehindrat på svenska för att komma i kontakt med målspråkstalarna och deras kultur, vilket Gardner och Lambert (1972: 3) betraktar som uttryck för integrativ orientering. Studenterna ansåg även att utmärkta kunskaper i svenska kan vara avgörande för deras möjlighet att positionera sig på arbetsmarknaden efter avslutade studier. I detta fall handlar det om nyttobetonade motiv, som karakteriserar instrumentellt orienterade inlärare. Det är naturligt att huvudämnesstuderande också uppvisar instrumentell orientering, eftersom målet med studierna är att uppnå så hög kompetens inom det egna specialområdet som möjligt. I den andra gruppdiskussionen, som utgör en del av mitt muntliga material i denna studie, uttryckte en student sin oro över att hon under studietiden inte skulle hinna erhålla den kompetens som krävdes av en svensklärare.

Dörnyei (1994: 281–282) presenterar i anknytning till sin modell även strategier som kan öka motivationen hos andraspråksinlärare. Han utgår från egna erfarenheter samt forskning inom utbildningspsykologi och från Oxfords och Shearins (1994: 12–28) praktiska tillämpningar av motivationsteorier. Motiverande inslag som berör det integrativa subsystemet inom den språkliga nivån kan t.ex. vara att en sociokulturell komponent införs i kursplanen. Inlärarna skall erbjudas möjlighet att komma i kontakt med andraspråket via t.ex. film, tv, musik och gäster i klassen. Inlärarnas tvärkulturella medvetande bör

utvecklas genom att fokus sätts på tvärkulturella likheter och inte endast på olikheter. Inlärare bör etablera kontakt med målspråksanvändare och vistas i den miljö där andraspråket används. Inlärarnas instrumentella motivation kan utvecklas genom diskussioner kring den roll andraspråket har i världen och den individuella och samhälleliga nyttan av kunskaper i andraspråket.

En jämförelse med beskrivningen av arbetsformerna i dialogundervisning ovan visar att de motivationsbefrämjande strategier som Dörnyei föreslår vad beträffar den språkliga nivån ingår som en naturlig del av arbetet i dialoggruppen. I presentationen av arbetet i den dialoggrupp som verkade läsåret 2000–2001 (avsnitt 3.5) ingår många inslag som återfinns bland Dörnyeis förslag till hur andraspråksinlärares motivation kan höjas.

3.7.2 Inlärarnivå

Inlärarnivån omfattar affektiva och kognitiva faktorer som formar relativt stabila personlighetsdrag (Dörnyei 1994). Nivån innehåller de två motivationskomponenterna *prestationsbehov* och *självförtroende*. Den senare komponenten omfattar aspekter såsom *ängslan att använda språket*, *uppfattad L2-kompetens*, *kausala förklaringar (till tidigare inlärningserfarenheter)* och *självefffektivitet*.

Prestationsbehov

Behovet att prestera utgör ett centralt element i klassisk motivationsteori (Oxford & Shearin 1994: 17–18). Behovet anses vara ett relativt stabilt personlighetsdrag och påverkar individens beteende i andraspråksinlärningen såsom i alla andra skeden i livet. Individer som har ett starkt prestationsbehov strävar efter utmärkta resultat, tar initiativ till prestationsrelaterade aktiviteter, ägnar sig åt uppgifterna med hög intensitet och klarar av motgångar i samband med inlärningen. Dörnyei (1990: 45–78) har visat att prestationsbehovet spelar en betydande roll i synnerhet vid inlärning av ett främmande språk där inlärarna möter det nya språket endast i klassrummet. Dörnyei konstaterar att

situationen är en annan när det handlar om andraspråksinlärning där inlärarna kommer i kontakt med andraspråket också utanför klassen. I sådana fall kan avsaknaden av prestationsbehov kompenseras med starka integrativa och assimilativa motiv. I Dörnyeis (1990) studie handlade det om vuxna inlärare, som lärde sig engelska i en språkskola i Ungern, och som inte kom i kontakt med engelska i sin närmiljö.

I dialoggruppen sker inlärningen både i klassrummet och i den tvåspråkiga närmiljön, vilket alltså inte var fallet i Dörnyeis (1990) studie. Prestationsbehovet är därmed inte lika avgörande för motivationen hos deltagarna i dialoggruppen som för de ungerska studenterna, som inte hade någon kontakt med målspråkstalare utanför klassrummet. Det är inte möjligt att göra någon exakt bedömning av prestationsbehovet hos de sex deltagarna i dialoggruppen. Det framkommer emellertid av studenternas utvärdering att de anser sig ha arbetat hårt under läsåret i dialoggruppen, vilket jag som lärare även kunde notera. Samtliga studenter uppgav att de lagt ner mera arbete på uppgifterna i dialoggruppen i jämförelse med i andra kurser de deltagit i. Samtliga deltagare i dialoggruppen var huvudämnesstuderande i svenska, och det är därför inte överraskande att de var inställda på att nå så goda resultat som möjligt i sina svenskstudier.

En intressant kommentar i anslutning till prestationsbehovet berör närvaron under lektionerna i dialoggruppen. Studenterna uppgav att de deltagit i så gott som alla lektioner i dialoggruppen, vilket inte verkade vara fallet i andra kurser. Gruppen var liten och en students frånvaro påverkade arbetet i hela gruppen (jfr Nilsson 1993: 27). Studenterna var också måna om att utföra alla uppgifter som hörde till arbetet i dialoggruppen, eftersom de ansåg att det skulle vara otrevligt att komma oförberedd till lektionerna. Inom grupper skapas en s.k. gruppkultur, som kan beskrivas som ett typiskt sätt för gruppen att vara och handla (Ridgeway 1983: 245–250)**.** Gruppkulturen består av de kollektiva bilder medlemmarna har av sig själva, gemensamma kunskaper, delade erfarenheter, kollektiva vanor och värderingar. Jag kunde konstatera att gruppkulturen i dialoggruppen genast från början karakteriserades av en synnerligen hög arbetsmoral, vilket ledde till ett stimulerande arbetsklimat som naturligtvis underlättade lärarens arbete.

Eftersom en grupp består av individer och av relationerna mellan gruppmedlemmarna präglar medlemmarnas personlighetsdrag gruppens karaktär (Eskola 1974: 35 f.). En grupp kan bestå av ett antal olika individer med många karaktärsdrag, och det är därför enligt Eskola oerhört svårt att göra en exakt typologi över hur individernas karaktärsdrag påverkar gruppens karaktär. Det har dock påvisats att gruppens karaktär utgörs av ett medeltal av alla gruppmedlemmars karaktärsdrag så att om gruppmedlemmarna i genomsnitt är energiska och ambitiösa präglas gruppen av samma egenskaper. Är däremot gruppmedlemmarna i medeltal omogna och oföretagsamma är dessa egenskaper karakteristiska för hela gruppen. Dialoggruppen verkar således huvudsakligen bestå av ambitiösa och energiska deltagare, eftersom gruppen karakteriserades av hög arbetsmoral och en ambitiös inställning till svenskstudierna.

Självförtroende

Inlärarens självbild och självförtroende anses spela en viktig roll i andraspråksinlärningen (Krashen 1981, Gardner 1985). Självförtroende kan definieras som en övertygelse hos individen om att han klarar av att producera resultat, uppnå mål eller utföra en uppgift på ett ändamålsenligt sätt (Dörnyei 1994: 277). Clément (1980) introducerade begreppet ’självförtroende’ inom andraspråksforskning i en studie som berör inlärares motivation att lära sig ett andraspråk i multietniska sammanhang. Enligt Clément och Kruidenier (1985: 24) kan självförtroendet indelas i en affektiv och en kognitiv aspekt. Den affektiva aspekten beskrivs som inlärares ängslan att använda språket, medan den kognitiva komponenten utgörs av inlärares självevaluering av de egna färdigheterna i andraspråket. Inlärarens självförtroende påverkas enligt Clément (1980) av hur ofta inläraren har kontakt med målspråkstalare samt av ”kvaliteten” på kontakterna.

Under 1980-talet växte det fram en s.k. humanistisk ansats i språkundervisningen. Den humanistiska ansatsen omfattar ett flertal naturliga undervisningsmetoder t.ex. suggestopedi, autonom inlärning och språkbad (Ericsson 1989: 117). En humanistisk ansats i språkundervisningen innebär bl.a. att stor hänsyn tas till den enskilde språkinläraren och att stor vikt läggs vid affektiva faktorer. Inom suggestopedin lades synnerligen stor vikt vid

att rädsla, oro och ängslan måste försvinna för att inlärningen skall bli effektiv. Ängslan är enligt Brown (1994a: 141) en företeelse som inte kan definieras på ett enkelt sätt. Ängslan hör ofta ihop med känslor som obehag, frustration, oro och tvivel på den egna förmågan. Den student (Sanna) som hade ett utmärkt svenskt uttal men ändå efterlyste mera uttalsövningar, är ett exempel på en inlärare som tvivlar på den egna förmågan. Forskning inom andraspråksinlärning visar att ängslan främst kan kopplas till situationer när inläraren skall använda andraspråket i tal (Spolsky 1989: 113–115). Ängslan kan förutom i en kommunikationssituation även uppträda i test och som en allmän rädsla för negativ evaluering. Inom motivationsforskning som berör andraspråksinlärning har man funnit att inlärare som uppvisar ängslan i anknytning till andraspråksinlärningen är mindre framgångsrika i sin inlärning i jämförelse med mera avslappnade inlärare (Gardner 1985: 33).

Inlärares ängslan i andraspråksinlärningen kan ha varierande orsaker. Ängslan kan t.ex. grunda sig på svaga färdigheter i andraspråket eller på drag i inlärarnas personlighet (Spolsky 1989: 113–115). Hos inlärare som uppvisar rädsla för att uttrycka sig fel på andraspråket kan orsaken också ligga i inlärarens inlärningsstil. En studieinriktad inlärare lär sig i motsats till en inlärare med en erfarenhetsbaserad inlärningsstil ett språk systematiskt och ogillar att göra fel (Ellis 1992: 202–207). Studieinriktade inlärare är fokuserade på exakthet och form, medan inlärare som har en erfarenhetsbaserad inlärningsstil är intresserade av att lära sig kommunicera flytande på andraspråket (mera om inlärningsstilar i avsnitt 4.2.4).

I min studie av språkbad för vuxna (Haagensen 1998: 124) kunde jag konstatera att flera ekonomistuderande deltog i en språkbadsgrupp, eftersom de ville lära sig tala svenska utan att vara rädda. Efter avslutad kurs konstaterade även flera studenter att de uppnått detta mål och vågade använda svenska med större självförtroende. Mitt intryck är att studenter som deltar i våra svenskkurser i början av kursen är mycket fixerade vid sina fel i tal och skrift, vilket kan ha sitt ursprung i deras tidigare språkstudier. Efter kursen kan man ofta märka att studenternas fokus ligger mera på kommunikativa aspekter än på de språkliga bristerna. Studenternas inlärningsstil verkar således i början av kursen huvudsakligen vara studieinriktad till sin karaktär, men under kursen tillkommer egenskaper som karakteriserar

inlärare med en erfarenhetsbaserad inlärningsstil t.ex. vad gäller intresset för kommunikativa färdigheter (jfr Ellis 1992: 202–207). Motsvarande iakttagelse har gjorts i en utvärdering av språkbadet i Canada. I synnerhet elever som deltagit i s.k. tidigt språkbad uttrycker sig på andraspråket franska med självförtroende och lätthet (Stanutz 1992: 73). Eleverna uppvisade ingen rädsla för att uttrycka sig trots att de inte talade med perfekt fransk accent.

De flesta studenter i dialoggruppen uppvisade i början av terminen ängslan inför att uttrycka sig inför gruppen. I synnerhet i den första gruppdiskussionen som videoinspelades avslöjade studenternas kroppsspråk stor nervositet (jfr avsnitt 4.2.2). I takt med att studenterna och läraren började känna varandra bättre minskade också studenternas rädsla för att uttrycka sig muntligt. En uppmuntrande och accepterande inlärningsmiljö minskar ängslan hos inlärare (Dörnyei 1994: 281), vilket framkom med stor tydlighet även i dialoggruppen. Jag upplevde som lärare stämningen i miljön som mycket varm och uppmuntrande, en iakttagelse som fick understöd även i studenternas utvärdering av kursen. I utvärderingen underströk även en student att hon efter läsåret i dialoggruppen inte längre var rädd för att tala svenska med främmande människor. En annan student konstaterade att hon insett att hon blivit säkrare på svenska under kursen och förstått att det inte är så farligt att säga fel. Ur motivationens synvinkel är denna insikt synnerligen viktig, eftersom fokusering på språkliga fel och brister kan inverka hämmande på språkinlärningen (jfr Brown 1994a: 219–222).

Den kognitiva komponenten vad gäller inlärares självförtroende utgörs enligt Clément och Kruidenier (1985: 24) av inlärares självevaluering av de egna färdigheterna i andraspråket. Underhill (1987: 23) konstaterar att inlärarens bedömning av de egna språkfärdigheterna omedvetet påverkas av hans självförtroende och tidigare erfarenheter av språkinlärning.

Individens bedömning av sig själv är enligt Ahlgren (1991) resultat av den tolkning han gör av andras reaktioner på sitt eget beteende. De viktigaste faktorerna som påverkar tolkningen är enligt Ahlgren de värderingar som råder i den omgivande miljön, individens förutsättningar och tidigare erfarenheter samt hans mål och ambitionsnivå. Forskning visar att relationen mellan individens ambitionsnivå och i vilken utsträckning han når upp till

ambitionsnivån har stor betydelse för självvärderingen. Studenterna i dialoggruppen hade höga ambitioner vad gäller svenskstudierna. Trots att de själva i utvärderingen konstaterade att de utvecklat sina färdigheter och kunskaper i svenska uppgav de också delområden som de inte var nöjda med, t.ex. uttal och grammatik. De önskade uppnå färdigheter på en nivå som låg nära nivån hos infödda talare. Dessa mål skiljer sig märkbart från t.ex. ekonomistuderandes mål med svenskstudier (Haagensen 1998: 121–124). Dessa studenter önskade utveckla sin svenska så att de klarar sig på svenska i framtida yrkeskarriär. Deras ambitionsnivå var av naturliga skäl annorlunda än hos deltagarna i dialoggruppen, som ju har en framtida karriär som språkspecialister.

Inom den s.k. attributionsteorin, som utvecklats av Weiner, försöker man förklara hur människor ser och tolkar orsakssamband (kausala samband) (Weiner 1984: 15–38). Med attributioner avses sådana utsagor eller antaganden om orsaker som framställs av individer för att förklara händelser i deras dagliga liv. Attributionsteorin grundar sig bl.a. på en analys av vad människor tänker sig som orsaker till framgångar och misslyckanden. Attributionerna är viktiga eftersom de hjälper oss att förstå och kontrollera vår omgivning, och de hjälper oss att förstå våra känslor, attityder och beteenden. Dessutom ger attributioner oss riktlinjer för hur vi ska bete oss i framtiden. Attributioner från tidigare upplevelser påverkar nya.

Orsakerna till olika händelser är enligt Weiner (1984: 20-23) oändligt många, men de kan delas in i tre olika dimensioner: lokus, konstans och ansvar. Den första dimensionen, locus (plats), berör orsaker som antingen kan finnas inom den agerande (t.ex. förmåga, ansträngning) eller utanför den agerandes kontroll (t.ex. tur, partiskhet). Den andra kausalitetsdimensionen, stabilitet, har att göra med hur bestående (t.ex. förmåga) eller varierande (t.ex. tur) en viss orsak anses vara, medan den tredje dimensionen, kontroll, har att göra med i hur hög grad individen själv kan kontrollera orsakerna till en framgång eller till ett misslyckande.

Attributionsteorin har spelat en viktig roll inom den pedagogiska forskningen när man studerat t.ex. olika typer av kausala förklaringar inlärare har till misstag eller framgångar i tidigare inlärning, och hur dessa påverkar deras syn på framtida inlärning (jfr Stipek 1993:

126–139, Dörnyei 1994: 276, Dickinson 1995: 171–172, Covington 1998: 14–15, 58–59). Ett misslyckande som är orsakat av bristande förmåga hos inläraren eller av uppgiftens svårighetsgrad reducerar inlärarens förhoppning om framgångsrik inlärning i framtiden. Misslyckanden som kan hänföras till otur eller brist på förberedelser påverkar inte inlärarens tilltro till den egna förmågan i lika negativ riktning.

Weiners attributionsteori har utvecklats av Dweck (2000), som hävdar att individers beteende beror på jag-föreställningar (self-theories), hur man tror och tänker om sig själv. Dweck anser att individer som tror att deras förmåga är begränsad undviker utmaningar för att undvika misslyckanden, medan de som tror att de kan öka sin förmåga söker nya utmaningar och situationer där de kan lära sig något nytt. Weiner (2005) introducerar i sina senare studier en ny typ av attributionsteori, en s.k. interpersonell teori. Weiner för en diskussion om den komplexa relationen mellan omgivningens (t.ex. lärares och föräldrars) och inlärarens bedömning av orsakerna till framgångar respektive misslyckanden i inlärningen. (Se också Weiner 2000: 1–14.)

Dörnyei (1990: 45–73) upptäckte i en studie av ungerska vuxna inlärare att tidigare misslyckanden inom språkinlärningen hade stor påverkan på inlärarnas motivation. Han betraktade denna attributionskomponent som specifik för motivation relaterad till andraspråksinlärning. Utgående från Dörnyeis resonemang kan man alltså anta att en upplevelse av misslyckande i en inlärningssituation påverkar motivationen i andraspråksinlärning mera än den påverkar motivationen i annan typ av inlärning.

Inlärarens självförtroende står även i relation till hans självefffektivitet. Bandura (1997: 2–3) definierar självefffektivitet som en individs självupplevda kompetens för en viss uppgift eller aktivitet eller individens förväntningar att uppnå värdefulla resultat genom egna ansträngningar. Tidigare genomförda aktiviteter spelar en viktig roll vid utvecklandet av självaktivitet, men individer värderar också effektivitet t.ex. genom att observera andra, genom övertalning och genom uppskattning de får av andra t.ex. lärare eller föräldrar. Ett misslyckande har ingen stor påverkan på en inlärare som har utvecklat en stark känsla av effektivitet. Oxford och Shearin (1994: 21) konstaterar att många andraspråksinlärare i början saknar en tro på sin egen självefffektivitet och känner sig vilsna under språk-

lektionerna. Det är då lärarens uppgift att hjälpa inlärarna att utveckla en känsla av självefffektivitet genom att erbjuda inlärarna meningsfulla uppgifter, som de lyckas utföra och som de känner att de har kontroll över. Självefffektivitet kan även utvecklas genom att inlärarna ges möjligheten att själva påverka innehållet i undervisningen. I dialoggruppen erbjuds deltagarna stora möjligheter att själva påverka innehållet i kursen, vilket alltså anses ha positiv inverkan på inlärarnas självefffektivitet.

I dagbokstexterna som studenterna skrev under läsåret i dialoggruppen kan man notera att deras syn på den egna självefffektiviteten förändrades under året. I början upplevdes flera av uppgifterna krävande, kanske främst på grund av att arbetsmetoderna ibland var nya för studenterna. En student uttryckte sin oro inför de intervjuer som hon skulle göra med några av de anställda på institutionen. Hon hade inte tidigare utfört någon motsvarande uppgift, men kunde efter intervjun konstatera att hon klarat av uppgiften utan svårigheter. Studenternas syn på den egna förmågan påverkades både av uppgifter de klarade av att utföra och aktiviteter de deltagit i under läsåret i dialoggruppen. Studenterna sade sig också ha upplevt att den uppmuntrande andan i gruppen ökade deras tilltro till den egna kapaciteten.

3.7.3 Inlärningssituation

Den tredje nivån i Dörnyeis (1994) modell berör inlärningssituationen, och den har indelats i tre komponenter: *kursspecifika, lärarspecifika* och *gruppspecifika motivations-komponenter.* De kursspecifika motivationskomponenterna är relaterade till kursplan, undervisningsmaterial, undervisningsmetoder och uppgifter, medan de lärarspecifika komponenterna berör lärarens personlighet, lärarstil, återkoppling och hans relation till studenterna. Den tredje typen av komponenter, gruppspecifika komponenter, berör dynamiken i gruppen.

Kursspecifika motivationskomponenter

De kursspecifika komponenterna berör främst motivationen i L2-klassrummet och kan enligt Crookes och Schmidt (1991) beskrivas med hjälp av fyra faktorer: *intresse*, *relevans, förväntning* och *tillfredsställelse*. Den första faktorn, intresse, kan relateras till inre motivation och till individens medfödda nyfikenhet och önskan om att veta mera om sig själv och sin omgivning. Faktorn relevans hänför sig till i vilken utsträckning inläraren upplever att undervisningen kan kopplas till hans egna behov, värderingar och mål. Faktorn förväntning hör ihop med graden av förväntning inläraren har om framgångsrikt inlärande och kan på en allmän nivå relateras till inlärarens självförtroende och självefffektivitet. Den fjärde faktorn, tillfredsställelse, berör resultaten av en aktivitet och hör samman med en kombination av yttre belöning såsom beröm eller goda betyg och inre belöning i form av stolthet eller glädje.

I dialoggruppen planeras innehållet i undervisningen utgående från deltagarnas egna intressen. Man kan därför anta att innehållet intresserar studenterna, och även att de upplever innehållet som relevant, eftersom de själva haft möjlighet att påverka valet av t.ex. översättningstexter och kurslitteratur och tillsammans med läraren planerat alla aktiviteter i gruppen. Kursinnehållet styrs naturligtvis av de mål som institutionen satt upp för ämnesundervisningen i svenska, men inom dialogpedagogiken har studenterna större möjlighet att själva påverka innehållet i jämförelse med i traditionell svenskundervisning. Rogers (1983: 19–21) påpekar att mycket material som presenteras i moderna klassrum upplevs som meningslöst och ointressant av eleverna. Inom språkbad och dialogpedagogik strävar man efter att innehållet i undervisningen upplevs som relevant och betydelsefullt av inlärarna (jfr Ch. Laurén 1999: 138–139). I utvärderingen av läsåret i dialoggruppen framkom det också att deltagarna har upplevt innehållet i kursen som intressant, och att det har varit en fördel att deltagarna själva fått bestämma *vad*, *när* och *hur* de gör. Oili ger uttryck för detta i sin utvärdering av läsåret i dialoggruppen:

”Det var också väldigt bra att vi fick själva bestämma vad vi ville göra och framlägga förslag.”

En undersökning utförd vid universitet i Lancaster visar också att studenterna uppskattar möjligheten att påverka sin undervisning (Ramsden 1986: 212). (Se också McCombs & Whistler 1989: 277 – 306.) I studien intervjuades studenterna om sina studier, och de uppvisade en mycket positiv attityd till kurser där de själva hade en valmöjlighet vad beträffar innehåll och studiemetod. Samma åsikt hade en student som deltog i en av de första språkbadsgrupperna som Institutionen för nordiska språk ordnade läsåret 1992–1993. Han presenterade undervisningsformen i studenternas egen tidning (WeeKooYyy 13/1992) och betonade i sin artikel att studenterna i språkbadsgruppen hade stor frihet att bestämma hur de ville lära sig svenska. Skribenten underströk att han och hans medstuderande var mycket nöjda med undervisningsformen och uppmanade också andra institutioner vid universitetet att utveckla sin undervisning.

Ett projekt med syftet att höja motivationen hos amerikanska skolelever visar även på ett samband mellan motivation och elevinflytande samt självständig aktivitet (deCharms 1984: 275–310). Elever som själva fick göra upp realistiska målsättningar för sina studier, visade sig vara mera motiverade och framgångsrika inlärare än de elever som inte deltog i projektet (jfr avsnitt 2.2).

Studenterna i dialoggruppen påpekade att de i början av läsåret var ovana vid att själva få planera innehållet i undervisningen, något som Sanna kommenterar i en dagbokstext:

”Det är inte lätt att börja fråga och göra beslut själv när man har hela sina skolår varit tvungen att hålla mun.”

Deltagarna kunde emellertid ganska snabbt konstatera att det inte tog många veckor innan de lärde sig det nya arbetssättet. Samma iakttagelse gjorde en grupp studenter vid tekniska fakulteten vid Uleåborgs universitet (Himanen 1997: 18–20). Deltagarna där ombads välja teman för kursen i svenska utgående från sina egna intressen, men de hade stora svårigheter att själva komma på lämpliga arbetsmetoder och ett intressant material. Efter litet lärarhandledning och diskussioner i gruppen uppgav studenterna att de slutligen kom i gång med sitt arbete.

Inom den sociokulturella inlärningsteorin betonar man autentiska aktiviteter i skolan och dialogundervisningen omfattar därför aktiviteter som främjar tänkande och problemlösning som har betydelse också utanför skolan (jfr Dysthe 2001: 43). Dörnyei (1994: 281) betonar att inlärares intresse för ett kursinnehåll kan öka genom att man använder autentiskt material som är inom räckhåll för studenten. Det är även viktigt att studenterna upplever olika typer av uppgifter som relevanta med tanke på deras egna intressen. När vi i dialoggruppen behandlade den svenska grammatiken utgick vi därför från autentiska texter skrivna av en grupp ekonomistuderande, som samtidigt deltog i en av institutionens kurser i svenska. Deltagarna i dialoggruppen fick i uppgift att diskutera olika grammatiska strukturer i texterna och även redogöra för varför vissa konstruktioner inte var korrekta. Studenterna sade sig uppskatta denna uppgift eftersom de fick arbeta med autentiskt material. De deltagare som tänkte sig en framtid som svensklärare fick härmed pröva på en uppgift som kommer att ingå i deras framtida arbetsuppgifter.

I Crookes och Schmidts (1991) beskrivning av kursspecifika komponenter ingår förutom intresse och relevans även en tredje kategori, förväntning. Jag bad studenterna före läsåret i dialoggruppen ange vad de förväntade lära sig under läsåret (se avsnitt 3.6). Studenterna betonade att de önskade utveckla sina muntliga färdigheter under kursen, men även få djupare insikter i bl.a. svensk kultur och grammatik. I svaren framkom även att några studenter önskade lära sig självständiga studiemetoder. Studenterna hade fått information om arbetsformerna i dialoggruppen innan de fyllde i frågeformuläret, och de var därför medvetna om att man inom dialogpedagogik betonar deltagarnas egen aktivitet och ansvarstagande.

Den fjärde faktorn bland de kursspecifika komponenterna berör enligt Crookes och Schmidt (1991) tillfredsställelsen en inlärare upplever som resultatet av en aktivitet. Inläraren kan uppleva tillfredsställelse när han erhåller yttre belöning i form av beröm eller goda betyg, medan inre belöning upplevs såsom stolthet eller glädje. Stipek (1993) betonar att det är viktigt att utveckla den inre motivationen hos inlärare, vilket innebär att inläraren motiveras att engagera sig i en aktivitet utan yttre belöning. Inre motivation såsom t.ex. arbetsglädje har en mer varaktig karaktär och leder till en varaktig motivation, medan yttre belöning ofta är mera kortvarig till sin karaktär (Ruohotie 1982: 10–11).

I forskning inom andraspråksinlärning har man under de senaste åren kraftigt betonat den inre motivationens betydelse för inlärningen. Brown (1994b: 39–46) anser att man i undervisningssammanhang borde frångå ett system med yttre belöning och i stället utveckla en skola med orientering mot inre belöning, som enligt honom utvecklar nyfikenhet och respekt för kunskap hos inlärarna. Deltagarna i dialoggruppen beskrev i dagböckerna ofta hur de upplevde en känsla av tillfredsställelse när de klarat av olika arbetsuppgifter, vilket Tuula ger prov på i sin dagbokstext nedan:

”Jag tycker att jag aldrig har jobbat så intensivt med läxor som under den här våren. Ibland har det varit mycket hårt men i det här skedet kan jag bara gratulera mig själv till att jag klarat av allt.”

Det handlar här om inre belöning i form av stolthet över den egna arbetsinsatsen, som Tuula upplever efter en period med intensiva studier.

Lärarspecifika motivationskomponenter

Inlärarens längtan efter att uppleva tillhörighet i inlärningssituationen (*affiliative drive)* anses vara det viktigaste lärarrelaterade motivet bland de lärarspecifika motivations-komponenterna (Dörnyei 1994: 280) Detta motiv hänger samman med inlärarens behov av att prestera bra i skolan för att tillfredsställa läraren eller andra personer, t.ex. föräldrar, som de uppskattar. Inlärarnas önskan om lärarens godkännande är ett yttre motiv, som ofta följs av ett inre intresse hos inläraren i de fall läraren lyckas väcka studenternas intresse för ämnet.

En annan lärarrelaterad motivationskomponent är lärarens auktoritetstyp (Dörnyei 1994: 280). En lärare som stöder inlärarnas autonomi genom att erbjuda dem valmöjligheter och involverar dem i beslutsfattande i gruppen ökar i motsats till den auktoritära läraren studenternas självbestämmande och inre motivation. Enligt Stipek (1993) visar studier att man kan höja motivationen hos elever genom att ge dem ett större inflytande över sin egen inlärning. I dialogundervisning betonas den självständiga inlärningen, och läraren och studenten betraktas som jämbördiga samtalspartner (jfr Dysthe 1996). Den auktoritetstyp

läraren i dialoggruppen företräder kan alltså antas ha en positiv påverkan på studenternas motivation.

Den tredje lärarspecifika motivationskomponenten berör lärarens roll i direkt och systematisk socialisering av inlärarnas motivation, dvs. huruvida läraren aktivt utvecklar och stimulerar inlärarnas motivation. Det finns enligt Dörnyei (1994: 278) tre viktiga kanaler för socialisationsprocessen: lärarens agerande som modell, lärarens sätt att presentera en uppgift och hans sätt att ge återkoppling. Läraren förkroppsligar som ledare för gruppen dess s.k. samvete, och lärarens beteende påverkar studenternas attityder och orientering till inlärning. Lärarens beteende påverkar inlärarnas ansträngning i inlärningen samt deras intresse för ämnet. En effektiv lärare klargör i sin presentation av uppgiften syftet med uppgiften och varför den är viktig, och han tipsar även studenterna om strategier som kan vara till hjälp när man löser uppgiften. I dialogundervisning är en av lärarens viktigaste uppgifter att uppmuntra och stöda studenterna i deras arbete t.ex. i form av handledning och återkoppling (Dysthe & Igland 2001: 88 ff.), vilket alltså enligt Dörnyei (1994: 278) påverkar studenternas motivation i positiv riktning.

Återkoppling

Den återkoppling inläraren får av läraren innehåller ett klart meddelande om vad läraren tycker är viktigt, och den påverkar inlärarnas motivation (Dörnyei 1994: 2001). Återkoppling kan delas in i två typer: informerande återkoppling, som berör kompetens, och kontrollerande återkoppling, som bedömer prestationer utgående från externa modeller. Det är viktigt att den största delen av återkopplingen utgörs av informerande återkoppling såsom t.ex. beröm. En lärare som berömmer inlärarens ansträngning och förmåga implicerar samtidigt att motsvarande framgångar kan förväntas i framtiden. Respons från läraren kan enligt Dysthe (1996: 130–131) leda till att studenterna upplever att de möter en utmaning och tas på allvar, och responsen anses vara speciellt viktig för inlärare med låg självtillit.

Inom språkinlärning behöver inläraren återkoppling för att kunna känna sig motiverad att fortsätta sin inlärning (Linnarud (1993: 112–113). Språkinläraren behöver också få återkoppling för att förvissa sig om att inlärningen har effekt. Återkoppling inom språkinlärning berör ofta fel som språkinläraren gör. Om inläraren inte blir uppmärksammad på sina fel, kan felen fossiliseras, dvs. de språkliga strukturerna utvecklas inte enligt målspråksnormen, och inläraren fortsätter att använda felaktiga språkliga former i sitt språk. Det är emellertid viktigt att felen korrigeras på ett finkänsligt och taktfullt sätt och att inläraren även får positiv återkoppling på det som är korrekt i hans yttrande. Linnarud (1993: 118) understryker att läraren inte bör utöva felkorrigering mitt under kommunikationen. Det är även viktigt att inlärarna påminns om att fel ingår som en naturlig del i all språkinlärning, och att syftet med felkorrigeringen är att inlärarens språk utvecklas i positiv riktning.

Det är en fördel om återkopplingen är varierande till sin karaktär och att man använder sig av olika kanaler (Sipola 2006: 97–140). Återkopplingen kan vara antingen innehållslig eller språklig (jfr Dörnyei 1994: 278), och den kan ges antingen i muntlig eller i skriftlig form. Återkopplingen kan även med fördel ske i elektronisk form såsom via e-post eller på en elektronisk kursplattform, och den kan initieras av läraren eller av studenten (Liu & Hansen 2002: 80–89). Återkopplingen kan beröra deltagarnas muntliga och skriftliga produktion, men även andra faktorer såsom t.ex. deltagarnas aktivitet och arbetsinsats i gruppen, och återkopplingen kan ges kollektivt eller individuellt.

Traditionellt har det varit lärarens uppgift att ge återkoppling på studenternas prestationer, men numera tillämpas även s.k. kamratrespons (Liu & Hansen 2002). Detta innebär att studenter ger varandra återkoppling i form av kommentarer bestående av positiv och negativ respons. En fördel med kamratrespons är att den skapar möjligheten till äkta kommunikation och kan aktivera samtliga deltagare i gruppen. Det är speciellt vanligt att vuxna inlärare uppmanas ge varandra återkoppling eller bedöma varandras prestationer (jfr Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003: 263–266). Inom projektet *Virtuell nordistik* vid Uleåborgs universitet har t.ex. skriftliga dokument som producerats under projektets gång fått både kamrat- och lärarrespons (Kosunen & Suikkari 2003). Lindholm-Ylänne och Nevgi (2003: 265) betonar i en handbok för universitets- och högskolelärare att man med

hjälp av kamratrespons kan utveckla studenternas förmåga till självvärdering, för genom att utvärdera andra utvecklas även studenternas förmåga att utvärdera det egna arbetet. Självvärderingen är central inom livslångt lärande samt vid utvecklande av professionalism, och den antas även befrämja inlärarnas studievanor och inlärningsfärdighet. Både självvärdering och kamratrespons kan med fördel tillämpas som ett led i universitets-studerandenas förberedelse för arbetslivet. Att ta emot och ge respons är enligt Brown, Bull och Pendlebury (1997: 170–184) en central uppgift i alla typer av ledaruppgifter, och självbedömning utgör grunden för reflektivt lärande och planering av den framtida karriären.

Självvärderingen användes i dialoggruppen främst i samband med olika typer av muntliga prestationer. Jag bad studenterna kommentera sin egen prestation innan de övriga deltagarna gavs möjlighet att ge återkoppling. Efter talarens självutvärdering och medstuderandenas respons kompletterade jag utvärderingen med mina egna kommenterar. Jag har positiv erfarenhet av att studenter själva får utvärdera sina egna muntliga prestationer. Talarens utvärdering brukar emellertid huvudsakligen beröra brister i den egna prestationen, men det är alltid viktigt att studenterna lyfter fram även positiva aspekter på den egna insatsen.

I dagböckerna, där studenterna uppmanades berätta om sina tankar kring arbetet i dialoggruppen, utvärderade de ibland sin egen arbetsinsats i samband med någon arbetsuppgift i dialoggruppen. Dagböckerna påminner i detta hänseende om en s.k. studiedagbok, i vilken studenterna analyserar sin egen inlärningsprocess (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003: 326–354). När studenten skriver studiedagbok bygger han aktivt upp en egen uppfattning om det han skall lära sig och lär sig även värdera sitt eget lärande. Dagböckerna, som skrevs i dialoggruppen, innehåller förutom kommentarer kring svenskstudierna och den egna inlärningen, även studenternas tankar kring t.ex. familjeliv, kamratrelationer och fritidsaktiviteter. Självvärdering ingår även som ett moment i de två utvärderingar studenterna skrev i slutet av höst- och vårterminen där de ombads beskriva sin egen arbetsinsats under läsåret.

Lärares felkorrigeringar kan vara av olika slag. Lyster och Ranta (1997: 37–66) har studerat olika typer av muntlig lärarkorrigering i en språkbadsklass, och de har funnit att den så kallade uttryckliga korrigeringen (explicit correction) eller direktkorrigeringen inte alltid är så effektiv. I uttrycklig korrigering ger läraren den korrekta formen och samtidigt görs eleven medveten om att det han sade var fel. Det finns andra former av korrigering som ger eleven en aktivare roll och dessa former kallas med en sammanfattande benämning formförhandling (negotiation of form). I denna typ av korrigering erbjuds inte den korrekta formen direkt, utan elevens uppmärksamhet riktas mot formen så att han blir tvungen att analysera yttrandet på nytt. Jag föredrar i likhet med Lyster och Ranta formförhandlingen vid felkorrigering, eftersom den förhindrar studenterna att endast passivt ta emot en korrekt form. Inlärarna är tvungna att inta en aktiv roll i felkorrigeringen, när de själva skall försöka finna ett lämpligare alternativ än det de själva föreslog.

I språklig återkoppling som berör skriftliga uppgifter kan man tillämpa olika metoder. Krashen (1987) anser att direktkorrigering, vilket innebär att läraren ger det rätta alternativet eller den rätta formen, inte är den mest effektiva metoden där heller. Indirekt korrigering innebär att läraren ger inläraren en antydan om att något är fel i hans formulering, men inläraren får i uppgift att själv rätta felet. Indirekt korrigering kräver i motsats till direktkorrigering egen aktivitet från inlärarens sida, eftersom inläraren själv får i uppgift att omformulera sin egen text.

Återkoppling som berör skriftliga uppgifter kan delas in i s.k. kodad och okodad återkoppling. Med den förstnämnda avses sådan återkoppling som tydligt anger vilken typ av fel det är fråga om, såsom t.ex. tempusfel, ordföljdsfel eller böjningsfel. Inom okodad återkoppling understreckar eller ringar läraren in ett fel och låter studenten diagnostisera och korrigera felet själv. (Ferris 2002: 20–21.) Jag har i dialogundervisningen tillämpat indirekt korrigering i form av kodad återkoppling och strykt under felaktigheter samt angett vilken feltyp t.ex. ordval, preposition, böjning, det rör sig om. Fördelen med denna typ av återkoppling är att studenterna själva tvingas ta ställning till de felaktigheter läraren funnit i texten. Detta kan anses främja deras språkutveckling mera än om de genast skulle erhålla korrekta förslag av läraren. Jag har valt kodad återkoppling framom okodad återkoppling, eftersom den förstnämnda formen ger studenten värdefulla tips om vilken typ av fel det

handlar om. Okodad återkoppling kan leda till att studenterna inte lyckas med att diagnostisera felet på egen hand, utan kanske i stället väljer att korrigera en formulering som inte är felaktig. När man använder sig av indirekt korrigering är det viktigt att läraren i en andra läsning av studenttexterna tar ställning till studenternas korrigeringsförslag, eftersom det inte är någon självklarhet att de alltid klarar av att finna ett korrekt uttryckssätt. Studenterna i dialoggruppen bearbetade samtliga texter som efter att de godkänts av läraren infördes i studenternas portföljer.

I dialoggruppen strävade jag efter att variera sättet att ge återkoppling så mycket som möjligt. Studenterna erhöll både innehållslig och språklig återkoppling, och den gavs antingen muntligt eller skriftligt. Återkopplingen gavs antingen individuellt eller kollektivt beroende på den prestation eller aktivitet som återkopplingen berörde. Läraren ansvarade för den skriftliga återkopplingen, förutom inom översättningen där vi tillämpade en konsultativ metod i något modifierad form (se avsnitt 3.5.1). I den konsultativa metoden får studenterna i uppgift att bedöma och kommentera medstuderandes översättningar och utövar därmed en typ av kamratrespons (jfr Kosunen & Tensing 2001).

Den muntliga återkopplingen fördelades mellan läraren och studenterna. I mina uppgifter som lärare i dialogundervisning ingår uppgiften att ge innehållslig och språklig återkoppling som ett viktigt inslag i arbetet. Under lektionerna bad studenterna ibland om språklig respons som ofta berörde uttal men även ordval och grammatiska strukturer. I början av läsåret diskuterade vi felkorrigeringen som ett inslag i undervisningen, och studenterna uppgav att de gärna ville bli uppmärksammade på fel de gjorde i t.ex. muntliga presentationer eller i diskussioner under lektionerna. Vi kom därför överens om att efter alla presentationer ägna en viss tid åt de felaktigheter som förekommit i presentationerna. Jag underströk att jag inte hade för avsikt att avbryta en fungerande kommunikation med en felkorrigering.

Trots att studenterna i dialoggruppen erhöll varierad återkoppling på sina prestationer, ansåg de att de med fördel kunde ha fått mera respons av läraren. En student skrev i utvärderingen av läsåret att hon önskade mera utvärdering från lärarens sida, speciellt efter längre texter. Heidi efterlyser i utvärderingen en större fokusering på grammatiska aspekter:

”Jag skulle ha velat lära mig mera grammatik. Det känns nämligen att jag inte ha kunnat förbättra mina kunskaper i grammatik. Jag skulle ha velat få mera feedback av mina kunskaper och hur jag har förbättrat mig.”

Också i de dialoggrupper jag senare har handlett, har det framkommit att studenterna uppskattar innehållslig och språklig återkoppling på sina prestationer. I den dialoggrupp som verkade läsåret 2004–2005 sammanställde jag två längre utvärderingar av de enskilda studenternas insatser. Utvärderingarna skickades i form av e-post till studenterna i slutet av höst- respektive vårterminen, och de innehöll både innehållslig och språklig återkoppling. Denna typ av återkoppling fungerade bra, eftersom studenterna använde sig av möjligheten att kommentera utvärderingen samt ställa frågor i anknytning till den.

Gruppspecifika motivationskomponenter

De gruppspecifika motivationskomponenterna har delats in i fyra undergrupper: *mål-orientering, norm och belöningssystem*, *gruppkohesion* och *målstruktur i klassrummet.* Klassrumsinlärning äger enligt Dörnyei (1994: 278) rum i grupper som fungerar som organiserade enheter, som har stor social betydelse för deltagarna. Gruppen karakteriseras av ”ett eget liv” och gruppdynamiken påverkar studenten både kognitivt och affektivt.

Det är inte ovanligt att individens mål inte överensstämmer med gruppens, vars mål antingen förstärker eller reducerar de individuella målen. De individuella målen och gruppmålen behöver inte sammanfalla helt, men de måste överlappa varandra tillräckligt mycket för att gruppen ska fungera (Nilsson 1993: 33–35). Gruppens mål bör i stort sett kunna beskrivas som en kombination av de enskilda deltagarnas mål, och de mål som formuleras för gruppen måste vara relevanta för deltagarna. Många gemensamma mål skapar grund för ett bra samarbete, medan många olikartade eller motstridiga mål kan leda till konflikter i arbetet. Gruppens anpassning för att uppnå sina mål brukar benämnas gruppens målorientering

Normen och belöningssystemet i gruppen är klassrumsfaktorer som har stor påverkan på inlärarnas motivation (Dörnyei 1994: 278–279). Belöning och bestraffning i form av betyg

borde enligt Dörnyei inte utgöra det primära motivet för studenterna. Betyg skulle ersättas av gruppnormer, som utgör standarder som majoriteten av gruppen accepterar, och som blir en del av gruppens värdesystem. Det uppstod ganska tidigt en gemensam norm i dialoggruppen som jag undersöker, vilket även bekräftas av studenternas kommentarer i utvärderingen. Studenterna var synnerligen måna om att delta i alla lektioner och att utföra sina uppgifter så väl som möjligt. Det framkom även att de inte ansåg det passande att komma oförberedd till lektionerna, eftersom det genast skulle upptäckas av de andra i gruppen. Den ambitiösa gruppnormen i dialoggruppen framkommer i Heidis kommentar om sin arbetsinsats under läsåret:

”Om jag jämför min arbetsinsats i dialoggruppen med vanliga kurser finns det en stor skillnad. Jag har jobbat mest i dialoggruppen och jag har varit motiverad att studera. Det är lättare att vara motiverad i en liten grupp. Man vill ge sin bästa och vara lika flitig som alla andra. I en stor grupp är det alltid lätt att gömma sig bakom andra. Man kan vara borta utan att någon märker det.”

Gruppkohesionen, dvs. samhörigheten i en grupp, kan beskrivas som styrkan i relationen mellan gruppmedlemmarna. Gruppkohesion har även beskrivits som ”magnetismen” eller ”limmet” som håller ihop gruppen och bevarar den som ett system (Dörnyei 2001: 40). En studie av motivationen hos ungerska gymnasister, som studerade engelska, visar att samhörighet i gruppen är en viktig motivationskomponent i andraspråksinlärningen (Clément, Dörnyei & Noels 1994: 417–448). Detta förhållande kan bero på att i en grupp med stark samhörighet önskar medlemmarna bidra till gruppens framgång, och gruppens målorienterade normer har stor inverkan på den enskilde individen.

Av de ovan nämnda motivationskomponenterna ägnade studenterna de gruppspecifika motivationskomponenterna störst intresse i sina kommentarer om arbetet i dialoggruppen. Deltagarna i dialoggruppen kommenterade nämligen flera gånger både i dagböckerna och i utvärderingarna gruppens betydelse för inlärningen. Flera kommentarer berörde gruppens storlek. I den lilla gruppen bestående av endast sex studenter lärde sig deltagarna känna varandra väl under läsåret. Detta upplevdes som positivt t.ex. i samband med presentationer, som för flera studenter åtminstone i början av läsåret utgjorde ett spännings-moment. En student kommenterade gruppstorleken på följande sätt:

”Jag har varit motiverad att studera i dialoggruppen, det är lättare att vara motiverad i en liten grupp. I en stor grupp är det alltid lätt att gömma sig bakom alla andra.”

Inom gruppsykologin anser man att ett samarbetsinriktat klimat leder till positiva relationer, ömsesidighet och respekt för andra (Nilsson 1993: 39–41). Samarbete befrämjar dessutom en effektiv kommunikation och skapar en bättre självkänsla hos de enskilda personerna. Samarbete förutsätter en viss grad av öppenhet och flexibilitet och kräver ett visst mått av enighet, förutsägbarhet och tillit till andra i gruppen. Nilsson understryker att förutsättningarna för ett gott samarbete tar tid att utveckla i en grupp.

Arbetet i grupper har inom sociologisk och psykologisk forskning beskrivits med hjälp av modeller som illustrerar olika faser i en grupps utveckling (Nilsson 1993). Modellerna har olika teoretiska utgångspunkter, men man kan finna drag som återkommer i samtliga modeller som illustrerar faserna i en grupps utveckling. Lennér Axelson och Thylefors (2005: 49–60) beskriver grupprocessen i en modell bestående av sex faser. Initialfasen präglas av osäkerhet, oklara normer och roller samt av trevande kommunikation. Initialfasen följs av en s.k. smekmånad som karakteriseras av livlig kommunikation, hög tillfredsställelse, enighet och generositet. Den tredje fasen, interaktion, präglas av utkristallisering av roller och eventuella subgrupper, fördjupad kommunikation och en vi-känsla. När individerna blir synliga och olikheter erkänns uppstår ofta konflikter (fas fyra), något som ingår i nästan alla typer av grupper. Frånvaro av konflikter är enligt Lennér Axelson och Thylefors (2005: 57) inget tecken på styrka eller mognad, utan det vittnar snarare om rädsla och likgiltighet. Den femte fasen, mognad, karakteriseras av en mogen eller effektiv arbetsgrupp där var och en är stark nog att stå på egna ben men samtidigt upplever en samhörighet med de övriga. I tidsbestämda grupper, såsom t.ex. undervisningsgrupper, kan man även tala om en separationsfas. Reaktionerna på en separation har ett brett register, alltifrån sorg, aggressivitet och bitterhet till tacksamhet, lättnad eller nyfikenhet.

Jag har i min studie inte fokuserat på grupprocessen i dialoggruppen, men det är möjligt att känna igen de olika faserna såväl i dialoggruppens som i andra undervisningsgruppers utveckling. Även arbetet i dialoggruppen karakteriserades inledningsvis av en viss

osäkerhet och ett sökande efter normer. Därefter fann deltagarna sina roller och kommunikationen i gruppen intensifierades och djupnade. Jag kunde inte själv lägga märke till konflikter i gruppen, men några av studenterna skrev att det uppstod vissa motsättningar i grupparbeten utanför klassen. Motsättningarna verkade främst koncentreras till översättningsuppgifter, som utfördes i slutet av höstterminen, och där studenterna skulle översätta och kommentera översättningar i grupp. Under vårterminen fungerade gruppen som en effektiv och mogen arbetsgrupp. När dialoggruppens verksamhet avslutades i slutet av vårterminen upplevde jag som lärare att vi befann oss i en s.k. separationsfas. Även studenterna uttryckte i dagböckerna att det var vemodigt att tiden i dialoggruppen gick mot sitt slut. De gav även uttryck för en känsla av lättnad efter att ha utfört alla arbetsuppgifter som ingick i gruppens arbete.

Målstrukturerna i klassrummet kan präglas av konkurrens, samarbete eller de kan vara individualistiska (Dörnyei 1994: 279). I en struktur som karakteriseras av konkurrens arbetar studenterna mot varandra, och bara de bästa erhåller belöning. I en struktur som bygger på samarbete arbetar studenter i små grupper i vilka samtliga deltagare delar på ansvaret och erhåller likadan belöning. I en individualistisk struktur arbetar studenterna ensamma, och medstudenterna påverkar inte individens möjlighet att nå sina mål eller få belöning. Julkunen (1989) har analyserat effekterna av de tre olika målstrukturerna, och han visar att en målstruktur som präglas av samarbete har större påverkan på inlärarnas motivation än de två övriga målstrukturerna. En målstruktur som utgår från samarbete mellan deltagarna har visat sig ha en positiv inverkan på inlärarnas inre motivation, något som ju anses påverka inlärningen i positiv inriktning.

Målstrukturerna i dialogundervisningen bygger i enlighet med principerna för dialog-pedagogik på samarbete mellan deltagarna (jfr Dysthe 1996: 62). I dialogundervisning ingår enligt Dysthes systematisering ett flertal dialogiska relationer, och all verksamhet präglas av samspel och samarbete. Man kan utgående från resultaten av Julkunens (1989) studie anta att dialogpedagogikens betoning på en kooperativ målstruktur har en positiv inverkan på inlärarnas motivation.

3.7.4 Sammanfattning

Jag har ovan presenterat den förverkligade dialogpedagogiken och analyserat den utgående från olika s.k. motivationskomponenter (jfr Dörnyei 1994: 280). Det visade sig att arbetsformerna inom dialogpedagogiken på många punkter kan antas befrämja studenternas motivation vad gäller svenskstudierna. På den språkliga nivån tillgodoser dialogpedagogiken såväl integrativa som instrumentella motiv hos studenterna. Det framkom av min granskning att studenterna uppvisade ett starkt prestationsbehov, vilket till en del kan förklaras med en gruppkultur som präglas av hög arbetsmoral. Studier har visat att inlärares självförtroende är en central motivationskomponent (jfr Gardner 1985). Dialogpedagogiken verkar utgående från studenternas kommentarer stärka studenternas självförtroende, och dialoggruppen karakteriserades som en uppmuntrande och accepterande inlärningsmiljö. Deltagarna ansåg sig uppnå ökad självefffektivitet med hjälp av de olika utmaningar de ställdes inför i dialoggruppen.

De flesta motivationskomponenter i Dörnyeis (1994: 280) modell berör själva inlärningssituationen. De kursspecifika komponenterna omfattar faktorerna intresse, relevans, förväntning och tillfredsställelse. Dialogundervisning, som bygger på deltagarnas egen aktivitet och påverkningsmöjligheter, har goda förutsättningar att påverka de kursspecifika motivationskomponenterna, vilket också framgick av studenternas kommentarer. Läraren har en handledande och konsultativ roll i dialogpedagogik. Lärarens auktoritetstyp kan beskrivas som stödande, vilket enligt motivationsforskningen anses vara positivt med tanke på inlärarnas motivation. Återkopplingen utgör en central del av lärarens arbete, och har visat sig vara synnerligen viktig speciellt inom språkinlärningen (Linnarud 1993). I dialoggruppen efterlyste studenterna mera återkoppling speciellt på sina skriftliga uppgifter, vilket bör noteras i dialogundervisning i framtiden.

Den gruppspecifika motivationskomponent som lyftes fram av studenterna var främst gruppkohesionen, dvs. känslan av tillhörighet i gruppen. Den uppmuntrande och trygga andan i gruppen upplevdes av deltagarna som mycket positiv med tanke på inlärningen. Studier inom andraspråksinlärning visar också att upplevd samhörighet inom en undervisningsgrupp är en viktig motivationskomponent i andraspråksinlärningen (jfr

Clément, Dörnyei & Noels 1994). Målstrukturen i ett klassrum kan vara konkurrerande, individualistisk eller kooperativ. En kooperativ målstruktur, som karakteriserar dialogundervisning, är mest gynnsam med tanke på motivation (Julkunen 1989).

Min analys av ett antal motivationskomponenter relaterade till andraspråksinlärning visar att dialogundervisning är en arbetsform som har goda förutsättningar att påverka inlärarnas motivation i positiv riktning. Detta antagande utgår från en studie av dialogpedagogik tillämpad i en enda grupp, men mina iakttagelser kan ändå anses vara av allmänt pedagogiskt intresse. Mina erfarenheter från dialogundervisning och även från annan språkundervisning vittnar nämligen om att det kan finnas ett antal motivationskomponenter som är speciellt betydelsefulla för språkinlärning. Motivationskomponenter som verkar vara centrala speciellt för vuxna inlärare berör bl.a. deras möjlighet att påverka innehållet i undervisningen samt möjligheten att få återkoppling på de egna prestationerna (jfr Wlodkowski 1985). En uppmuntrande och accepterande inlärningsmiljö uppskattas av vuxna inlärare (jfr Dörnyei 1994), men det är en faktor som enligt min bedömning har en stor betydelse för inlärare i alla åldrar och i olika inlärningssituationer.

4. INTERAKTIONEN I TVÅ GRUPPDISKUSSIONER

Motivationsstudier inom andraspråksinlärning har ofta fokuserat på relationen mellan motivation och inlärningsprestationer, som har mätts t.ex. med hjälp av betyg eller test (Dörnyei 2001: 197–198). Dörnyei understryker att relationen mellan motivation och prestation måste behandlas med försiktighet, eftersom man inte kan förutsätta att det finns en direkt förbindelse mellan orsak och effekt. I stället för att mäta motivation genom betyg eller test, föreslår Dörnyei att man utgår från studier av individers beteende. I en sådan studie kan variablerna t.ex. utgöras av språkval, deltagande i undervisningen, anmälan till språkkurser, avgivande av frivilliga svar i en undervisningssituation, engagemang i uppgifter och användning av språket utanför klassen. Den sista variabeln, som Dörnyei nämner, utgörs av en direkt mätning av motiverat L2-beteende t.ex. av antalet ord använda vid lösningen av en uppgift eller bedömning av kvantitet och kvalitet hos hemuppgifter.

Inom dialogpedagogiken omfattar begreppet ’dialog’ både muntlig och skriftlig kommunikation (Dysthe 1996: 62), och jag har därför valt att studera hur motivationen kommer till uttryck i studenternas muntliga och skriftliga produktion (kapitel 4 och kapitel 5). I detta kapitel analyserar jag två gruppdiskussioner i dialoggruppen, och jag har utgående från Dörnyeis (2001: 198) förslag valt att studera motivationen i den muntliga produktionen utgående från observationer av deltagarnas beteende. Ett mera traditionellt sätt att mäta motivationen kunde ha utgått från en bedömning av studenternas prestationer vid olika tidpunkter t.ex. med hjälp av olika test (uttalstest, grammatiska test, ordvalstest). Resultaten kunde därefter ställas i relation till motivationen. Dörnyei (2001: 197) understryker emellertid att resultaten av en sådan studie i allt för hög grad påverkas av vilket kriterium man valt att testa. Jag har därför analyserat motivationen utgående från några av de kriterier Dörnyei (2001: 198) föreslår. Jag studerar deltagarnas interaktiva beteende ur flera synvinklar såsom deras kroppsspråk och vilja att delta i diskussionerna t.ex. genom att föra in ett nytt tema, ta initiativ eller ställa frågor. Jag studerar även antalet ord och repliker studenterna producerat i de två gruppdiskussioner som ingår i min studie. En jämförelse mellan deltagarnas interaktiva beteende i början och i slutet av läsåret kan ge en antydan om hur läsåret i dialoggruppen påverkat deltagarnas motivation.

4.1 Gruppdiskussionen som kommunikationssituation

Innan jag övergår till att analysera interaktionen i gruppdiskussionerna ur olika synvinklar, presenterar jag i detta avsnitt gruppdiskussionen som kommunikationssituation och ger därefter bakgrundsinformation om de två gruppdiskussionerna som ingår i mitt material.

Jag har valt att analysera studenternas muntliga produktion i två gruppdiskussioner, av vilka den första diskussionen ägde rum i början av läsåret 2000–2001, medan den andra hölls alldeles i slutet av vårterminen 2001. Huhta och Suontausta (1993: 242–244) diskuterar gruppdiskussionen i en presentation av olika bedömningsformer av inlärares muntliga produktion. De har gjort flera iakttagelser som också kan vara av intresse för mig, även om gruppdiskussionen i min studie inte används i ett testsammanhang.

En fördel med gruppdiskussioner i jämförelse med andra bedömningsformer är enligt Huhta och Suontausta (1993: 242–244) att de påminner om vardagliga situationer som alla någon gång varit delaktiga i. Gruppdiskussionen används emellertid inte så ofta som underlag för bedömning av studenter, eftersom den ibland kan vara problematisk att genomföra. Det är nämligen svårt att försäkra sig om att samtliga deltagare har likvärdiga möjligheter att visa sin språkförmåga. I vissa grupper kan det finnas någon testdeltagare som önskar vara passiv under hela diskussionen, och det är då svårt att bedöma denna inlärares muntliga språkförmåga. Om testledaren deltar i diskussionen kan han genom frågor till tystlåtna deltagare få dem att producera tal, men detta kan även inverka störande på diskussionen.

De videoinspelade gruppdiskussionerna som utgör mitt muntliga material arrangerades som ovan nämndes inte utanför undervisningen, utan de ingick som en naturlig del av dialoggruppens arbete. Deltagarna i gruppen skulle ha presenterat sig själva i början av läsåret även om jag inte hade spelat in diskussionen på video. På motsvarande sätt var en diskussion kring det första studieåret en naturlig avslutning på läsårets arbete. Studenterna var medvetna om att diskussionerna spelades in på video för att senare ingå i mitt forskningsmaterial. Detta kan vara en av orsakerna till att de i synnerhet i samband med den

första inspelningen uppvisade stor nervositet. Under den andra inspelningen var förhållningssättet däremot mycket mera avspänt (se avsnitt 4.2.2).

Gruppdiskussionerna var således inte arrangerade med tanke på min studie, utan de utgjorde en naturlig del av undervisningen i dialoggruppen. Det är emellertid viktigt att notera att de ingick i en undervisningssituation, som enligt Gage och Berliner (1998: 126) utgör en egen kultur med speciella regler för kommunikation. Diskussionerna kan alltså antas vara naturliga i sitt sammanhang, men de kan inte jämföras med en diskussion utanför klassrummet (jfr Södergård 2002: 68). J. Liljestrand (2001: 115 ff.) konstaterar i en studie av klassrumsdiskussioner att läraren använder sig av typiska undervisningsformer för att initiera en diskussion, dvs. markera att den elev som tilltalas skall svara eller ge respons på talarens initiativ. En viktig samtalsresurs som läraren använder sig av i många initieringar är att han inte behöver begära ordet av en elev utan kan vid lämpliga tillfällen ge sig själv ordet. Läraren har i en klassrumsdiskussion även rätt att initiera nya ämnen som eleverna förväntas haka på. På denna punkt kan lärarens roll liknas vid debattledarens. J. Liljestrand påpekar att en elev som deltar i en diskussion i klassen måste orientera sig både gentemot lärarens typiska undervisningsdrag och samtidigt delta med personliga synpunkter i det ämne som diskuteras. Detta behöver inte utgöra ett hinder för eleven, men J. Liljestrand understryker att sättet att diskutera ett ämne i undervisningssammanhang skiljer sig från hur eleverna diskuterar liknande ämnen till exempel på raster och hemma tillsammans med familjen. Motsvarande förhållande gäller antagligen för studenterna i dialoggruppen. Man bör således vara medveten om att studenternas interaktiva beteenden i de två gruppdiskussionerna och t.ex. i samtal med vänner på fritiden inte är helt identiska.

Huhtas och Suontaustas (1993: 242–244) kommentar om passiva studenter som av någon anledning undviker att tala i gruppdiskussioner har aktualitet även i min studie. I dialoggruppen ingick nämligen en student (Tuula) som är mycket tystlåten till sin natur, och trots att jag ställde flera frågor till henne under diskussionerna producerade hon mindre tal än de övriga i gruppen. I detta hänseende var gruppdiskussionen inte det bästa sättet att samla in muntligt material. Min förhoppning inför diskussionerna var naturligtvis att samtliga studenter skulle producera mycket tal så att jag med tanke på min analys skulle ha tillgång till ett omfattande muntligt material. Jag har i mitt arbete som svensklärare

emellertid kunnat notera att det i de flesta undervisningsgrupper finns tystlåtna studenter, som i likhet med Tuula undviker att uttala sig i en större grupp.

I min studie har jag av praktiska skäl valt att analysera studenternas muntliga produktion endast i gruppdiskussioner, trots att forskare ofta understryker vikten av att samla material från olika typer av talsituationer. Jag hade emellertid under arbetet i dialoggruppen haft möjlighet att se hur studenterna fungerade i olika typer av talsituationer, t.ex. när de höll föredrag, presenterade olika typer av analyser samt deltog i diskussioner i och utanför klassrummet. Jag hade inför bedömningen av studenternas muntliga färdigheter i slutet av vårterminen hunnit skapa mig en bild även av den tystlåtna studenten som talare. De iakttagelser jag gjorde under arbetet i dialoggruppen kompletterar på ett utmärkt sätt gruppdiskussionerna. Gruppdiskussionen fungerar enligt min bedömning utmärkt när man önskar studera interaktionen i en liten grupp, även om det också i min studie ibland var svårt att få samtliga sex inlärare att bli delaktiga i diskussionen.

Studenterna fick i diskussionen i början av höstterminen i uppgift att presentera sig själva för de övriga deltagarna och läraren. De centrala punkterna i presentationen skrevs upp på tavlan, och studenterna hade möjlighet att förbereda sig några minuter före inspelningen. I presentationen ombads studenterna behandla följande punkter: namn, ålder, hemort, bostad i Vasa, hobbyer, valet av svenskstudier vid Vasa universitet samt framtidsplaner. De skulle i tur och ordning presentera sig, och de andra uppmanades ställa frågor i anslutning till presentationen. Jag deltog själv i diskussionen, medan en utomstående skötte videoinspelningen, och jag presenterade även mig själv i slutet av den första inspelningen. I den första delen av diskussionen, som omfattade 25 minuter, deltog fem studenter och läraren, medan samtliga sex studenter och läraren deltog i diskussion II, som omfattade 20 minuter. Diskussionen I blev således sammanlagt 45 minuter lång. Alla presentationer följdes av en diskussion där samtliga närvarande studenter och läraren deltog.

Studenterna hade redan under höstens videoinspelning fått information om att en andra inspelning skulle äga rum under den sista lektionen på vårterminen, och de var medvetna om att de båda inspelningarna utgjorde en del av mitt forskningsmaterial. Liksom under den första inspelningen deltog jag själv i diskussionen, i vilken samtliga studenter förväntades

delta med inlägg. En utomstående skötte även nu videoinspelningen. Mitt syfte var att diskussionen skulle utgöra en naturlig avslutning på läsåret. Vi diskuterade läsåret som gått men även studenternas planer för sommaren och de fortsatta studierna. Diskussionen innehöll inte en utvärdering av arbetet i dialoggruppen, eftersom studenterna senare under vårterminen skulle diskutera detta i enrum med läraren och även göra en omfattande skriftlig utvärdering av studierna i dialoggruppen. Inför diskussionen skrev jag upp de punkter vi skulle diskutera på tavlan, och studenterna hade möjligheten att förbereda sig för diskussionen under några minuter. Följande teman diskuterades under inspelningen: planer för sommaren (arbete, resor, studier), det första året vid Vasa universitet samt planer för nästa läsår. Den andra gruppdiskussionen var tidsmässigt lika omfattande som den första, dvs. 45 minuter lång.

I texten omtalar jag inspelningen från september 2000 som *diskussion I* medan den inspelning som ägde rum i april 2001 omtalas som *diskussion II.* Jag har gett de sex studenterna fingerade namn: Heidi, Jaana, Kaija, Oili, Sanna och Tuula, medan jag omtalar mig själv som läraren (L). Efter exemplen anges om de ingår i den första (I) eller i den andra (II) diskussionen.

4.2 Interaktion

B. Liljestrand (1986: 9) definierar i en handbok i muntlig kommunikation ’interaktion’ som ett socialt spel mellan samtalsparter där dessa hela tiden reagerar på varandras repliker, tonfall och kroppsspråk. Interaktion ingår i olika typer av talsituationer såsom t.ex. politisk debatt, lektion, polisförhör och rastprat. I de flesta talsituationer talar personerna växelvis eller har åtminstone möjlighet att säga något. I direkt kommunikation, där parterna befinner sig på samma plats, spelar kroppsspråket en mycket stor roll, och det kan t.o.m. ersätta de verbala uttrycken. Återföringen (feedbacken) sker automatiskt genom att parterna hela tiden reagerar på varandras repliker, tonfall och kroppsspråk

Termen *interaktion* är även central inom andraspråksinlärning, men den används i något varierande betydelse i olika studier (Södergård 2002: 69). I många fall används *interaktion*

synonymt med *kommunikation* utan att begreppen analyseras. Viberg (1987: 77) har kortfattat definierat begreppet ’interaktion’, som samspelet mellan talare och lyssnare. B. Liljestrands (1986: 9) definition av ’interaktion’ (se ovan) är lämplig även i mitt arbete, trots att han inte utgår från teorier kring andraspråksinlärning.

En grupp svenska interaktionsforskare understryker att det är värdefullt att studera interaktion i pedagogiska sammanhang, eftersom det är viktigt att studera pedagogiska verksamheter ”inifrån”, på ett sätt som lyckas fånga deras karaktärer på en konkret nivå (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 9–14). Detta gäller både om man är intresserad av att beskriva den pedagogiska verksamheten i forskning, eller om man är intresserad av att utveckla den till exempel inom lärarutbildning eller andra pedagogiska sammanhang. Eftersom mitt intresse för dialogpedagogiken grundar sig på mina dubbla roller som forskare och lärare, utgör en studie av interaktionen i dialoggruppen således en lämplig utgångspunkt för mig.

Studiet av en pedagogisk verksamhet inifrån, såsom t.ex. inom interaktionsstudier, är förenligt med den sociokulturella eller socio-konstruktivistiska synen på inlärning (Tynjälä 1999: 44, Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 9). Denna inlärningssyn, som utgör grunden för dialogpedagogiken, bygger på en övertygelse om att lärandet har en social och kulturell förankring (se avsnitt 3.2). Kunskap skapas och upprätthålls genom interaktion som sker i specifika kulturella och historiska kontexter. Interaktion ses som grundläggande sociala handlingar där människor förhåller sig till andra människors handlingar och på så sätt bygger sociala relationer och strukturer (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 10).

Det primära syftet med min studie av interaktionen i gruppdiskussionerna är att studera om studenternas interaktiva beteende förändras under läsåret i dialoggruppen. I de två inledande avsnitten behandlas interaktionen mellan diskussionsdeltagarna med utgångspunkt i roller, samtalsstrukturer och deltagarnas paralingvistiska beteende. Det tredje avsnittet, som har rubriken initiativvilja, berör studenternas vilja att delta i diskussionen och att föra samtalet vidare. Jag jämför avslutningsvis antalet ord och repliker som de olika deltagarna producerade i de båda diskussionerna samt deras andel av

talaktiviteten. Utgående från mina iakttagelser av arbetet i dialoggruppen antar jag att studenterna i slutet av läsåret kan karakteriseras som säkrare och mera initiativtagande talare i jämförelse med i början av höstterminen. Denna utveckling antas även leda till ökad muntlig produktion. Jag diskuterar genomgående interaktionen ur motivationens synvinkel, eftersom syftet med mitt arbete är att studera hur dialogpedagogiken påverkar motivationen hos studenterna.

Vid studiet av interaktion i ett samtal är det viktigt att vara medveten om att interaktionen påverkas av många faktorer t.ex. deltagarnas personliga egenskaper, temat för och syftet med diskussionen, övriga diskussionsdeltagare, gruppens storlek, språket som diskussionen förs på samt kulturskillnader i de fall deltagarna representerar olika kulturer (Luukka & Nikko 1992: 221). Interaktionen i gruppdiskussionerna påverkas naturligtvis av de sex deltagarnas personliga egenskaper. Såsom i de flesta grupper var några av studenterna i dialoggruppen utåtriktade till sin natur, medan andra var mera tystlåtna. Diskussionerna skedde på studenternas andraspråk svenska, vilket kan antas ha haft en inverkan på interaktionen åtminstone i den diskussion som fördes i början av läsåret. Flera av deltagarna hade före läsåret i dialoggruppen nämligen inte tidigare fört en längre diskussion på svenska och kunde således karakteriseras som synnerligen ovana talare på andraspråket svenska. De sex studenternas muntliga färdigheter i svenska kan därför antas vara på olika nivå i synnerhet i den gruppdiskussion som fördes i början av höstterminen.

4.2.1 Kommunikationsmönster i gruppdiskussionerna

I detta avsnitt diskuteras kommunikationsmönster i gruppdiskussionerna. Jag utgår här från Allwoods (1984: 7) syn på kommunikationsmönster, och hans allmänna definition av begreppet som ”upprepade drag i eller aspekter av människors kommunikation i en viss grupp”. Jag har främst intresserat mig för deltagarnas olika roller i diskussionerna samt för samtalsstrukturerna i de båda diskussionerna. I min diskussion kring kommunikations-mönster i dialoggruppen berör jag vissa områden såsom t.ex. kroppsspråk, och replikfördelning endast kortfattat och behandlar dessa aspekter mera ingående i senare avsnitt i detta kapitel (se avsnitt 4.2.2 och 4.2.3). Jag använder mig i detta arbete

huvudsakligen av termerna *tur* och *replik* när jag beskriver interaktionen i diskussionerna och utgår från Linells och Gustavssons (1987: 14) definitioner av begreppen. De definierar begreppet ’tur’ som *en sammanhängande period då en person har ordet, dvs. disponerar talrummet och har rätt (och eventuellt skyldighet) att yttra sig.* Begreppet ’replik’ kan kortfattat definieras som *det eller de yttranden som fälls under en tur.*

Gruppdiskussionen utgör en mångfasetterad, planerad och målinriktad kommunikations-situation där diskussionsdeltagarna kan ha åtminstone tre olika roller (Hildén 2000: 111–112). De tre olika roller som kan aktualiseras i diskussionen är en privat roll, en yrkesroll och en uppgiftsroll. Deltagarna är samtliga privatpersoner med egna karaktärsdrag och åsikter. I en testsituation är rollen som privatperson vanligen mindre framträdande än deltagarnas yrkesroller, dvs. lärarens och elevens roll. I traditionella undervisnings-situationer är lärarens uppgift att ställa frågor, medan elevens roll är att besvara frågorna. Den auktoritära lärarrollen har i modern pedagogik emellertid utvecklats i riktning mot läraren som rådgivare och resurs (jfr Aaltola & Suortamo 1995). I en testsituation ingår även utvärderarens roll i lärarens yrkesroll. Instruktionerna i uppgiften ger läraren och eleven en s.k. uppgiftsroll som de innehar tills uppgiften är avslutad. Hildén påpekar att det mest intressanta inom interaktionen är de tillfällen där deltagarna byter från en roll till en annan.

I gruppdiskussionerna i dialoggruppen dominerade deltagarnas yrkesroller över de privata rollerna, vilket naturligtvis förstärks av att inspelningen skedde i ett klassrum under lektionstid. Hildén (2000: 112) kallar diskussioner av denna typ för institutionaliserade samtal i motsats till fria vardagssamtal och betonar att det till lärarens yrkesroll hör att han besitter större sakkunskap än eleverna och har makt att leda samtalet i önskad riktning. Den privata rollen framträder ibland i de två inspelade diskussionerna i dialoggruppen genom att många av de teman som diskuteras berör deltagarnas egna intressen, studier och planer inför framtiden. Lärarens privata roll syns tydligast när diskussionen inte berör studier och studieliv utan ämnen såsom t.ex. giftermål och arbetsförhållanden inom restaurangbranschen. Samtliga deltagare torde också vara medvetna om sin uppgiftsroll, eftersom de hade fått information om att diskussionerna utgör en del av lärarens

forskningsmaterial. Studenterna bemödade sig högst sannolikt om att göra en god insats i diskussionen, eftersom de var medvetna om att materialet senare skulle analyseras.

Linell och Gustavsson (1987) presenterar en intressant modell som visar den interaktionella asymmetrin i olika typer av samtal. Det mest jämlika samtalet i deras studie är vardagliga samtal mellan t.ex. kolleger eller gymnasister, medan t.ex. polisförhör och rättegångar är exempel på samtal där det råder stor asymmetri, eftersom den ena parten är en överordnad utfrågare och den andra en underordnad svarande. Mellan dessa ytterligheter har man placerat styrda samtal, t.ex. lyssnarsamtal i radio, och intervjuer i form av läkarsamtal och samtal mellan en vuxen och ett barn. Gruppdiskussionen i min studie påminner om lyssnarsamtalen genom att jag som lärare bär ansvaret för samtalet och härmed har en samtalsledande funktion. I egenskap av samtalsledare administrerar jag diskussionen, initierar och genomför övergångar mellan ämnen. Eftersom diskussionerna utgör en del av mitt forskningsmaterial försökte jag dessutom genom frågor och uppmaningar få samtliga studenter att delta i diskussionen. Studier av samtal mellan lärare och elever utanför klassen visar att läraren dominerar samtalet även om det inte handlar om en undervisningssituation (Linell & Gustavsson 1987: 224–225). Trots att jag i gruppdiskussionen strävade efter att fungera som en jämlik samtalspart präglas interaktionen naturligtvis av att jag fungerar som lärare i gruppen.

I diskussion I kände studenterna inte varandra, och de var dessutom ovana vid att tala svenska i grupp, och diskussionen löpte inte särskilt smidigt. Jag försökte med mitt beteende få studenterna att slappna av och våga uttrycka sina åsikter på svenska, och jag intog därför en central roll i gruppen. I slutet av vårterminen kände alla deltagare varandra väl, och diskussionen löpte smidigt, och läraren kunde därför ha haft en mera tillbakadragen roll. När jag efter videoinspelningen fick möjlighet att titta på videobandet framkom det emellertid att jag också i denna diskussion tenderade att styra samtalet trots att jag med fördel kunde ha låtit studenterna få mera utrymme. Det finns alltså likheter mellan mitt sätt att agera och lärarnas i Linells och Gustavssons (1987) studie.

Adelswärd (1992: 129–131) har studerat ett antal intervjuer med personer som sökte vapenfri tjänst, och hon kom fram till att intervjuarna hade ett typiskt sätt att föra dialogen,

dvs. en genrestil. De anpassade sin stil till intervjupersonernas personlighet. Verbalt osäkra intervjupersoner fick fler s.k. formuleringar (= sammanfattningar av intervjupersonens replik), fler svarsförslag och fler ledande frågor än verbalt flytande och säkra personer. Adelswärd konstaterar utgående från studien att vi verkar variera vårt sätt att samtala beroende på ämnet, men även beroende på vem vi talar med. Mitt sätt att agera i diskussionerna i dialoggruppen påminner om intervjuarnas i ovannämnda studie. Studenterna var fåordiga och osäkra i den första diskussionen, vilket bidrog till att jag försökte aktivera dem t.ex. genom att ställa frågor och införa nya samtalsämnen. I den andra diskussionen hade jag en mera tillbakadragen roll och gav studenterna mera utrymme eftersom de vid detta tillfälle gav ett säkert och avslappnat intryck.

Dialog ingår i ett kommunikativt spel där en eller flera parter ingår (Linell & Gustavsson 1987: 5). Ett samtal bygger på en fördelning av initiativ och respons mellan samtalsparterna, och olika typer av samtal har olika s.k. IR-profiler (initiativ–respons-profil). Samtalsanalytikerna Linell och Gustavsson (1987) har analyserat IR-profiler i de olika typerna av samtal som ingår i deras studie. Ett syfte med analysen var att granska i vilken grad samtalen avviker från ”den ideala dialogen” där samtalsparterna jämlikt för samtalet vidare. Studien omfattar analyser av elva olika samtal, av vilka samtal mellan bekanta och samtal i en gymnasistgrupp uppvisade en hög grad av interaktionell jämlikhet. Dessa samtal var jämlika, eftersom ingen av samtalsparterna dominerade över de andra. Störst var den interaktionella ojämlikheten i polisförhör och rättegångar, men även i ett samtal mellan en lärare och en andraspråksinlärare rådde asymmetri, eftersom läraren dominerade samtalet. Linell och Gustavsson konstaterar att symmetriska dialoger präglas av få frågor, medan frågorna är centrala i asymmetriska samtal.

Linells och Gustavssons (1987) analyser av IR-strukturen i olika typer av samtal visar alltså att andelen frågor är stor i asymmetriska samtal, som även karakteriseras av att en samtalspart dominerar över de andra. Jag har inte analyserat gruppdiskussionerna enligt Linells och Gustavssons modell utan nöjt mig med att dra några allmänna slutsatser utgående från mitt material. Det framkom att antalet frågor var stort i gruppdiskussionen som fördes i början av läsåret, vilket även var fallet när andraspråksläraren diskuterade med

sin elev i Linells och Gustavssons studie. I den diskussion som fördes i dialoggruppen i slutet av vårterminen ställde läraren däremot färre frågor än i den första diskussionen. De båda diskussionerna är även av olika karaktär vad beträffar återkopplingarna (se även avsnitt 4.2.4). Läraren stod i den första diskussionen för de flesta återkopplingarna, medan även studenterna tog ansvar för att återkopplingar gavs i den andra diskussionen. Återkopplingar är nödvändiga för att ett samtal skall föras vidare, och i en symmetrisk dialog bör samtalsparterna dela på denna uppgift (jfr Linell & Gustavsson 1987). Utgående från fördelningen av frågor och återkopplingar i de båda diskussionerna kan diskussion II beskrivas som relativt jämställd, vilket inte var fallet i den första diskussionen.

De två diskussionerna kan även karakteriseras med hjälp av Anwards (1983: 81–88) indelning av språkliga verksamheter i fyra grupper: styrd dialog, fri dialog, styrd monolog och fri monolog. Styrd dialog är den form av verksamhet som man finner i dialogen mellan små barn och vuxna, i lärarstyrda lektioner och i olika former av terapi. En person står för den huvudsakliga språkliga verksamheten, och de övriga deltagarna kommer till tals när de besvarar frågor. Fri dialog är den form av språklig verksamhet som man finner i samtal mellan (ungefärliga) likar. Alla har rätt att självmant ta ordet och ge ordet till någon annan, och ingen har tolkningsföreträde eller vetorätt. Styrd monolog ingår i debatter, sammanträden och relativt ostrukturerade intervjuer. En person fungerar som ordförande och reglerar ordet och ämnena, men han deltar vanligen inte i diskussionen. Den fjärde språkliga verksamheten i Anwards kategorisering utgörs av fri monolog, t.ex. när en person håller en estradföreläsning eller gör ett eget radioprogram. Eftersom bara en deltagare är inblandad förekommer ingen egentlig replikväxling i denna typ av språklig verksamhet.

Inför den första diskussionen föreställde jag mig utgående från Anwards (1983: 81–88) beskrivning att gruppdiskussionerna skulle vara en blandning av de två grupperna fri dialog och styrd monolog. Jag skulle initiera de olika temana som hade valts inför diskussionen, men i övrigt skulle diskussionen löpa fritt. Min roll skulle således påminna om ordförandens roll i en styrd monolog. Analysen av den första diskussionen visade emellertid att samtalet mest påminde om en styrd dialog där läraren fördelade turerna. Det framgår av min analys av replikväxlingen (se avsnitt 4.2.3) i de båda diskussionerna att en

replik från läraren ofta föregår och följer efter en replik från en student. Detta mönster följer den s.k. IRE-strukturen som anses dominera plenarlektioner i klassrum på alla nivåer och i alla länder (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 19–20). Enligt detta mönster är det läraren som initierar, eleven som svarar, och läraren som evaluerar eller följer upp elevens respons på initieringen. En diskussion av denna typ är synnerligen lärardominerad och är utmärkande för den typ av språklig verksamhet som Anward (1983: 81) kallar styrd dialog**.**

Exempel 1 visar hur läraren efter Kaijas presentation av sig själv önskar aktivera de övriga deltagarna. Det framgår av exemplet att läraren med två frågor (*Var det nåt?, Vill ni fråga nå*?) försöker skapa en diskussion genom att uppmana de andra studenterna att ställa frågor till Kaija. I det första fallet följs lärarens uppmaning av en fråga från Jaana, medan lärarens andra uppmaning följs av tystnad. Sanna ställer spontat en fråga till Kaija (*Har du syskon?)*, som hon besvarar efter att ha fått hjälp från läraren. Läraren ställer i exemplet flera frågor till Kaija, men ingen av frågorna leder till någon längre diskussion. Turtagandemönstret kan sägas vara typiskt för lärarstyrda lektioner, trots att jag som lärare hade haft föresatsen att spela en passiv roll i diskussionen**.**

(1)
Kaija: […] Jag vet inte vad jag vill bli, men det vet jag, att jag inte vill bli lärare.
Läraren: Det vill du inte?
Kaija: Nej.
Läraren: **Var det nåt?** … (läraren söker ögonkontakt med studenterna)
Jaana: Hurudana böcker du läser?
Kaija: A-alla. Jag vet int´. Deckare och om djur och (…) allting.
Läraren: Har du kamrater hemifrån eller kom du hit ensam?
Kaija: Nej, jag kom ensam.
Läraren: I stora världen.
Kaija: Ja.
Sanna: **Har du syskon?**
Kaija: Jag har en li… (söker ord)
Läraren: Syster?
Kaija: Ja, ja. Hon är tretton är gammal.
Läraren: Vad jobbar folk med som bor där i Pienikylä?
Kaija: Det är (…) Den är en militärområde så min pappa är i armén.
Läraren: Det är mycket unga pojkar där då?
Kaija: Ja, men (…), vi tänker dem inte.

Läraren: Nähä? **Vill ni fråga nå?** /…/ Hur ofta ska du resa hem sen när du börjar komma i gång med studierna? (I)

Jag har inte gjort någon exakt mätning av pauserna i de båda diskussionerna, men jag upptäckte i samband med analysen att det förekom längre och flera pauser i den första diskussionen än i den andra. Det är här frågan om pauser som Norrby (2004: 113–115) kallar *samtalsuppehåll*, dvs. en typ av tystnad som uppstår när ingen vill ha turen. Den som har pratat senast har inte nominerat någon ny talare, ingen annan har självmant börjat tala, och den senaste talaren har inte för avsikt att fortsätta. Resultatet blir då att kommunikationen avslutas eller upphör temporärt.

I lärarens sista replik i exempel 1 uppstår en längre paus efter lärarens fråga *(Vill ni fråga nå?),* och eftersom ingen verkar ha någon fråga att ställa väljer läraren att själv ställa en fråga till Kaija. Pauser förekommer även när en student uttalat en replik, och någon annan talare förväntas ta nästa tur. Studenterna vänder i sådana situationer ofta blickarna mot läraren och verkar förlita sig på att läraren för diskussionen vidare. I diskussioner av denna typ upplevs pauser vanligen som pinsamma, och det hör till samtalsparternas kommunikativa ansvar att se till att man undviker alltför långa pauser (jfr Linell & Gustavsson 1987). Norrby (2004: 115–116) påpekar också att pauser noteras endast om de känns för långa, för korta, för många eller för få. Jag kunde i analysen av de båda gruppdiskussionerna notera att läraren och studenterna främst verkade reagera på att pauserna i samtalen blev för långa.

I den första diskussionen var det vanligen läraren som tog initiativet när det uppstod en paus i diskussionen, medan turerna fördelades mera jämnt mellan deltagarna i den andra diskussionen, vilket även analysen av studenternas initiativvilja visar (se avsnitt 4.2.3). Jag kunde inte heller notera onaturligt långa pauser i den andra diskussionen, utan turerna byttes smidigt mellan deltagarna.

I diskussion II är det mindre vanligt att läraren styr dialogen i jämförelse med i diskussion I, vilket jag diskuterar mera ingående i min analys av replikfördelningen (se avsnitt 4.2.3). Det finns flera sekvenser där dialogen framskrider utan lärarens inblandning, och samtalet

påminner i detta hänseende om en fri dialog där deltagarna fritt fördelar turerna utan att en moderator, dvs. en samtalsledare, styr diskussionen. Diskussion II påminner därför mera om den modifierade form av fri dialog (jfr Anward 1983: 81–88) som jag utgick från i planeringen av inspelningarna. Orsaken till de strukturella skillnaderna i de två gruppdiskussionerna kan vara flera. Det framgår tydligt utgående från studenternas kroppsspråk (se avsnitt 4.2.2) att de var mycket spända under diskussion I, något som de även kommenterade i den första dagbokstexten. Deltagarna kände vid detta tillfälle inte varandra och läraren, och för flera av dem var det första gången de skulle föra en längre diskussion på svenska.

I diskussion II agerade studenterna som under ett samtal mellan goda vänner, då de t.ex. avbröt varandra, talade parallellt och skrattade. Det handlar här om en typ av samtidigt tal, s.k. simultanstöd, vilket är ett tecken på engagemang och stöd från lyssnarens sida (Adelswärd 1992: 136). Adelswärd konstaterar att gemensamma synkroniserade skratt, som var vanligt förekommande i diskussion II, har samma stödande funktion som samtidigt tal. I en sådan samtalsatmosfär skulle samtalet antagligen ha framskridit också utan en moderator som ledde samtalet. Det har tidigare framkommit att jag som lärare med fördel kunde ha haft en mera tillbakadragen roll i diskussionen. Studenternas repliker efterföljs i diskussion II vid flera tillfällen av en icke nödvändig evaluering från lärarens sida, vilket antagligen grundar sig i en traditionell lärarroll där initieringar och evalueringar ingår i ett klassrumssamtal (jfr Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001: 19–20).

I diskussionen i exempel 2 berör studenterna valet av biämnen och möjligheterna att få arbete efter avslutade studier. Samtalet karakteriseras här av ett flyt som saknas i diskussion I (jfr ex. 1). Studenternas och lärarens repliker vävs här samman till en naturlig dialog, vilket inte var fallet i den diskussion som ägde rum i början av höstterminen. I diskussionen finns flera exempel på uppbackningar såsom *jå* och *mm,* som används för att ge talaren återkoppling (jfr Linell & Gustavsson 1987: 62–66). I diskussion I är denna typ av uppbackning mycket sällsynt och förekommer nästan enbart i lärarens repliker. Det är intressant att notera hur Heidi fyller i lärarens ofullständiga replik ”*Det är klart att har man bara ett ämne så är det kanske…”* med adjektivet *svårare*, vilket också verkar vara det ord

läraren sökte. Ifyllningar av detta slag kan enligt Linell och Gustavsson räknas som en form av uppbackning med syftet att föra samtalet vidare.

Sanna använder i exempel 2 adverbet *synnerligen* felaktigt utan efterföljande adjektiv. Man kan lägga märke till hur Heidi smidigt korrigerar Sannas felaktiga ordval när hon i sin replik använder adverbet *speciellt*, som i detta sammanhang är det korrekta.

(2)

Heidi: Jå, jag pratade just med en bekant som är svensklärare här i gymnasiet och hon sa att det är brist.
Sanna: Jå.
Heidi: Och det kommer att bli ännu värre situation.
Sanna: Och **synnerligen** i södra Finland.
Heidi: Jå, **speciellt** där, men också här.
Lärare: Det beror säkert på hur stor skola det är litet också hur de har timmar och sånt. Hur de är villiga att… **Det är klart att har man bara ett ämne så är det kanske…**
Heidi: **svårare.**
Läraren: **Svårare**, men säkert inte omöjligt.
Oili: Jag tänkte också det att om jag blir lärare i en, nån stad där, nå i nån stad där man inte kan svenska så bra, så blir jag sämre i svenska därför att jag kan inte prata eller använda språket?
Läraren: Det är klart, det finns en risk.
Oili: Jå, det kan hända så jag tänkte att det skulle vara bättre att bo här.
Jaana: Men man kan ju resa, om man blir lärare så har man långa semester.
Läraren: Mm. Men om ni kommer upp till en viss nivå så tror jag nog att det är int´ så farligt. Ni är så säkra då. Efter fem år och har skrivit avhandling på svenska så, int´ tror jag att det är...
Heidi: Men man kan ju göra så när man är lärare att man pratar svenska hela tiden när man lär eleverna. Så gjorde vår lärare och jag tyckte att hon pratade utmärkt svenska. Hon pratade hela tiden svenska och sen om vi inte förstod nånting tolkade hon.
Läraren: Precis.
Sanna: Mm.
Läraren: Nog är ni så pass bra när ni är färdiga här att ni inte förlorar ert språk. […] (II)

Lärarens och studenternas agerande i de två diskussionerna kan sägas avspegla två olika pedagogiska inriktningar, förmedlingspedagogik och dialogpedagogik (jfr avsnitt 3.2). I förmedlingspedagogiken, som utgår från behavioristisk inlärningsteori, innehar läraren en central roll (jfr Säljö 2000). Han upplyser eleven om vilka kunskaper, beteenden och

attityder han bör tillägna sig. Eleven betraktas i denna pedagogiska inriktning som en passiv mottagare. I den första diskussionen kunde man notera att både läraren och studenterna följde den traditionella klassrumsmodellen där alla aktiviteter utgår från läraren. Läraren ansvarade ensam för att diskussionen gick framåt, medan studenterna väntade på signaler från läraren innan de agerade. I den andra diskussionen, som utgjorde avslutningen på dialoggruppens arbete, fungerar samtalsparterna mera som jämställda individer även om läraren även i denna diskussion har en aktiv roll. Diskussionen som fördes mellan läraren och studenterna efter ett år med intensiv kontakt i dialoggruppen kan naturligtvis förväntas fungera annorlunda än den diskussion som fördes i början av läsåret. Det framkom även av min studie att den andra diskussionen till sin struktur påminner om en symmetrisk dialog där samtliga deltagare är subjekt och diskuterar ett gemensamt objekt, vilket är en samtalsstruktur som utgör grunden för dialogpedagogik (jfr Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976, Linell & Gustavsson 1987).

4.2.2 Kroppsspråk

Jag fortsätter analysen av studenternas interaktiva beteende i de två diskussionerna med en studie av deras ickeverbala beteende, dvs. deras kroppsspråk. Den ickeverbala kommunikationen kan delas in i extralingvistiska och paralingvistiska signaler (Backlund 1991: 21–22). De extralingvistiska signalerna kan vara omedvetna (t.ex. pupillförändring, plötslig blekhet) eller medvetna (t.ex. gester, kroppsställningar, mimik, ögonkontakt). Paralingvistiska signaler kan definieras som de uttryck vi förmedlar genom rösten, t.ex. sättet att behandla rösten, satsmelodi, tempo, betoningar, pauser, pausutfyllnader och harklingar.

Hildén (2000) har studerat abiturienters färdigheter i muntlig svenska utgående från muntliga test. Eleverna i hennes studie, där kroppsspråket utgjorde ett av flera bedömningskriterier, deltog i ett försök med undervisning i muntlig färdighet i andraspråket svenska i ett gymnasium i Helsingfors. Hennes material är insamlat under läsåren 1994–1995 och 1995–1996, och de muntliga testen som ingick i studien var av något olika karaktär. I en testuppgift fick eleven i uppgift att enligt givna instruktioner lämna ett

meddelande i en telefonsvarare. Andra typer av uppgifter var t.ex. ett rollspel och en berättelse utgående från en given tidningsrubrik eller en diskussion med testledaren kring några givna ämnen. I det muntliga testet 1996 infördes testning i par, och eleverna fick i uppgift att referera en finskspråkig tidningsartikel för varandra. Dessutom ingick en uppgift i problemlösning, som förutsatte att parterna gemensamt skulle förhandla sig fram till en lösning.

Hildén (2000: 162–170) har studerat kroppsspråket hos de abiturienter som deltog i studien, och hon har delat in eleverna i grupperna *neutrala*, *spända* och *avslappnade*. De studenter som ingick i gruppen *neutrala* uppträdde sakligt och naturligt i samtalet med en lärare, som i testet fungerade både som samtalspartner och tentator. Studenterna rörde emellertid oroligt på händer och axlar, vilket tydde på en viss nervositet. De fäste ofta blicken vid pappret, men klarade av att upprätthålla relativt naturlig ögonkontakt under det rollspel som utgjorde en del av testet. I de uppgifter där studenterna enskilt skulle hålla ett längre inlägg tittade de antingen på sina anteckningar eller förbi samtalspartnern i samband med att de formulerade inlägget. När det planerade inlägget hade framförts återtog studenterna igen ögonkontakten med sin samtalspartner.

Studenter som hörde till gruppen *spända* verkade besvärade under provet (Hildén 2000: 164). En av dessa studenter beskrivs som en studieinriktad abiturient, som kan ha upplevt prestationsångest i samband med det muntliga testet. Denne student rörde sig ständigt under diskussionen och kryddade ofta sitt tal med illustrerande gester. Sväljningar och darrande röst i kombination med ett spänt kroppsspråk bidrog till att studenten gav ett mycket osäkert och oroligt intryck. En annan student, som enligt Hildén hör till denna grupp, präglades av tyst återhållsamhet. Han stödde sig under samtalet på sina anteckningar och klarade inte av att svara på spontana frågor, som läraren ställde honom. I slutet av diskussionen tittade han till synes tankspritt på väggen och svarade mycket kortfattat på lärarens frågor ända tills denne valde att avsluta diskussionen.

De *avslappnade* studenterna betedde sig enligt Hildén (2000: 167) i testet såsom i en vanlig klassrumssituation. Diskussionen löpte naturligt och i några fall verkade både studenterna och lärarna glömma bort att de befann sig i en testsituation. I muntliga test av den här typen

är målet alltid att skapa en varm och gemytlig atmosfär. Hildén understryker att det är sällsynt att man lyckas uppnå detta mål lika väl som i diskussionerna mellan de avslappnade studenterna och lärarna i hennes studie. En av abiturienterna utmärkte sig som en synnerligen skicklig och saklig samtalspartner med ett övertygande kroppsspråk. Hildén antog att hans mogna stil grundade sig på flera faktorer, såsom framgångsrika svenskstudier i gymnasiet och mångsidiga fritidsintressen. Studenten hade därtill under ett år som utbytesstudent lärt sig möta nya situationer och personer.

Det är intressant att märka att många av de extralingvistiska och paralingvistiska drag som Hildén (2000) noterat hos abiturienterna i sin studie även återfinns hos studenterna i dialoggruppen. I Hildéns studie är det fråga om en testsituation, medan diskussionen i dialoggruppen utgör ett inslag i undervisningen. Deltagarna i dialoggruppen verkade ändå uppleva i synnerhet den första inspelningen som en typ av test, som de spände sig inför.

Jag jämförde studenternas kroppsspråk vid de båda videoinspelningarna och kunde lägga märke till att samtliga såg spända ut vid första tillfället, medan de uppträdde betydligt ledigare vid andra inspelningen. Sanna gestikulerade livligt i diskussion I när hon hade problem med att hitta rätt ord eller böjningsform, men de övriga studenterna satt stela under hela inspelningen och ingen av dem såg ut att trivas med situationen. Heidi hade inga svårigheter att diskutera på svenska men gav trots det ett stelt intryck. Två studenter, Kaija och Tuula, skrev i sina dagbokstexter att de inte tyckte om videoinspelningen av gruppdiskussionen. Dessa studenter hade inte tidigare använt svenska utanför klassrummet, och de upplevde kanske därför situationen som ett mindre trevligt inslag i undervisningen. Också de övriga studenterna konstaterade efter den första inspelningen att de inte kunnat bete sig naturligt i gruppdiskussionen, eftersom de var uppmärksamma på att samtalet dokumenterades med hjälp av videokamera.

Under den andra inspelningen skämtade studenterna livligt och avbröt varandras repliker när de blev ivriga, medan samtliga talare vid höstens inspelning fick avsluta sina repliker utan att bli avbrutna. Kroppshållningen hos studenterna var i diskussion II avslappnad och samtalet präglades av ett lugn, som saknades vid höstens inspelning. Jag fick under den senare delen av diskussion II ett intryck av att studenterna glömde bort videokameran, och

de kommenterade inte heller efter inspelningen att de känt sig besvärade under samtalet. Det var endast Tuula som inte deltog i diskussion II med samma naturlighet som de övriga i gruppen. Hon verkade ibland något spänd och osäker när hon uttalade sig.

Studenterna i dialoggruppen arbetade intensivt tillsammans hela läsåret och kände vid inspelningen i april varandra och läraren mycket väl, och de hade vant sig vid att tala svenska varje gång gruppen träffades. Det var därför naturligt att de uppträdde mera avslappnat i slutet av vårterminen i jämförelse med i början av höstterminen.

En indelning av studenterna enligt Hildéns (2000: 161–170) modell i grupperna neutrala, spända och avslappnade visar på olikheter mellan de två diskussionerna. Utgående från en analys av studenternas extralingvistiska och paralingvistiska beteende i den första diskussionen kan ingen av studenterna placeras i gruppen avslappnade talare. Alla karakteriserades under diskussion I av ett stelt kroppsspråk, och samtliga studenter, förutom Heidi, var mycket fokuserade på sina anteckningar när de presenterade sig själva. Det förekom därför vid flera tillfällen avbrott i talarens ögonkontakt med de övriga diskussionsdeltagarna. Under den friare delen av diskussionen, då deltagarna inte var beroende av sina anteckningar, hade de emellertid bra ögonkontakt med varandra. Samtliga deltagare kan karakteriseras som neutrala i den första diskussionen, även om t.ex. Heidi gjorde ett säkrare intryck än de övriga i gruppen. Det var intressant att notera att samtliga studenter verkade mera avslappnade i den andra delen av diskussion I då Heidi presenterade sig själv. Detta kan bero på att de vid detta tillfälle inte själva behövde vara nervösa inför sina egna prestationer, eftersom dessa redan var avklarade. En annan förklaring kan vara att Heidis vana vid att tala svenska resulterade i att diskussionen löpte smidigare än i samband med de övriga presentationerna.

Hildén (2000: 165) påpekar att de studenter som hörde till gruppen avslappnade i hennes studie kommunicerade ledigt och naturligt såsom man gör i ett vanligt samtal. Enligt detta kriterium kan samtliga studenter i dialoggruppen förutom Tuula i diskussion II beskrivas som avslappnade talare. Tuula var ännu i slutet av läsåret något spänd när hon skulle uttala sig på svenska, men även hon uppträdde relativt ledigt i diskussion II. Enligt Hildéns indelning har jag då valt att placera Tuula i gruppen neutrala talare, medan de övriga hör till

gruppen avslappnade talare. Också i början av den andra gruppdiskussionen var studenternas kroppsspråk något spänt, men när samtalet kommit i gång slappnade studenterna av. Samtalet karakteriseras av många leenden och skratt, och studenternas kroppsspråk ger ett ledigt intryck t.ex. i form av ett livligt gestikulerande.

Jag har utgående från min analys av de två diskussionerna gjort några iakttagelser som berör paralingvistiska signaler såsom satsmelodi (intonation), tempo, betoningar och pauser. Det framkom tydligt att studenternas intonation var mycket mera varierad i den diskussion som fördes i slutet av vårterminen i jämförelse med i diskussionen i början av läsåret. Jag lade speciellt märke till den förändrade intonationen hos Oili. Hennes satsmelodi och även tempot i talet präglades av stor variation i diskussion II. Detta resulterade i att prosodin motsvarade en infödd svensk talares, vilket inte var fallet i diskussion I. Även hos de andra studenterna kan man notera motsvarande utveckling. Kaijas tal utmärktes i början av höstterminen av s.k. störd satsrytm, vilket innebar att hon betonade en ordklass som vanligen inte har betoning i svenskan (jfr Bannert 1990). Denna typ av felaktig betoning, som enligt Bannert är ett vanligt drag hos inlärare, förekom inte i Kaijas tal i den gruppdiskussion som ägde rum i slutet av läsåret.

Det kan finnas flera orsaker till att studenterna i slutet av läsåret ligger på en nivå som närmar sig den infödde talarens vad beträffar paralingvistiska drag såsom intonation, tempo och betoning. Svenskt uttal utgjorde en central del i dialoggruppens arbete under läsåret. Under lektionerna diskuterades kontinuerligt frågor som berörde såväl prosodi som uttalet av enskilda fonem, och studenterna gjorde därtill en skriftlig rapport i svensk fonetik utgående från central litteratur i ämnet. De hade under läsåret således haft möjlighet att bekanta sig med fonetiken både ur en teoretisk och ur en praktisk synvinkel, vilket kan vara en förklaring till att deras prosodi förändrats under läsåret. Jag uppfattade nämligen, som ovan nämndes, intonationen hos flera studenter som varierad och naturlig i den andra diskussionen, medan den i den första diskussionen var mera monoton till sin karaktär. Detta kan eventuellt bero på att studenterna vid första inspelningen var spända och inte uppfattade diskussionen som ett naturligt samtal utan mera som en testsituation. I den andra diskussionen var samtalsparterna bekanta och samtalet påminde nu om en diskussion mellan goda vänner. Studenterna hade under läsåret i dialoggruppen använt svenska i

många olika sammanhang, vilket hade lett till att det i slutet av vårterminen antagligen kändes helt naturligt att diskutera på svenska. Detta förhållande uppmärksammades även av Oili i diskussion II. Hon underströk nämligen att svenska under läsåret hade blivit ett naturligt inslag i hennes liv, och hon visste inte alltid efter en lektion vid universitetet om undervisningen skett på svenska eller finska.

Det har konstaterats att inlärare uppvisar mest ängslan vid muntlig kommunikation på andraspråket samt i testsituationer (Spolsky 1989: 113–115). Gruppdiskussionerna utgör ett exempel på muntlig kommunikation, som studenterna eventuellt kan uppfatta som en typ av test trots att detta inte var fallet. Det är alltså enligt Spolskys resonemang möjligt att en videoinspelad muntlig diskussion kan framkalla ångest hos deltagarna, vilket också min studie av kroppsspråket visar. Min studie visade att studenterna var spända under den första diskussionen, medan de i den andra diskussionen gav ett avslappnat intryck. Detta resultat är positivt med tanke på andraspråksinlärningen, eftersom man har konstaterat att inlärare som uppvisar ängslan i samband med andraspråksinlärning är mindre framgångsrika i jämförelse med mera avslappnade inlärare (Gardner 1985: 33). Avslappnade inlärare, som karakteriseras av självförtroende, lär sig alltså andraspråket lättare än mera spända inlärare.

Självförtroende utgör enligt Dörnyei (1994) en viktig motivationskomponent, och det kan därför betraktas som synnerligen värdefullt att deltagarna efter läsåret i dialoggruppen uppvisar självsäkerhet när de talar svenska. En orsak till detta kan vara den uppmuntrande och accepterande inlärningsmiljön i gruppen, något som enligt Dörnyei (1994: 281) stärker inlärarnas självförtroende. Samhörigheten i gruppen, den s.k. gruppkohesionen, är också en mycket viktig motivationskomponent i andraspråksinlärning (Clément, Dörnyei & Noels 1994: 417–448). Det framkom av deltagarnas kommentarer i dagbokstexter och i diskussioner att de upplevde en stark samhörighet i gruppen, vilket alltså kan vara en av förklaringarna till att studenterna under läsåret utvecklade en större säkerhet vid muntlig kommunikation på svenska. Flera studenter underströk också i den skriftliga utvärderingen av dialogundervisningen att den trevliga stämningen i gruppen bidrog till att deras rädsla för att uttrycka sig muntligt på svenska försvann i samband med arbetet i dialoggruppen.

4.2.3 Initiativvilja

Studenternas vilja att delta i diskussionerna i dialoggruppen kan ge en bild av deras interaktiva förmåga. Jag har därför valt att granska studenternas initiativvilja i de båda diskussionerna, dvs. deras deltagande i samtalen och deras spontana lyssnarbeteende. Att ta ett initiativ i ett kommunikativt utbyte innebär enligt Linell och Gustavsson (1987: 21 –23) att man i en social situation för fram ett budskap, som riktas till en adressat eller publik. Initiativtagaren vill få den andre att uppmärksamma, inse, känna eller göra något. Den som tar initiativ i ett samtal vill göra ett försök att bestämma eller påverka samtalets omedelbart följande förlopp. Linell och Gustavsson föreslår en indelning i begärande, hävdande och underställande initiativ. Ett begärande initiativ är en explicit uppmaning t.ex. i form av en begärande fråga till adressaten som förväntas föra diskursen vidare genom att avge en respons. I dialoger mellan lärare och elever utgörs lärarens initiativ ofta av en begärande fråga som eleven förväntas svara på. I gruppdiskussioner styr samtalsledaren även dialogen med hjälp av begärande initiativ. I de båda gruppdiskussionerna i min studie använder läraren frekvent begärande frågor för att få samtalet att gå framåt. Det syns speciellt tydligt i diskussion I hur läraren med hjälp av frågor ställda antingen till en enskild student eller till hela gruppen försöker locka studenterna att tala.

Ett hävdande initiativ innebär att initiativtagaren för in och hävdar ett eget innehåll utan att explicit uppmana till respons (Linell & Gustavsson 1987: 22). I den tredje typen av initiativ, underställande initiativ, för initiativtagaren in ett eget innehåll och uppmanar samtidigt explicit till respons. Underställande initiativ för inte i samma utsträckning som begärande initiativ dialogen framåt, eftersom det inte förutsätts att motparten skall föra in nytt innehåll. Linell och Gustavsson påpekar att underställande och hävdande initiativ påverkar samtalets innehållsliga progression mindre än begärande initiativ, eftersom de är mindre framåtpekande.

Jag har i min studie inte möjlighet att presentera en fullständig analys av initiativtagandet i gruppdiskussionerna, utan jag har valt att belysa samtalen ur några infallssvinklar. Fokus har satts på studenternas vilja att ta olika typer av initiativ i diskussionerna. I dialogpedagogik uppfattas inläraren som ett aktivt subjekt som tar ansvar för sin egen

inlärning (Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976: 45–49). Det är därför intressant att studera ifall studenternas talar- och lyssnarbeteende har förändrats under läsåret i dialoggruppen. Inledningsvis diskuterar jag de fall där någon av deltagarna för in ett nytt tema i diskussionen, därefter behandlas sekvenser med replikväxling utan lärarens inblandning, och slutligen presenterar jag en analys av de frågor som deltagarna ställde i de båda diskussionerna.

Införande av nytt tema

Vid analysen av gruppdiskussionerna kunde jag notera att läraren verkade ha tagit på sig huvudansvaret för valet av samtalsteman. Det var därför intressant att närmare granska de situationer där någon av studenterna initierade ett nytt tema. Jag har studerat de fall där studenterna tog initiativ till införande av ett nytt tema och fann inga exempel på detta i diskussion I och tre exempel i diskussion II. Studenterna diskuterade m.a.o. de teman som läraren initierade men tog sällan själva initiativ till några nya ämnen. Det lärarinitierade tema som väckte den livligaste replikväxlingen i diskussion I berörde giftermål och bröllop. Det framkom i Heidis presentation att hon var nygift, och läraren förde därför in diskussionen på temat giftermål, eftersom det inte blev någon spontan diskussion efter Heidis inlägg. Läraren försökte aktivera deltagarna med ett antal frågor som visade sig intressera dem, eftersom alla hade någon åsikt att framföra i ämnet. Det framgår av exempel 3 att studenternas repliker var korta, och läraren var tvungen att ställa flera följdfrågor för att få i gång diskussionen.

(3)

Läraren:	Jag ska ta upp det här igen som jag frågade dig först om att du bytte namn till din mans efternamn. Vad ska ni göra? Vad ska ni göra om ni gifter er? Har ni tänkt på det? Ska ni ta er mans namn eller ska ni behålla ert eget namn eller ska ni ha dubbla namn?
Sanna:	Dubbla namn.
Läraren:	Varför det?
Sanna:	Äh, jag vet int´. Alltså jag tycker om mitt namn. Kanske därför.
Jaana:	Det beror på namnet.
Läraren:	Om han har ett vackert namn (…)

Tuula: Det kan bli också ganska lång. Jag har lång namn, Peltokangas, och om min blivande man har ganska lång namn (…)
Läraren: Ni andra då?
Oili: Min pappa sade att jag måste hålla mitt namn.
Läraren: Sa han det?
Oili: Jå, men det tror jag int´. Jag vill ha mitt namn, min mans namn förstås.
Heidi: Jag tänkte också först på det där med dubbelnamn, men eftersom jag har ett dubbelnamn som första namn, Heidi-Maria, sen Auvinen–Kolehmainen, det ryms ju inte nånstans. Jag tycker det låter löjligt bara för att jag måste få behålla mitt eget namn. (I)

I diskussion II har jag funnit tre exempel där studenterna för in ett nytt tema i diskussionen. Diskussionen handlade i exempel 4 om studiekamrater som planerade att avbryta sina svenskstudier eller hade planer på att byta huvudämne eller universitet. Jaana fällde därefter en replik där hon gav uttryck för en viss osäkerhet inför sin egen framtid som svensklärare. Det blev emellertid ingen diskussion kring detta tema, eftersom läraren efter några uppmuntrande kommentarer snabbt introducerar ett nytt diskussionstema. Det skulle ha varit intressant att ta del av studenternas eventuella tankar om utbildningens innehåll och kvalitet, men läraren tog tyvärr inte vara på denna möjlighet under diskussionens gång.

(4)
Läraren: Är det någon som vill byta inom universitetet?
Jaana: Jå, jag har hört en sån.
Läraren: Till vad skulle hon byta?
Jaana: Viestintä.
Läraren: Mellan språken är det också ett sånt här byte nog.
Jaana: Jag vet att det är det här som jag vill göra, hela tiden.
Sanna: Jag också. För det är så trevligt att vara här. Jag kan int´ förstå de där mänskorna som vill byta till nån annanstans.
Kaija: xxx Till Helsingfors!
Sanna: Jå, just jå!
Läraren: De har en dröm kanske.
Sanna: Jå.
Jaana: **Men jag undrar om jag om jag blir så mycket bättre att jag kan och lär mig så mycket att jag kan vara lärare eller det här kan vara mitt yrke.**
Läraren: Det kan du säkert. Det kan du säkert och och fast du sen när du kommer ut som ny lärare då börjar du lära dig mycket sen. Int´ kan man ju allt när man står där första dagen int´. Du kan ju lära dig i jobbet, lär dig med åren. xxx Annat som ni har tänkt på här i …? Var det annorlunda än ni hade tänkt er?
Oili: Ja, det var jätte mycket annorlunda. (II)

Oili anknöt längre fram i diskussionen till Jaanas replik rörande kompetensen hos nyutexaminerade svensklärare. Oili frågade sig hur det är möjligt att upprätthålla sina färdigheter i svenska i en enspråkig finsk miljö. Jaana föreslog att man som svensklärare kan vistas på svenskspråkiga orter under semestrarna, medan Heidi påpekade att en svensklärare skall sträva efter att i huvudsak använda svenska i klassrummet. Efter denna diskussion initierade Jaana ett nytt tema när hon hänvisade till en nätdiskussion i ämnet språkriktighet (exempel 5). En skribent hade enligt Jaana uttryckt stor irritation över finskspråkigas felaktiga uttal av ä-ljudet i ordet *lära*. Jaanas initiativ möttes av en kort kommentar från läraren som därefter förde över diskussionen till ett annat tema. Inlägget om uttalet av ä-ljudet aktualiserades emellertid senare när både Kaija och Tuula uttalade ordet *lära* felaktigt men omedelbart korrigerade sitt uttal. De kom antagligen plötsligt ihåg Jaanas replik eftersom det korrekta uttalet hos dem båda följdes av ett skratt.

(5)

Jaana:	**Jag läste i går såna Newsgroup, språknewsgroup, där var en man som skrev att det är så irriterande då finländare säger ”lera” när man måste säga ”lära” att det är det mest irriterande han vet.**
Läraren:	Jaha. (skratt) Man kan bli irriterad över mycket!
Kaija:	Jå!
Läraren:	Lera, man ska säga lära. Ja ja. Vem har vi int´ fråga nu? Nå Kaija vad har du för planer?
Kaija:	Nå, jag ska ta modern finska, modern finska och sen kanske viestintä, kommu... Vad är det?
Läraren:	Kommunikationsvetenskap.
Kaija:	Jå. Och sen ska jag ta så mycky översättningsövningar som jag kan.
Läraren:	Det tycker du om?
Kaija:	Jå! **Jag ska aldrig bli lärare (uttalas lerare), lärare** (korrigerar till korrekt uttal). Ja. (skratt)
	(8 repliker utelämnade)
Läraren:	Det finns nå sånt ja. (vänder sig till Tuula) Vad vill du göra i framtiden?
Tuula:	Jag är int´, jag är int´ säker. **Kanske blir jag också le- lärare!** (skratt)
Läraren:	Nu kom det rätt! I vilka språk? Svenska?
Tuula:	Svenska, kanske ja, finska. (II)

Jaanas initiativ ovan (exempel 4 och 5) kan hänföras till gruppen hävdande initiativ, eftersom de utgörs av ett påstående som inte innehåller någon explicit uppmaning till respons. Sannas fråga i exempel 6 kan däremot karakteriseras som ett begärande initiativ, eftersom hon förväntade sig att någon i gruppen skulle ta ställning i den aktuella frågan.

Diskussionen handlade om vilka nationer som verkar vid Vasa universitet, och Sanna önskade i samband med detta få upplysning om vad ordet *pampas* betyder.

(6)

Sanna: **Jag skulle vilja veta en sak. Alltså det finns den där festen Pampas, men vad betyder det, är det?**
Läraren: Nå det är väl alla de här svenska högskolorna (...)
Sanna: Jo, jag vet. Men är det nån? (…)
Läraren: Man har väl döpt det till Pampas för Österbotten kallas ju Pampas.
Sanna: Just jå.
Läraren: Vet ni vad Pampas betyder?
Alla: Nä.
Läraren: Det är ju från argentinska naturen, pampas. Det är sån här slätt, alltså platt, platt, platt, platt mark. Det är pampas. Enormt stort. Där de hade sina djur. (Vänder sig till assistenten) Visst är det så?
Assistent: Mm. Där korna går.
Läraren: Det är enormt stort.
Assistent: Á la Sibirien, men mycket varmare.
Läraren: Aha. Det är Pampas, jå, och därför har man börjat kalla vänligt Österbotten för Pampas för här är ju platt. […] (II)

Läraren insåg så småningom att Sannas fråga gällde ordets ursprung och varför studenterna vid de svenskspråkiga högskolorna i Vasa har en fest som de kallar Pampas nationaldag. Sannas fråga resulterade alltså i att läraren med hjälp av den tekniske assistenten försökte ge en förklaring till namnvalet.

Replikfördelning

Jag har studerat replikfördelningen i de båda diskussionerna och jämfört diskussionsprofilerna med varandra. Läraren har, som jag ovan nämnde, en samtalsledande roll i båda diskussionerna, men jag fick redan under inspelningarna ett intryck av att studenterna tog mera initiativ i diskussion II i jämförelse med i diskussion I. Min studie visar att läraren i diskussion I i stor utsträckning förde en dialog med en student åt gången, medan det mera sällan uppstod en diskussion mellan studenterna. Lindberg (1996: 139) har funnit motsvarande lärarbeteende i sin jämförelse av olika klassrumsaktiviteter i andraspråkundervisning. I en lärarledd diskussion hade läraren för avsikt att få igång en fri

diskussion, men Lindberg upptäckte att läraren styrde och kontrollerade diskussionen som sönderföll i ett antal dialoger mellan läraren och var och en av deltagarna.

Jag har valt att studera de sekvenser i dialogen där studenterna växlar repliker med varandra utan inblandning av läraren. Analysen visar att det förekommer sammanlagt 21 sekvenser med replikskiften mellan studenter i diskussion I och i 16 fall rör det sig om sekvenser på endast två repliker. Av sekvenserna i diskussion I omfattar fyra sekvenser tre repliker medan den längsta sekvensen består av fyra repliker. I diskussion II förekommer 44 sekvenser där studenterna för en dialog med varandra, och 24 sekvenser består av två repliker medan den mest omfattande replikväxlingen utgörs av elva repliker. Det framgår av tabell 7 att studenterna växlade flera repliker, som ingick i långa sekvenser, i diskussion II i jämförelse med i diskussion I.

Tabell 7. Sekvenser utan lärarens medverkan i gruppdiskussionerna.

Diskussion I	**Diskussion II**
4 repliker: 1 sekvens	11 repliker: 1 sekvens
3 repliker: 4 sekvenser	7 repliker: 3 sekvenser
2 repliker: 16 sekvenser	6 repliker: 1 sekvens
sammanlagt: 21 sekvenser	5 repliker: 2 sekvenser
	4 repliker: 5 sekvenser
	3 repliker: 8 sekvenser
	2 repliker: 24 sekvenser
	sammanlagt: 44 sekvenser

Exemplen 7 och 8 innehåller diskussionernas längsta sekvenser i vilka läraren inte deltog. I den längsta sekvensen i diskussion I (exempel 7) medverkade tre studenter, och replikväxlingen utlöstes av en fråga från läraren. Sekvensen består av sammanlagt fyra studentrepliker.

(7)

Läraren: Det är jobbigt att resa kanske. Var det någonting i det som Oili berätta? (…)
Jaana: Nå har du svenskspråkiga vänner eller använder du svenska?
Oili: Jå, jag använder svenska där på trav förstås. Och jag har vänner, mycket, många svenskspråkiga, men nästan alltid pratar vi finska med varandra.
Sanna: Bor du ensam?
Oili: Nej, jag bor fortfarande med pappa och mamma, men skulle vilja flytta litet närmare.
Läraren: Det är billigast att bo med pappa och mamma men kanske man blir trött på det så småningom. [...] (I)

I den längsta sekvensen i diskussion II (exempel 8) deltar fyra studenter i en dialog som berör butikernas öppethållningstider på somrarna. Läraren initierade diskussionen med en fråga, och sekvensen innehåller tre repliker som fungerar som uppbackningar (jfr avsnitt 4.2.4). I två fall talade flera studenter samtidigt, och jag kunde inte alltid urskilja vem talarna var. Jag har därför valt att betrakta dessa korta repliker som en replik. Hela sekvensen består av 11 studentrepliker.

(8)

Läraren: Är det så att det är öppet på veckosluten?
Oili: Jå. Hela sommaren, också på söndagar.
Läraren: Vad tycker ni om det?
Flera: Det är bra. Jå, det e bra!
Jaana: Jag tycker inte. Jag tänker att personalen borde ha litet fritt och fritid och tid med familjen eftersom alla har inte möjlighet att vara hemma och sånt.
Kaija: Men de har ju oss studerande som vill ha söndagen eftersom man får mera pengar då.
Flera: Jå, jå.
Heidi: Men det är ju många andra som måste jobba under veckosluten, sjuksköterskorna, läkarna, alla som jobbar
Kaija: (avbryter) Polisen.
Heidi: inom hotell- och restaurangbranschen och allt möjligt.
Sanna: Mm.
Heidi: Och det är ju härligt. När jag tänkte, själv när jag jobbade, då var det härligt att på söndagen jag kunde gå och handla när jag hade ledigt.
K, S: Jå.
Heidi: Det var skönt.
Läraren: Det är för och emot. [...] (II)

Min jämförelse av replikväxlingen i de båda diskussionerna visar att diskussion I har drag av en intervju, medan diskussion II mera påminner om en naturlig diskussion. Studenterna

tar flera egna initiativ i diskussion II och avbryter vid flera tillfällen varandra, vilket Kaija gav prov på i exempel 8 ovan. Lindberg (1996), som har studerat olika typer av klassrumsaktiviteter i andraspråksinlärning, beskriver samtidigt tal och återkopplings-signaler som utmärkande för en spontan språkanvändning, vilket även utmärker diskussion II i min studie.

Analysen av gruppdiskussionerna visar att studenternas ovilja att ta egna initiativ i den första diskussionen resulterar i att läraren utser dvs. nominerar en talare. En nominering kan ske genom att talaren riktar en fråga till en av samtalsdeltagarna, påkallar någons uppmärksamhet med en blick eller genom att använda namn eller tilltalspronomen (Norrby 2004: 111). När studenterna i diskussion I skulle presentera sig föregicks de enskilda presentationerna alltid av någon typ av nominering genom namn från lärarens sida. I exempel 9 framgår det att läraren avslutar Sannas presentation med ett ”Okej”, vänder sig sedan till Jaana och ber henne ta över ordet.

(9)
Oili: Hade du ett sommarjobb?
Sanna: Jå, jag skötte två barn. Två månader.
Läraren: Var det snälla barn?
Sanna: Jå, ganska snälla.
Läraren: Du vågar inte säga något annat. Okej. (läraren vänder sig till Jaana) **Jaana, berätta om dig!**
Jaana: Okej! Jag heter Jaana och jag är nitton år gammal. Jag är från Joensuu. Jag tror ni alla vet var Joensuu ligger. (I)

Nomineringen kan även vara mera indirekt såsom i exempel 10 där läraren avslutar Kaijas presentation genom att indirekt nominera Sanna.

(10)
Kaija: Jag har hört att där är en lek som äh (…) Videotreffit eller det där TV-program.
Läraren: Jahaa. Det är ju spännande. Sen, ni får berätta i morgon eller på torsdag när vi träffas. Kanske det var allt. (…) **Vem har du bredvid dig?**
Sanna: Jå, jag heter Sanna och jag är tjugoett år. […] (II)

Förutom dessa nomineringar i samband med presentationerna utser läraren vid ett flertal tillfällen i diskussion I även talare i situationer då ingen student tar initiativ i form av en

fråga eller en kommentar. Efter Sannas presentation (se exempel 11) ställer Jaana spontant en fråga, men den besvaras mycket kortfattat. Läraren initierar därefter en diskussion om studenternas intresse för läraryrket, vilket Sanna berörde tidigare i diskussionen. Det framgår av exempel 11 att läraren nominerar samtliga studenter förutom Kaija, som redan tidigare påpekat att hon inte vill bli lärare. Heidi var frånvarande vid denna inspelning och kunde således inte nomineras.

(11)

Sanna: Men jag koncentrerade mig på lärarutbildningen och inte svenska men (…) Jag trivs jättebra här och kanske det var det bästa alternativet. Jag har inga framtidsplaner, nä, nä, äh, kanske jag ska bli lärare, jag vet inte riktigt.
Läraren: Mm.
Jaana: Ska du fortsätta spela piano här?
Sanna: Nä, nä.
Läraren: Är det många av er som kan tänka sig att bli lärare? Kaija, du ville absolut inte **(läraren vänder sig till Sanna), men du sade att kanske** (…) Vilka ämnen kan ni tänka er att undervisa då?
Sanna: Alla möjliga, utom matte kanske.
Läraren: Jaha, det är väl språk kanske?
Oili: Jå, språk förstås.
Läraren: **(vänder sig till Oili) Hur är det med dig då?** Vilka språk?
Oili: Nå, svenska förstås, och kanske, kanske engelska och finska.
Läraren: **(vänder sig till Jaana och Tuula) Hur är det med er flickor?**
Jaana: Om jag vill bli lärare, så ska jag ta svenska och tyska som biämne.
Läraren: Mm. **(vänder sig till Tuula) Har du tänkt något?**
Tuula: xxx Om jag blir lärare, jag ska ta engelska och svenska också.
Läraren: Ni blir ju inte lärare här i Vasa. Vet ni vart ni ska åka för att auskultera? (I)

Även i diskussion II nominerar läraren ibland en enskild student genom att använda hennes namn, men detta sker vid färre tillfällen än i diskussion I. Samtliga nomineringar sker i första delen av diskussionen där samtalet ännu inte löper riktigt smidigt. Under den senare delen av diskussionen, då studenterna uppträdde mycket spontant och ibland även talade i munnen på varandra, förekom inga nomineringar. Det är även förväntat att nomineringarna förekommer i situationer då samtalet inte löper så ledigt som läraren önskar sig. I den senare delen av gruppdiskussion I, där också Heidi deltog, förekommer endast en nominering och den föregår Heidis presentation. Såsom jag ovan nämnde var Heidi van vid att tala svenska. Diskussionen var därför också ledigare i den del av diskussion I där Heidi

deltog än i den del där hon var frånvarande. Hennes lediga sätt att samtala på svenska skapade en avslappnad stämning i gruppen.

Det är vanligt att den som talar utser nästa talare genom någon typ av nominering, men en talare kan även vända sig till flera personer utan att nominera någon speciell talare (jfr Norrby 2004: 111). Även i gruppdiskussionerna i dialoggruppen tillämpar läraren denna typ av nominering t.ex. i exempel 12 nedan.

(12)

Läraren:	**Ska ni på nån fest i kväll då? Är det nån fest?**
Alla:	Ja.
Läraren:	**Berätta! Vad handlar det om? Vad ska ni göra? Och var?**
Kaija:	Jag vet inte. Det är i Papinnenä. Jag vet inte var den är. Jag tänker att jag kanske inte går eftersom jag har en lektion från eight o´clock. (ser tveksam ut när hon säger klockslaget)
Läraren:	Åtta?
Kaija:	Ja! Så jag vet inte om jag går. (I)

I lärarens första replik i exempel 12 vänder hon sig till samtliga studenter, och hela gruppen besvarar kortfattat frågan. Även lärarens andra replik är riktad till alla deltagare, och i detta fall är det Kaija som försöker besvara lärarens tre frågor om festen, som skall äga rum på kvällen. Flera frågor i en enda replik, såsom i lärarens andra replik i exempel 12, utgör inte ett exempel på god frågeteknik eftersom flera frågor efter varandra kan upplevas som förvirrande både i undervisningssituationer och i olika typer av intervjuer (jfr B. Liljestrand 1986: 122). Det framkommer också av Kaijas replik att hon besvarar endast den sista av lärarens frågor, som berör platsen där festen skall hållas.

Frågor

Jag har även jämfört de frågor studenterna ställde i diskussionerna, och jag har analyserat kontexten inom vilken frågorna ställdes samt jämfört antalet frågor. I diskussion I ställde studenterna sammanlagt 17 frågor och nio av dem ställdes efter någon typ av uppmaning från läraren. Jag hade inför diskussionen uppmanat deltagarna att ställa frågor när någon av

kamraterna hade presenterat sig, men det förekommer få spontana frågor i materialet. När ingen spontant ställde en fråga försökte jag väcka en diskussion genom en uppmaning såsom i exempel 13 nedan. Min uppmaning fungerar som en typ av nominering där ingen speciell talare utnämns (Norrby 2004: 111). Norrby konstaterar att en sådan nominering ibland kan leda till osäkerhet, eftersom diskussionsdeltagarna inte vet vem som skall börja tala. I detta exempel fungerade nomineringen däremot utan problem, eftersom Jaana övertog turen och ställde en fråga till Tuula.

(13)
Tuula: Jå, jag bor nära station och jag valde Vasa universitet eftersom jag tänkte att Vasa är ett bra ställe att studera svenska eftersom mänskorna är tvåspråkiga.
Läraren: Mm.
Tuula: Och jag har inga speciella framtidsplaner, bara studera.
Läraren: Mm. (...)**Vill ni fråga Tuula något?**
Jaana: Vad gjorde du under sabbatår? (I)

He och Young (1998: 14) påpekar att inlärare i en testsituation ofta ställer frågor på lärarens uppmaning. Läraren använder enligt dem frågor för att få samtalet att flyta, för att introducera eller avsluta ett tema och för att skapa möjligheten för alla deltagare att visa sin lingvistiska kompetens, vilket även karakteriserar lärarens beteende i diskussionerna i dialoggruppen.

I diskussion I ställde Jaana sammanlagt sex frågor, medan Sanna ställde fem, Kaija tre och Oili två. Heidi, som inte deltog i den inledande delen av diskussion I, ställde en fråga, medan Tuula inte ställde några frågor alls i diskussion I. I diskussion II ställdes sammanlagt 24 frågor vilket är något flera än i diskussionen i början av höstterminen, då studenterna ställde sammanlagt 17 frågor. Det är intressant att notera att inga frågor ställdes på lärarens uppmaning i diskussion II, utan samtliga frågor ställdes spontant av diskussionsdeltagarna. Läraren och studenterna verkar inte uppfatta diskussion II som en testsituation i lika hög grad som diskussion I (jfr He & Young 1998: 14). Sanna ställde 14 frågor, vilket utgör drygt hälften av det totala antalet. Hon tog också i övrigt aktivt del i diskussionen och producerade flest antal ord, repliker och uppbackningar bland studenterna, vilket jag kommer att diskutera mera ingående i följande avsnitt (4.2.4) Oili ställde tre frågor i

diskussion II medan Kaija, Heidi och Jaana ställde två frågor per person och Tuula ställde en fråga.

Studenternas frågor i diskussion II verkade alltså mycket spontana, medan de i diskussion I ibland verkade ställas som en följd av lärarens uppmaning. I diskussion I ställde studenterna frågor som berörde de övriga deltagarnas presentationer, och de kunde beröra t.ex. fritidsintressen (se exempel 11), syskon, hemort, husdjur. I diskussion II kommer studenterna däremot in på teman som verkar vara av ett djupare personligt intresse för dem, och de ställer frågor som berör deras egen situation t.ex. biämnesstudier och kraven på en blivande svensklärare. De olika typerna av frågor som ställdes i de båda diskussionerna kan vara en av orsakerna till att interaktionen i gruppdiskussion II upplevdes som mera naturlig än den i gruppdiskussion I.

Inlärare som upplever att undervisningen kan kopplas till deras egna behov och intressen upplever enligt Crookes och Schmidt (1991) sina studier som intressanta och motiverande. Utgående från detta kan man anta att studenterna upplevde innehållet i diskussion II som mera relevant än de teman som behandlades i diskussion I. Teman som berör studenternas egen verklighet ledde i diskussion II till en spontan diskussion om ämnen, som alla verkade vara intresserade av. Svaren på frågorna i diskussion II verkade innehållsmässigt vara betydelsefulla för de studenter som ställde frågorna, medan svaren på de frågor som ställdes i diskussion I inte alltid verkade intressera frågeställaren. Enligt den sociokulturella synen på inlärning beror inlärarens vilja att lära på graden av meningsfullhet i det som skall inläras (Dysthe 2001: 38–39). I dialogpedagogiken, som präglas av en sociokulturell inlärningssyn, utgår man från Rogers (1983) tankar om att allt lärande bör upplevas som meningsfullt för inläraren, vilket är intressant med tanke på studenternas agerande i de två gruppdiskussionerna. I den första diskussionen var studenterna endast måttligt intresserade av att delta i samtalet, medan de i den andra diskussionen stundtals uppvisade ett synnerligen stort engagemang i de frågor som diskuterades. När innehållet i en diskussion upplevs som relevant verkar detta leda till engagemang hos inlärarna, vilket utgående från Crookes och Schmids resonemang har en positiv inverkan på motivationen.

Studenterna i dialoggruppen hade under läsåret vant sig vid att huvudsakligen diskutera teman som var relevanta för gruppens verksamhet. I traditionell språkundervisning ingår ibland muntliga övningar som saknar explicit relevans för studenterna och som därför inte upplevs som relevanta och intressanta, vilket anses vara demotiverande för inlärarna (jfr Crookes & Schmidt 1991). I dialogundervisningen ingår inte denna typ av konstruerade övningar. Diskussionerna har i dialoggruppen inte primärt syftet att utveckla deltagarnas muntliga färdigheter, utan samtalet har ett egenvärde. Diskussionerna kan t.ex. beröra planer för gruppens verksamhet, teaterföreställningar som gruppen sett eller litteratur som samtliga gruppdeltagare läst, och fokus är satt på innehåll och inte på färdighetsträning. Som en följd av dessa diskussioner utvecklas naturligtvis även studenternas muntliga färdigheter i svenska. När arbetet i dialoggruppen inleddes hösten 2000 upplevde jag en markant skillnad mellan diskussioner i dialoggruppen och i mera traditionell undervisning. I dialoggruppen planerades höstterminens arbete, och samtliga diskussioner präglades av autenticitet, vilket inte är det vanliga i traditionell språkundervisning. Även studenterna fällde kommentarer om att de inte tidigare varit vana vid att diskussioner i språkkurser skulle ha någon relevans för dem själva, vilket uttryckligen var fallet i dialoggruppen.

I de båda diskussionerna ställdes ett antal frågor när studenterna var osäkra på något ord eller uttryck på svenska. Oili var i diskussion I litet osäker på vad stadsdelen *Hietalahti* (Sandviken) kallas på svenska, medan Kaija inte kom på adjektivet *ovanlig,* vilket exempel 14 nedan visar.

(14)
Kaija: Jag vet inte. Min mamma har dubbelnamn eftersom hennes flicknamn var väldig… **Vad är det?** Det är inte många…
Läraren: Ovanligt!
Kaija: Ja, hennes flicknamn är Pöyri. Så att jag är van vid att min mamma heter, har dubbelnamn, vi har andra förnamn. (I)

Jag hade väntat mig att studenterna skulle ha haft flest svårigheter att finna svenska ord och uttryck i början av höstterminen, men de flesta frågor som berörde ordval ställdes i diskussion II. Frågorna som berörde ett svenskt ord eller uttryck var i diskussion I två till antalet, medan det i diskussion II förekom sex frågor av denna typ. En förklaring kan vara

att det i slutet av läsåret kändes naturligt att be om hjälp av en lärare och av kamrater som man kände väl, medan samtliga studenter i början av höstterminen var spända inför varandra. Inför båda inspelningarna hade studenterna möjlighet att förbereda sig cirka fem minuter innan diskussionerna började. De flesta skrev ner några punkter inför presentationen i diskussion I och hann kanske delvis tänka genom ordval och uttrycksformer. Sanna avbröt vid ett tillfälle sin presentation och såg ner i pappret varefter hon ställde sig själv frågan *Vad har jag skrivit här?* och hittade därefter igen den röda tråden i presentationen. Inför diskussion II kunde jag däremot inte notera att någon av studenterna gjorde anteckningar inför diskussionen, utan de satt och småpratade tills jag meddelade att inspelningen kunde börja.

I diskussion II ställdes sammanlagt sex frågor rörande ordvalet. Oili berättade om sitt nya arbete på Citymarket och om kunder som glömmer att väga sina varor (exempel 15). Hon kände inte till ordet *väga* på svenska och bad de övriga om hjälp. Heidi och läraren uttalade därefter båda det korrekta ordet.

(15)
Läraren: Så står folk där i kassan och …
Oili: Mm. Jå. Och (…) **Vad är *punnita*?**
Heidi +L: Väga.
Oili: Jå, många glömmer att väga grönsaker och frukt och jag måste springa till infodisken och göra det mig själv. (II)

Tuula undrade vilka uppgifter Oili hade haft på sin nya arbetsplats, och Oili kom inte på ordet *lager* på svenska men fick hjälp av både Heidi och Sanna, som föreslog *lager* respektive *förråd* för finskans *varasto*. Den korrekta översättningen är i det här sammanhanget *lager* vilket läraren påpekade (exempel 16).

(16)
Tuula: Har du gjort något annat än varit vid kassan?
(O ser frågande ut)
Läraren: På Citymarket alltså.
Oili: Har jag varit (…)?
Tuula: Gjort!
Oili: Gjort nåt! **Jå, jag har varit där i (…) hm *varasto***.

Heidi: I lagret.
Sanna: Förråd.
Läraren: I lagret. I lagret. (II)

Jaana var osäker på om ordet *levervärde* (II) är korrekt bildat medan Sanna uttryckte tveksamhet inför sammansättningen *telefonintervjuare* (II). Läraren bekräftade att båda substantiven är korrekta. Vi diskuterade vilka olika nationer som finns vid universitetet och Sanna undrade i samband med detta vad *Hämäläinen osakunta* heter på svenska (exempel 17).

(17)
Läraren: Vad skulle du vara med i då Sanna?
Sanna: Hämäläinen. Det är Tavst… **Vad är *Hämäläinen osakunta*?**
Läraren: Tavast…
Sanna: Tavast…
Läraren: Tavastlands
Sanna: Nå, nånting ditåt. (II)

Läraren visade sig vara litet osäker på namnet, och Sanna accepterade efter viss tvekan förslaget *Tavastlands nation*.

4.2.4 Produktivitet

Jag har ovan redovisat för min studie av studenternas interaktiva beteende i de två diskussionerna, och analysen av deras kroppsspråk och initiativvilja kompletteras med en studie av antalet ord och repliker som deltagarna producerade i diskussionerna.

Vid analysen av studenternas muntliga produktivitet bör man notera några faktorer, som är betydelsefulla vid tolkningen av resultaten. De två gruppdiskussionerna i min studie var något olika till sin uppläggning (jfr avsnitt 4.1). I diskussionen på hösten skulle studenterna presentera sig själva och efter varje presentation följde en diskussion där samtliga studenter och läraren deltog. Diskussionen består därför av en längre replik i samband med att studenterna presenterade sig samt av ett antal kortare repliker som består av frågor eller kommentarer. Under vårens diskussion hade vi ett antal teman som diskuterades, och

längden på replikerna varierade inte lika mycket som i höstens diskussion. Diskussion I bestod av två delar, som var 25 respektive 20 minuter långa. I den första delen deltog fem studenter, medan samtliga sex studenter deltog i den andra delen. Vid inspelningen av diskussion II var samtliga sex studenter närvarande.

De två diskussionerna begränsades av praktiska skäl till 45 minuter, vilket bör noteras när man jämför antalet repliker och ord i de båda diskussionerna. Analysen berör den mängd tal studenterna producerade under den angivna tiden, och jag fokuserar främst på de olika deltagarnas andel av talaktiviteten. Trots att båda diskussionerna är lika långa kan det totala antalet ord och repliker i diskussionerna naturligtvis variera beroende på faktorer såsom talhastighet, repliklängd och förekomsten av pauser.

Det framgår av tabell 8 att studenterna producerade mera tal och ett större antal repliker i diskussion II i jämförelse med i diskussion I, men replikerna var i genomsnitt kortare i den andra diskussionen än i den första. Heidis presentation bandades av praktiska skäl in vid ett separat tillfälle. Hon deltog således inte i den första delen av diskussion I, men hon producerade ändå mera tal än de övriga studenterna, vilket också framgår av tabellen. Heidi uttryckte sig med lätthet på svenska redan i början av höstterminen och svarade vid presentationen obehindrat på lärarens och de övriga studenternas frågor. Det framkom i avsnitt 4.2.2 att de övriga studenterna var mera spända vid inspelningen och uttryckte sig inte heller lika ledigt på svenska som Heidi.

Tabell 8. Antalet ord och repliker samt det genomsnittliga antalet ord per replik i gruppdiskussionerna.

namn	antal ord		antal repliker		antal ord/replik	
	I	II	I	II	I	II
Heidi	1013	652	45	54	22,5	12,1
Jaana	371	568	31	39	12,0	14,6
Kaija	402	316	31	36	13,0	8,8
Oili	270	733	21	44	12,9	16,7
Sanna	354	696	32	91	11,1	7,6
Tuula	181	185	13	26	13,9	7,1
Alla studenter	2591	3150	173	290	m = 15,0	m = 10,9
Läraren	2336	2658	156	205	15,0	13,0
Assistenten	181	47	8	3	22,6	15,7
Alla deltagare	5108	5855	337	498	m = 15,2	m = 11,8

I diskussion II producerade Oili mest tal bland studenterna. Det framgår även av tabell 8 att hon producerade nästan det tredubbla antalet ord under inspelningen i slutet av vårterminen i jämförelse med under den inspelning som ägde rum i början av höstterminen. Också Sanna och Jaana producerade mera tal i diskussion II, medan Heidi och Kaija talade mera i diskussion I. Heidi intog en dominerande roll i diskussion I, eftersom hon var en mera van talare än de övriga deltagarna. Heidi verkade i diskussion II ibland avvakta och invänta repliker från de övriga studenterna innan hon själv tog till orda, vilket jag tolkar som ett försök från henne sida att se till att replikerna fördelas jämnt mellan alla deltagare. Heidi uttryckte i utvärderingen av kursen att hon i början av höstterminen besvärades av att de övriga i gruppen hade så svårt att uttrycka sig på svenska, och hon upplevde att hon ständigt måste ta till orda eftersom de andra var så osäkra på språket. Heidi ansåg att samtliga studenter uttryckte sig mycket ledigare på vårterminen, vilket även min studie visar. Kaija var i början av läsåret ovan vid att tala svenska men tog ändå ansvar för att det uppstod en dialog i gruppen. Hon hade tidigare aldrig använt svenska muntligt utanför klassen men vågade uttrycka sig på svenska, fastän hon i början hade problem med både grammatik och

ordval. Kaija producerade mest tal i diskussion I där Heidi inte var närvarande, men i diskussion II intog hon en mera tillbakadragen roll.

Tuula talade minst i båda diskussionerna och visade också med sitt kroppsspråk ännu under vårens inspelning att hon ogärna uttalade sig inför gruppen (jfr avsnitt 4.2.2). Det är intressant att Tuula i diskussion I talade lika litet som den tekniske assistenten, vars uppgift var att sköta om inspelningen av diskussionerna men ändå valde att delta i samtalet vid några tillfällen. I utvärderingen av läsåret nämnde Tuula att hon fortfarande upplevde att det var besvärligt att tala svenska i grupp, men hon tyckte att hon hade utvecklats som talare under året. Hon påpekade att hon till sin karaktär är en tystlåten person som sällan uttalar sig i grupper. Saleva (1997: 60) konstaterar att det är vanligt att inlärare som har lärt sig ett språk enligt den traditionella grammatik-översättningsmetoden har omfattande kunskaper i andraspråket men har svårt att förvandla sina kunskaper till flytande tal. Inlärare som har lärt sig ett språk med traditionella metoder, som fokuserar mycket på fel, observerar sitt eget tal mera än inlärare som har vant sig vid att fokusera på innehållet. Jag har som svensklärare mött många studenter med omfattande teoretiska kunskaper i svenska, vilka har svårt att uttrycka sig muntligt på svenska. Tuula var synnerligen väl insatt i svenskans grammatik och skrev under läsåret i dialoggruppen och i inträdesprovet år 2000 nästan felfria texter. När det gäller de muntliga färdigheterna gjorde hon däremot ett osäkert intryck och uttryckte sig mycket sparsamt på svenska. Tuula gav intryck av att eftersträva ett grammatiskt korrekt språk, vilket ledde till att hennes tal blev tveksamt. Hon uttryckte i den muntliga utvärderingen av läsåret beundran för de studiekamrater som vågade tala svenska med stor säkerhet, fastän de inte behärskade språket perfekt.

Jag uppmanade under läsåret Tuula att vistas en längre tid i en helsvensk miljö så att hon skulle lära sig att uttrycka sig mer obehindrat på svenska. Sommaren 2002 tillbringade Tuula i en åländsk familj och pratade enbart svenska med familjemedlemmarna och med gästerna på det pensionat som familjen drev. Tuula ansåg att hon lärde sig använda svenska i vardagliga situationer, och hennes svenska blev säkrare och naturligare. Tuula berättade att hon skrev dagbok under sina två månader på Åland, och frun i hennes värdfamilj läste texterna och kommenterade språkfelen. Detta arrangemang illustrerar Tuulas ambitiösa inställning till sina svenskstudier.

Ellis (1992: 202–207) diskuterar olika typer av inlärningsstilar i samband med andraspråksinlärning, och han drar en skiljelinje mellan *experiential* (erfarenhetsbaserad) och *studial learning style* (studieinriktad inlärningsstil). Målet för inlärare med erfarenhetsbaserad inlärningsstil är att kommunicera på L2, och de fokuserar på innehåll och flyt i stället för på form och exakthet. Denna typ av inlärare kan karakteriseras som risktagare som inte uppskattar rutinmässig undervisning. Den andra gruppen utgörs av systematiska inlärare som intresserar sig för grammatik och gärna gör kontrastiva analyser mellan L1 och L2. De ogillar att göra fel och är fokuserade på exakthet och form i stället för på flyt och innehåll. Ellis (1992: 203) betonar att de flesta inlärare uppvisar egenskaper som är typiska både för den erfarenhetsbaserade och för den studieinriktade inlärningsstilen. Inlärarnas beteenden kan variera beroende på vilken typ av uppgift det handlar om och på vilken utvecklingsnivå de för tillfället befinner sig i sin inlärning. I dialoggruppen finns ett par studenter som enligt min bedömning till en viss grad kan representera dessa båda inlärningsstilar. Tuula har många egenskaper som påminner om Ellis beskrivning av en studieinriktad inlärare, medan Kaija och Heidi representerar en erfarenhetsbaserad inlärningsstil.

En studie av tabell 8 visar att antalet repliker hos samtliga studenter är större i diskussion II i jämförelse med i diskussion I, vilket kan ha sin förklaring i att diskussionerna inte följde exakt samma mönster. Det framgår att Sanna har producerat flest repliker i vårens diskussion, men hennes repliker hör även till de kortaste, i medeltal 7,6 ord per replik. Orsaken till detta är att hon i den andra inspelningen har många repliker som bara består av ett ord t.ex. *ja* eller *nej*, men ofta också av ett bekräftande *jå* eller *mm* efter andras repliker. Linell och Gustavsson (1987: 62–63) kallar denna typ av uppbackning för icke-repliker, och de används för att ge talaren återkoppling utan att begära ordet av honom. Jag har i min studie räknat också dessa yttranden som repliker eftersom det enligt Linell och Gustavsson i praktiken kan vara svårt att dra gränsen mellan replik och icke-replik. Sannas repliker är i genomsnitt korta därför att hon producerar ett större antal uppbackningar än de övriga studenterna. Jag uppfattade Sanna som den sociala medelpunkten i gruppen, och hennes bekräftanden passar väl in i den rollen. Hon ville med sina uppbackningar antagligen ge positiv återkoppling till de övriga i gruppen. Läraren stod för de flesta uppbackningarna i diskussion I, medan Sanna gav de flesta uppbackningarna i diskussion II.

Skillnaden mellan den mest pratsamma och den mest tystlåtna deltagaren i dialoggruppen är som ovan nämnts stor. Lindberg (1996) påpekar att faktorer såsom kön, etnicitet, språkfärdighet, personlighet och självförtroende påverkar elevernas deltagande i klassrumssamtalen. Hennes studie visar att fördelningen av inlärarnas turer varierar mest i samtal där läraren inte är närvarande. Läraren tillämpar ofta s.k. talarnominering, dvs. utser följande talare, för att få alla elever att komma till tals. I diskussionerna i dialoggruppen vände jag mig också vid ett flertal tillfällen till den mest tystlåtna deltagaren i gruppen för att locka henne med in i diskussionen. Tabell 8 visar att Tuula ändå trots lärarens agerande producerade betydligt mindre tal än de övriga deltagarna.

Det framgår av tabell 8 att replikerna hos vissa studenter är relativt korta, vilket är karakteristiskt för diskussioner förda på ett främmande språk enligt en undersökning gjord av Luukka och Nikko (1992). De har i en studie jämfört hur finskspråkiga universitets-studerande diskuterar på finska och på svenska, och upptäckte att replikernas längd utgör den största strukturella skillnaden mellan diskussioner förda på modersmålet och på ett främmande språk.

Tabell 8 visar också att det finns vissa kvantitativa skillnader mellan diskussionerna. De omfattar båda sammanlagt 45 minuter, men det framkommer att den andra diskussionen innehöll mera tal än den första. Diskussion I omfattar 5108 ord, medan diskussion II präglas av en högre talaktivitet och består av 5855 ord. Samtalet i diskussion II verkade enligt min bedömning också löpa snabbare än i diskussion I. Detta kan eventuellt även förklaras med att diskussion I innehöll 7,5 repliker per minut, medan antalet repliker i diskussion II var större, dvs. 11,1 repliker per minut. En diskussion antas ge ett snabbt intryck om turerna byts ofta mellan talarna (jfr Pilke 2004: 118–119), vilket var fallet i diskussion II. Jag konstaterade ovan (se avsnitt 4.2.1) att diskussion I präglas av s.k. samtalsuppehåll, dvs. en paus orsakad av att ingen av deltagarna är beredd att överta turen. Diskussion I, som innehåller samtalsuppehåll, karakteriseras av ett lågt tempo och är kvantitativt mindre omfattande än diskussion II, som saknar pauser av ovannämnda typ.

I undervisningssammanhang kan det förekomma olika typer av dominans: kvantitativ, innehållslig och interaktionell dominans (Linell & Gustavssons 1987: 237–239).

Kvantitativ dominans avser talmängd, den som dominerar samtalet är den som pratar mest. Den talare som dominerar ett samtal innehållsligt har störst inflytande över de ämnen som diskuteras, medan interaktionell dominans avser en individs kontroll över andras kommunikativa åtgärder. Det är vanligt att läraren dominerar diskussionerna i traditionell klassrumsundervisning såväl kvantitativt, innehållsligt som interaktionellt. Inom andraspråksinlärning är det av stor vikt att inlärarna får använda andraspråket så mycket som möjligt i samtal i och utanför klassrummet, vilket medför att lärarens dominans borde minska i jämförelse med i traditionell undervisning (jfr Swain 1985). Inom dialogpedagogik och språkbad för vuxna spelar läraren en tillbakadragen roll i jämförelse med t.ex. i förmedlingspedagogik, vilket leder till att studenterna intar en mera dominerande roll än i traditionell klassrumsundervisning.

I tabell 9 presenterar jag de sex studenternas, lärarens och den tekniske assistentens deltagande i diskussionerna genom att ange deras andel av samtliga producerade ord. Det framgår av tabellen att lärarens kvantitativa dominans i diskussionerna i dialoggruppen var ungefär lika stor i diskussion I och i diskussion II. Detta resultat är något förvånande eftersom jag hade förväntat mig att jag skulle inta en mera tillbakadragen roll i den andra diskussionen. Diskussionen flöt mycket ledigt i diskussion II, och läraren kunde därför med fördel ha tonat ner sin roll som en aktiv diskussionsledare. Läraren svarar för cirka 45 % av talet i diskussionerna, vilket motsvarar resultatet i Pilkes (2004: 125) studie som berör diskussioner vid proseminarier och avhandlingsseminarier. Luukka (1996) har studerat tre seminariediskussioner inom ämnet sociologi på universitetsnivå, och i dessa studier varierar lärarens deltagande i diskussionerna mellan 38 % och 50 %. Det verkar således som om lärarna såväl i dialogundervisning som i olika typer av seminarier på universitetsnivå ansvarar för knappt hälften av talet i diskussionerna. Luukka (1996: 62) konstaterar att lärarna i grundskolan brukar dominera lektionerna ännu mera och uppger att läraren beräknats tala 78 % av lektionen. Motsvarande iakttagelse görs av Einarsson och Hultman (1985: 82), som i en studie av elevspråk i den svenska grundskolan visar att lärarna svarar för 75–80 % av talaktiviteten i klassrummet. Lärarna inom den grundläggande utbildningen verkar alltså svara för en mycket större andel av talaktiviteten i jämförelse med läraren i dialoggruppen och lärarna i Luukkas (1996) och Pilkes (2004) studier.

Tabell 9. Deltagarnas andel av talaktiviteten i gruppdiskussionerna.

Namn	I	II
Heidi	19,8 %	11,1 %
Jaana	7,3 %	9,7 %
Kaija	7,9 %	5,4 %
Oili	5,3 %	12,5 %
Sanna	6,9 %	11,9 %
Tuula	3,5 %	3,2 %
Läraren	45,7 %	45,4 %
Assistenten	3,5 %	0,8 %

Det framgår av tabell 9 att Heidi var den mest aktiva deltagaren i diskussion I (19,8 %), trots att hon endast deltog i den andra delen (20 minuter) av inspelningen. Tuula var den mest tystlåtna av studenterna (3,5 %), medan de övrigas andel låg på ungefär samma nivå.

I diskussion II, som fördes i slutet av läsåret, är fördelningen något annorlunda i jämförelse med i den diskussion som fördes i början av höstterminen. Heidi har intagit en mindre dominerande roll bland studenterna, och hon talar ungefär lika mycket som Oili och Sanna, som båda intog en aktivare roll än i den första diskussionen. Jaanas talaktivitet har stigit något, medan Kaijas har sjunkit. Det framgår även att Tuula är lika tystlåten i den andra diskussionen som i den första.

4.3 Sammanfattning

Min analys av studenternas interaktiva beteende är intressant ur flera olika synvinklar. Betraktar man diskussionerna ur ett samtalsanalytiskt perspektiv kan man göra flera iakttagelser. Den diskussion som fördes i början av läsåret präglas av asymmetri, eftersom läraren fungerar som ensam moderator, och studenterna verkar förvänta sig att läraren fördelar turerna och initierar samtalsämnen. Samtalet i diskussion II var mera jämlikt och

symmetriskt, eftersom deltagarna tillsammans med läraren ansvarade för att samtalet skulle fungera (jfr Linell & Gustavsson 1987). Samtalsformen, som i början av läsåret kunde karakteriseras som styrd dialog, har under läsåret förändrats i riktning mot fri dialog (Anward 1983). Den styrda dialogen har sitt ursprung i förmedlingspedagogik där all aktivitet utgår från läraren, medan dialogpedagogiken bygger på en fri dialog mellan jämlika individer. Samtalsstrukturerna i de två diskussionerna kan även betraktas som en illustration av inlärningssituationer *s*om utgår från två olika inlärningssyner, nämligen den behavioristiska respektive sociokulturella inlärningssynen.

En studie av studenternas kroppsspråk visar att samtliga studenter gav ett avslappnat intryck i den andra diskussionen, medan de i diskussionen i början av höstterminen verkade mycket anspända och uppvisade ett stelt kroppsspråk. Min analys visar vidare att studenterna under läsåret har utvecklats till aktiva och initiativtagande samtalsparter. I diskussion II tog de ansvar för interaktionen genom att t.ex. föra in nya samtalsämnen, ställa frågor och ge återkopplingar, vilket inte var fallet i diskussion I då läraren bar huvudansvaret för att interaktionen skulle fungera. Studenterna producerade även sammanlagt mera tal i diskussion II i jämförelse med i diskussion I.

Den första diskussionen kan sammanfattningsvis liknas vid en traditionell undervisningssituation där all aktivitet styrs av läraren, medan den andra lektionen mera påminner om samtal mellan goda vänner. Läraren bär även i denna diskussion det slutliga ansvaret för att interaktionen skall fungera, men också studenterna förde samtalet vidare genom att t.ex. ta egna initiativ, införa nya teman och ställa frågor.

Deltagarna har under läsåret i dialoggruppen kontinuerligt använt svenska i olika typer av muntlig kommunikation och därmed utvecklat en större säkerhet som talare. Jag har i detta arbete inte fokuserat på språkriktighetsaspekter, men jag kunde under läsåret konstatera en utveckling mot ökad korrekthet och ökad syntaktisk komplexitet både i tal och i skrift. Den ökade muntliga produktionen kan även kopplas till motivationen. Inom motivations-forskningen brukar motivationen ses som inlärningens energikälla (Hakkarainen 1986, Gage & Berliner 1992). Utgående från detta resonemang kan en inlärare som producerar mycket på sitt andraspråk karakteriseras som en motiverad inlärare. Motivationen skapar

den energi som ligger bakom inlärarens aktivitet. Jag har tidigare konstaterat att inlärarnas självförtroende har en stor betydelse för interaktionen i en grupp. Den affektiva aspekten av självförtroende utgörs enligt Clément och Kruidenier (1985: 24) av inlärares ängslan att använda språket, medan den kognitiva aspekten utgörs av inlärarens bedömning av de egna färdigheterna i andraspråket. Självförtroende är enligt denna beskrivning en motivationskomponent som har en betydelse för omfattningen på inlärarens produktion på andraspråket. En inlärare med en positiv självbild och med tilltro till de egna språkfärdigheterna kan förväntas producera mera tal och text än en osäker inlärare.

Inom andraspråksinlärning är det centralt att inlärarna ges möjligheten att använda andraspråket i många olika sammanhang. Swain (1985: 248 ff.) konstaterar att en inlärare utvecklar sina muntliga färdigheter genom att använda språket i meningsfulla och äkta diskussioner. Inlärare som har möjlighet att använda sitt andraspråk mycket utanför klassen har goda möjligheter att förbättra sina språkfärdigheter. I språkbad för vuxna är det av stor betydelse att det skapas många möjligheter för deltagarna att använda andraspråket (Ch. Laurén 1999: 138–139). Deltagarna ges under en språkbadskurs i svenska möjlighet att samtala med läraren och medstudenterna men även med målspråkstalare i samband med de täta kontakterna med institutioner utanför klassrummet.

Även i dialogundervisning har deltagarna många och varierade möjligheter att använda svenska i muntlig kommunikation i och utanför klassrummet (se avsnitt 3.4 och avsnitt 3.5). Utgående från Swains (1985) resonemang skulle detta förhållande vara positivt med tanke på utvecklingen av deras andraspråk. Det har också framgått av min analys ovan att studenterna interagerar på olika sätt i de båda diskussionerna, och det framkom att den andra diskussionen karakteriserades av naturlig interaktion, medan samtalet vid det första tillfället inte flöt lika obehindrat.

Det förändrade interaktiva beteendet kan ha flera orsaker. Studenterna har lärt känna varandra väl under läsåret i dialoggruppen, och samtliga deltagare har enligt egen utsago trivts väl i gruppen där atmosfären upplevts som uppmuntrande och varm. Dialogundervisning bygger på kontinuerliga samtal mellan deltagarna, och studenterna var därför mycket vana vid att tala svenska i slutet av läsåret när den andra diskussionen ägde

rum. Samtalen som förs i dialoggruppen är inte konstruerade inslag i språkundervisningen, utan diskussionerna berör huvudsakligen ämnen som deltagarna själva har valt att fördjupa sig i. Detta leder till att studenterna troligen upplever samtalen i dialoggruppen som mera autentiska och meningsfulla i jämförelse med i mera traditionell språkundervisning. Under samtalen i dialoggruppen har studenterna även utvecklat sina muntliga färdigheter i svenska i riktning mot ökad korrekthet, vilket naturligtvis bidrar till att de uppträder som mycket säkrare talare i den diskussion som avslutade arbetet i dialoggruppen.

Dialogpedagogiken verkar enligt min studie ha en positiv inverkan på studenternas motivation och på deras interaktiva färdigheter i svenska. Enligt motivationsteorier är det mycket centralt för språkinlärningen att inläraren har en positiv självbild och upplever trygghet i inlärningssituationen, vilket deltagarna i dialoggruppen verkar ha utvecklat (jfr Clément & Kruidenier 1985, Dörnyei 1994, Dörnyei 2001). Dialogpedagogikens fokusering på inlärarnas egna intressen och önskemål kan även kopplas till hög motivation, vilket således är positivt med tanke på inlärningen (Oxford & Shearin 1994). En förklaring till den positiva utvecklingen av studenternas interaktiva färdigheter i svenska kan enligt min bedömning ha sitt ursprung i de arbetsformer som tillämpas i dialogundervisningen samt i det uppmuntrande arbetsklimatet i gruppen.

5. SKRIFTLIG PRODUKTION

Jag har i min studie anammat Dysthes (1996: 62) utvidgade dialogbegrepp, vilket innebär att begreppet ’dialog’ innefattar såväl muntlig som skriftlig kommunikation. I föregående kapitel (kapitel 4) diskuterade jag den muntliga dimensionen av dialogbegreppet i min analys av interaktionen i två gruppdiskussioner. I detta kapitel sätter jag därför fokus på dialogen i form av skriftlig kommunikation, och jag har valt att analysera ett antal av de texter som studenterna producerade under läsåret 2000–2001. Jag önskar jämföra texter som är producerade vid olika tidpunkter under läsåret för att granska i vilken utsträckning studenterna utvecklats som skribenter under läsåret i dialoggruppen. Eftersom jag i mitt arbete fokuserar på motivationen, har jag för analysen valt ett antal kriterier som enligt Dörnyei (2001: 198) är lämpliga när man skall studera motivationen hos andraspråks-inlärare. Dörnyei anser att motivationen hos inlärare bäst kan studeras i individernas beteende, och han föreslår att man kan göra direkta mätningar av motiverat L2-beteende t.ex. genom att studera inlärarnas hemuppgifter med tanke på kvantitet och kvalitet. De kriterier som jag har valt för min studie är produktivitet, lexikal täthet, lexikal variation, lexikala innovationer och språkriktighet. Jag jämför studenternas produktivitet i texter som representerar olika genrer och som är skrivna vid olika tidpunkter. Med hjälp av en beräkning av den lexikala tätheten i texterna betraktas studenternas förmåga att skriva texter ur olika genrer. Med den lexikala variationen önskar jag granska i vilken utsträckning skribenterna varierar sitt ordval vid de olika skrivtillfällena och i de olika genrerna. Jag utför därefter en kvantitativ och kvalitativ analys av de lexikala innovationer, dvs. icke-idiomatiska uttryckssätt, som förekommer i texten.

De fyra ovannämnda kriterierna, som alla fokuserar på olika typer av L2-beteende, kompletteras med en kort studie av den språkliga korrektheten i texterna. Jag nämnde i kapitel 4, som berör studenternas interaktionella beteende i diskussionerna, att motivationen ofta brukar studeras med hjälp av mätningar av inlärningsprestationer (jfr Dörnyei 2001: 197). Eftersom det anses finnas ett samband mellan motivation och inlärningsresultat (jfr t.ex. Wlodkowski 1985, Gage & Berliner 1992, Stipek 1993) är det intressant att utvidga min analys genom att också fokusera studenternas prestationer, i detta fall deras behärskning av svenskans strukturregler och lexikon i skriftlig produktion. Jag har använt

mig av bedömningsmetoder som har utarbetats vid Institutionen för nordiska språk. Bedömningen, som utgår från en gradering av feltyper, har tidigare använts när lärarna har velat bedöma studenternas insikter i svenskans grammatiska strukturer och ordförråd.

Det skriftliga materialet i min studie består av texter som de sex deltagarna i dialoggruppen producerade under läsåret 2000–2001, dvs. dagbokstexter, rapporter, recensioner, utvärderingar och olika typer av analyser. Jag har ur detta stora material valt 36 texter som utgör det primära materialet för denna del av studien. Jag inleder detta kapitel med en diskussion om genrer och genretillhörighet och redogör för mitt val av texter som representanter för tre olika genrer. Därefter övergår jag till att analysera studenttexterna utgående från egenskaper som textlängd, lexikal täthet, lexikal variation, lexikala innovationer i form av approximationer och kontaminationer samt språkriktighet.

5.1 Genre och genretillhörighet

Begreppet ’genre’ kan definieras olika beroende på inom vilket vetenskapsområde definitionen skapas. C. Nyströms (2000: 50) definition av begreppet ’genre’ är ”en klass av texter, som är avsedda att fylla en kommunikativ funktion och som är igenkännbar och namngiven av de människor som använder genren eller har tillträde till genren”. Hon grundar sin definition på Swales (1990) och Ledins (1995) definitioner av genrebegreppet som förutom i språkvetenskapen också används inom många andra vetenskapsområden (se t.ex. Ledin 1996: 8–11). En jämförelse av den lexikala tätheten i texter från olika genrer kan även ge en antydning om skribenternas genrekompetens, dvs. deras förmåga att förstå och producera genretypiska texter (se t.ex. Hellspong & Ledin 1997: 28–29, Puskala 2003: 63–66). Jag har valt att studera studenttexter ur tre olika genrer dvs. dagbokstext, recension och rapport. Mitt antagande är att textens genretillhörighet påverkar egenskaper såsom t.ex. textlängd, lexikal täthet och lexikal variation.

C. Nyström (2000) har studerat textrepertoaren i svenskundervisningen i gymnasieskolan i Sverige och beskrivit de olika genrerna som ingår i gymnasisternas repertoar. Exempel på genrer som ingår i undersökningen är bl.a. debattartikel, brev, manus till tal, romankapitel,

artikel, recension och rapport. C. Nyströms studie berör alltså flera genrer som även ingår i min studie, och hennes definition av ’genre’ (se ovan) passar utmärkt även för min studie. C Nyström (2000: 50) understryker att hon i sin undersökning valt ett perspektiv där skolskrivandets texter betraktas som fall av genrer, trots att skoltexterna intar en särställning jämfört med texter som har ett verkligt kommunikativt syfte. Teleman (1991: 75) uttalar sig kritiskt till skoluppsatsen, eftersom den enligt honom alltid tillhör en låtsasgenre (t.ex. självbiografi, dagbok, utredning) samtidigt som den i grunden bara tillhör sin egen genre, dvs. skoluppsats. C. Nyström tar i sin studie avstånd från detta synsätt. Hon motiverar sin syn på genren med att Swales (1990) begrepp ’diskursgemenskap’ går att applicera på skolan där eleverna är deltagare i en målinriktad gemenskap centrerad kring en språkburen aktivitet. C. Nyström understryker även vikten av att kunna jämföra elevtexter (t.ex. recensioner, insändare, notiser) med texter producerade utanför skolan. Detta skulle inte vara ändamålsenligt om man betraktar alla skoltexter som en egen genre.

C. Nyström (2000) presenterar en översikt över genresystemet i sitt material och delar in genrerna i tre olika grupper (*berättande*, *diskuterande*, *redovisande*) beroende på det kommunikativa syftet med texterna. De *berättande* texterna karakteriseras av att en eller flera personer står i centrum och händelserna följer kronologiskt på varandra. I denna grupp finns t.ex. novell, romankapitel, kåseri, privat brev och dagbok. (C. Nyström 2000: 54 ff.) Textkategorierna *diskuterande* och *redovisande* skiljer sig från varandra genom sitt syfte. De *diskuterande* texterna syftar till att problematisera ett fenomen eller till att framföra en eller flera personers åsikter i en fråga. I denna grupp ingår t.ex. argumenterande texter såsom insändare och debattartiklar, recensioner, PM och utredande uppsatser. C. Nyström påpekar att de *redovisande* texterna ofta är funktionella texter i skolan, eftersom deras syfte är att visa att eleverna inhämtat kunskap eller utfört en viss uppgift. I den här gruppen finner man rapporter, referat, reportage och tidningsnotiser.

Den mest informella genren i min studie är *dagbokstexten*, som är en genre där en egentlig mottagare normalt saknas. Svenske (1993: 18) konstaterar i en studie av dagboksskrivandets villkor att begreppet ’dagbok’ inte alls är entydigt i forskningen. Det centrala i hans långa definition av begreppet är att dagboken är ett dokument som är tillkommet genom ett regelbundet, privat skrivande av en enda författare. I dagboken

redovisar författaren vanligen i jagform ett urval av sina egna yttre aktiviteter, tankar och känslor. (Svenske 1993: 20.) I Svenskes definition ingår även en kommentar om att författaren dagligen ägnar sig åt sitt dagboksskrivande. Jag har valt att använda begreppet ’dagbok’ om de texter som deltagarna i dialoggruppen skrev, trots att de vanligen sammanfattade en hel veckas aktiviteter och intryck i dagbokstexten.

I en dagbok riktar sig skribenten vanligen till en presumtiv läsare (Svenske 1993: 38). Deltagarna i dialoggruppen skrev däremot sina dagbokstexter i en skolsituation till en bestämd mottagare, nämligen läraren. De skrev varje vecka en text där de berättade vad de under den gångna veckan sysslat med i anknytning till svenskstudierna. När kontakten mellan läraren och studenten djupnade blev innehållet i dagboken mera privat till sin karaktär, och jag upplevde att skribenterna gav mig ett stort förtroende när de delade med sig av sina tankar och upplevelser. Dagboken anses i undervisningssammanhang vara en genre som stöder interaktionen mellan läraren och studenterna, vilket även var fallet i dialoggruppen (jfr Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003: 332–335). Den ständigt pågående diskussionen mellan läraren och studenterna kan även antas ha en positiv inverkan på studenternas motivation (jfr Linnarud 1993: 112–113). Dagbokstexter hör enligt C. Nyströms (2000: 110 ff.) indelning till gruppen berättande texter, men endast några dagbokstexter ingår i hennes studie. Gymnasisterna fick nämligen själva välja ut några av sina bästa texter, som sedan skulle ingå i forskningsmaterialet. Dagbokstexterna uppfattades antagligen som alltför privata i hennes sammanhang och studenterna valde hellre andra texttyper.

Recensionen hör till gruppen diskuterande texter, och Strömquist (1989: 134) anser att dagstidningarnas recensioner är goda exempel på bruksprosatexter, vilkas struktur består av innehållsliga block. I genomläsningen av de 12 teaterrecensionerna i mitt material kunde jag även notera vissa innehållsliga block som återfanns i de flesta texter. De centrala blocken är: författare, handlingsreferat, miljö, personer, scenografi och värdering. C. Nyström konstaterar (2000: 120) att värderingen av boken, eller i mitt fall skådespelet, är det som konstituerar genren recension.

De redovisande texternas syfte är i skolan ofta att visa att eleverna har inhämtat kunskap eller att de har utfört en viss uppgift. Vanliga redovisande texter är rapporter, referat och bokredovisningar. *Rapporten* är enligt C. Nyström (2000: 60–63) uppställd enligt en formell mall och enligt en modell för vetenskapligt utredande texter, vilket i texten syns i att skribenten använder något eller flera av orden *syfte*, *frågeställning* och *metod.* I min studie ingår även en texttyp som jag valt att kalla rapport, dvs. en föreläsningsrapport. Deltagarna i dialoggruppen deltog i ett antal föreläsningar i kursen Finlandssvenska och rikssvenska realia och skrev under kursen ett sammandrag av och kommentarer till varje föreläsning. De texter som jag valt att kalla rapporter är inte lika formella som rapporterna i C. Nyströms studie, utan de påminner delvis om undergruppen *inramad faktaredovisning* i hennes studie. Denna undergrupp karakteriseras enligt C. Nyström av innehållsredovisande texter med några personliga yttranden från författaren, och texterna påminner i detta hänseende mycket om de texter jag valt att kalla rapporter.

5.2 Analys av studenttexter i tre genrer

I analysen av dialoggruppens skiftliga produktion fokuserar jag på drag som kreativitet, språklig variation och uttrycksfullhet. Även om språkriktighet är ett centralt drag i synnerhet för skribenter som skriver på sitt andraspråk diskuterar jag detta drag endast kortfattat. Finskspråkiga inlärares tillägnande av svenskans grammatiska strukturer har under en längre tid ägnats ett stort intresse bland forskarna (t.ex. Pitkänen 1980, Juurakko 1996, Lahtinen 1998, Hildén 2000). Jag fann det därför mer givande att välja en annan infallsvinkel även om det t.ex. kunde ha varit intressant att jämföra hur deltagarna i dialoggruppen tillägnade sig grammatiska strukturer i svenskan i jämförelse med studenter som deltog i traditionell svenskundervisning. Det är enligt min bedömning av stort intresse att analysera studenternas muntliga och skriftliga produktion på ett så mångsidigt sätt som möjligt, eftersom andraspråksinlärningen är så mångfasetterad till sin natur (jfr Spolsky 1989: 25–29). U. Laurén (2003: 89) konstaterar att ordförrådet är centralt för språktillägnande och språkanvändning, och hon har undersökt bl.a. textlängd, lexikal täthet och lexikal variation i elevtexter. Hon understryker att det i undersökningar av andraspråkstillägnande (Cummins, Harley, Swain & Allen 1990: 122–123, Grönholm 1994:

308) framkommit att ordförrådets storlek och kvalitet samvarierar med bl.a. grammatisk kompetens.

Potentiella infallsvinklar

Intresset för fenomenet kreativitet har lett till att olika forskningsområden presenterat ett stort antal definitioner och tolkningar i sitt försök att ringa in begreppet (U. Laurén 1994: 14–28). Vid mätning av inlärares färdigheter i andraspråk och främmande språk är det enligt U. Laurén (1994: 21) relativt lätt att mäta avgränsade språkfärdigheter som grammatik, ordkunskap eller läs- och hörförståelse, medan t.ex. den språkliga kreativiteten mera sällan mäts. Orsaken till detta är att testen är mera tidskrävande i fråga om utförande och utvärdering eller det kan helt enkelt saknas lämpliga test. I de undersökningar där man försökt identifiera och mäta kreativitet varierar metoderna enligt U. Laurén (1994: 22) beroende på definitionen av kreativitet och de teorier som den enskilde forskaren stöder.

Kreativiteten kan definieras som förmågan att variera stil och använda metaforer och ordlekar (t.ex. Fillmore 1979: 93–101). Används en sådan definition på kreativitet kan inlärare förväntas uppvisa kreativitet i ett senare stadium av språktillägnandet, men det är inte möjligt att fastslå hur omfattande färdigheter en inlärare måste ha i andraspråket för att uppvisa kreativitet i sin produktion. Ringbom (1989: 210) understryker att kreativ produktion kräver mer omfattande språkfärdigheter hos inläraren än han behöver för förståelse. Eftersom deltagarna i dialoggruppen har språkfärdigheter som jag bedömer vara på en hög nivå, är det av intresse att studera deras texter med utgångspunkt i kreativa aspekter.

U. Laurén (1994: 27) diskuterar i sin studie av skriftlig produktion hos enspråkiga och tvåspråkiga elever generella kreativa drag som kan förekomma i språkanvändningen. Hon understryker att forskningen inom barnspråks- och tvåspråkighetsutveckling och den psykologiska kreativitetsforskningen betraktar produktivitet, unikhet, nyhet, originalitet, variation och komplexitet som generellt kreativa drag. U. Laurén har funnit det mest ändamålsmässigt att undersöka produktivitet, komplexitet, variation och unikhet i analysen

av kreativiteten i elevtexterna. Hon konstaterar att dessa drag belyser elevernas språkliga, och i synnerhet skriftspråkliga kompetens på ett bredare sätt än vad enbart en felanalys gör.

Kreativiteten kan t.ex. uttryckas i bl.a. metaforer, ordlekar och variation av stil (Fillmore 1979: 93–101). Det kunde vara en intressant infallsvinkel att studera förekomsten av metaforiska uttryck och ordlekar i såväl muntlig som skriftlig produktion bland deltagarna i dialoggruppen. Golden (2005) har studerat förståelsen av metaforiska uttryck ibland högstadielever som har norska som förstaspråk respektive andraspråk. Hon har konstaterat att även elever som bedömer att de har en stark norska har stora svårigheter med att förstå metaforer. Golden diskuterar enbart elevernas förståelse av metaforer, men det skulle även vara intressant att studera inlärares produktion av metaforiska uttryck.

Ivanič (1998) har studerat åtta universitetsstuderande med varierande ålder, utbildning och livserfarenhet och beskrivit deras utveckling som skribenter fram till deras andra läsår vid ett universitet. Hennes syfte är att visa hur individer som deltar i en akademisk diskurs tillägnar sig intressen, värden, övertygelser och kunskapsskapande som är specifika för den högre utbildningen som institution. Hon studerar inledningsvis några lexikala och grammatiska drag som karakteriserar den akademiska diskursen, och enligt henne syns dessa drag redan i ett kort utdrag ur en akademisk text, i hennes fall en typ av seminarieuppsats.

Ivanič (1998) kunde konstatera att samtliga studenter positionerat sig som medlemmar av den akademiska diskursen även om deras sätt att positionera sig varierar. Hon understryker att även om alla åtta deltagare befinner sig inom den akademiska diskursen, är deras lexikala och grammatiska val inte identiska. Skribenterna har lyckats skapa en egen profil inom diskursen. Denna kommentar är intressant för min studie, eftersom jag lagt märke till att de sex deltagarna i dialoggruppen skriver texter som fungerar väl i den akademiska diskurs som dialoggruppen utgör, men deras stil är varierande. I mitt material ingår inga texter som motsvarar essäerna i Ivanič´ undersökning, eftersom mina studenter skriver seminarieuppsatser i ett senare skede av sina studier, vanligen under det andra och tredje läsåret. Det är således inte fruktbart för mig att såsom Ivanič fokusera på den akademiska

diskursen, eftersom deltagarna i dialoggruppen endast är i början av sin utveckling mot akademiskt skrivande, medan studenterna i Ivanič´ studie hunnit längre i sina studier.

Jag har utgående från infallsvinklar som presenterats ovan valt att närma mig studenttexterna ur flera olika synvinklar. Inledningsvis diskuterar jag produktiviteten utgående från textlängden, och därefter övergår jag till analyser av lexikal täthet, lexikal variation samt förekomsten av lexikala innovationer i studenttexterna. Avslutningsvis behandlas texterna ur ett språkriktighetsperspektiv. I avsnitten som behandlar produktivitet, lexikal variation och lexikala innovationer kommer jag även att ta fasta på drag som enligt U. Laurén (1994) kan beskriva kreativiteten i elevtexter. Generella kreativa drag är produktivitet, unikhet, nyhet, originalitet, variation och komplexitet, av vilka jag fäster uppmärksamhet vid de kreativa dragen produktivitet (avsnitt 5.2.1), variation (avsnitt 5.2.3) och nyhet (lexikala innovationer, avsnitt 5.2.4).

I analysen betraktar jag gruppen som en helhet bestående av sex individer med olika särdrag. Jag intresserar mig även för skribenternas genrekompetens och jämför därför i varje avsnitt de tre genrer (dagbok, recension och rapport) som ingår i mitt material.

5.2.1 Produktivitet

Jag inleder min analys av studenternas skriftliga produktion med en studie av textlängden i de 36 studenttexter som utgör mitt skriftliga material. Studenterna skrev samtliga texter utanför klassrummet och kunde själva bestämma hur omfattande texter de skulle producera, eftersom jag inte gett några föreskrifter om textlängden. I dialoggruppen ges studenterna stora möjligheter att påverka utformningen av texterna, eftersom studier visat att hög grad av självbestämmande påverkar inlärarnas aktivitet och motivation i positiv riktning (Stipek 1993). Det är därför med tanke på motivation intressant att studera ifall textlängden varierar inom de olika genrerna och vid olika tidpunkter under läsåret.

I en studie med fokus på motivation är det intressant att studera skribenternas skriftliga produktivitet, eftersom det finns ett samband mellan motivation och produktivitet

(Hakkarainen 1986, Gage & Berliner 1992). En inlärare som satsar energi på att producera tal och text på sitt andraspråk kan karakteriseras som en motiverad inlärare, då motivationen allmänt brukar betraktas som inlärningens energikälla. Det finns även en koppling mellan motivation, kreativitet och produktivitet. Enligt U. Laurén (1994: 27) kan man nämligen räkna produktivitet som ett generellt kreativt drag, och hon gör denna iakttagelse på basis av ett antal definitioner inom den psykolingvistiska forskningen inom barnspråks- och tvåspråkighetsutveckling och den psykologiska kreativitetsforskningen.

En studie av svenskt elevspråk visar att uppsatsens längd kan vara ett relativt adekvat mått på elevens skaparförmåga (Larsson 1984: 191). Långa texter kan alltså ses som uttryck för kreativitet och speglar en språklig kompetens hos eleven. Larsson har studerat texter skrivna av högstadieelever och gymnasister och konstaterar att korrelationen mellan textlängd och betyg är synnerligen hög. Även Hultman och Westman (1977: 54–55) kunde i sin undersökning av gymnasieelevers uppsatser konstatera ett visst samband mellan uppsatslängd och uppsatskvalitet. Också i fråga om andra- och främmandespråksinlärning har uppsatslängd använts som mått på språklig kompetens i det tillägnade språket (U. Laurén 1994: 63).

Jag studerar produktiviteten genom att räkna antalet löpord i de studenttexter som ingår i min undersökning. Enligt mina erfarenheter av svenskundervisning brukar studenterna producera allt längre texter i takt med att deras färdigheter i svenska ökar. Därför är det intressant att se om samma utveckling även karakteriserar dialoggruppens deltagare.

5.2.1.1 Textlängden i dialoggruppens texter

En studie av dagbokstexterna visar att den genomsnittliga textlängden har ökat under läsåret, vilket man också kunde förvänta sig (se tabell 10). Den genomsnittliga textlängden är 249 ord i september 2000, medan den är 339 ord i slutet av läsåret (april 2001). Det genomsnittliga antalet ord har alltså stigit med 90 ord från den första dagbokstexten till den sista. Samtliga skribenter, förutom Heidi, skrev sin längsta text i slutet av läsåret, vilket jag tolkar som ett tecken på ökad kreativitet och fördjupad språkfärdighet hos skribenterna. Ur

motivationens synvinkel är resultatet synnerligen positivt, eftersom ökad produktivitet kan tolkas som ett tecken på ökad motivation (jfr Hakkarainen 1986, Gage & Berliner 1992). Sipola (2006) har studerat texter skrivna av studenter som deltog i vuxenspråkbad i svenska, och hon kunde i likhet med mig konstatera att studenternas produktivitet ökade under kursens gång. Studenternas kommentarer visar enligt Sipola (2006: 154) att den ökade textlängden beror på ökad motivation och förbättrad förmåga att själva styra inlärningen.

Tabell 10. Antalet ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	**dagbok**			**recension**		**rapport**	totalt
	sept. 2000	dec. 2000	april 2001	sept. 2000	febr. 2001	mars 2001	
Heidi	209	151	160	501	700	282	2003
Jaana	301	427	466	633	648	536	3011
Kaija	182	184	320	362	498	259	1805
Oili	112	173	218	592	454	202	1751
Sanna	247	306	405	323	816	712	2809
Tuula	443	390	465	631	813	670	3412
medeltal	249	272	339	507	655	444	2465

I kapitel fyra, som behandlar interaktionen i gruppdiskussionerna, konstaterades att ett aktivt och mångsidigt bruk av andraspråket i muntlig kommunikation leder till förbättrade språkfärdigheter (jfr Swain 1985). Motsvarande förhållande kan sägas råda vad beträffar utvecklingen av inlärarnas skriftliga färdigheter. En aktiv användning av andraspråket i skrift kan således antas leda till förbättrade skriftliga färdigheter. Den ökade skriftliga produktiviteten hos deltagarna i dialoggruppen kan ha en positiv inverkan på studenternas skriftliga förmåga i svenska, eftersom produktionen av långa texter ger skribenten möjlighet att öva upp sina skriftliga färdigheter.

Det framgår av tabell 10 att textlängden varierar mycket mellan de enskilda skribenterna. Tuula och Jaana skrev genomgående långa texter, medan Kaija och Oili skrev kortare. Man kan notera att Oilis texter omfattade totalt 1751 ord, medan Tuulas texter sammanlagt var nästan dubbelt så långa (3412 ord). Det finns inga utsagda förväntningar på vad en dagbokstext skall innehålla, utan skribenten väljer själv vad han vill behandla. En traditionell dagbokstext brukar ofta vara rätt kort, eftersom skribenten dagligen producerar en text i dagboken. Studenternas dagbokstext, som visserligen omfattade en hel vecka, påminner ofta både till innehåll och omfattning om en traditionell dagbokstext (jfr Svenske 1993).

Recensionerna visade sig såsom väntat vara betydligt längre än dagbokstexterna. En recension består av innehållsliga block av vilka studenterna vanligen behandlade blocken författare, handlingsreferat, miljö, personer, scenografi och värdering (jfr Strömquist 1989: 134). Innehållet är omfattande och texterna blir därför omfångsrika.

Samtliga skribenter, förutom Oili, skrev längre recensioner efter ett halvt år i dialoggruppen. Vårens recension är i genomsnitt 148 ord längre än den recension som studenterna skrev på hösten. Studenternas produktivitet har alltså under läsåret ökat både vad gäller längden på dagbokstexter och recensioner. Detta beror antagligen på att de under hösten blivit så vana vid att skriva på svenska att det på vårterminen inte längre var lika mödosamt att producera långa texter i jämförelse med i början av läsåret. Några studenter kommenterade även detta i sina utvärderingar av läsåret i dialoggruppen. Tuula skriver i utvärderingen av kursen att det ibland var svårt att hitta på något att skriva om i dagboken, men hon tyckte ändå att det tack vare det regelbundna skrivandet hade blivit lätt för henne att skriva på svenska. ”Man kunde egentligen säga att det nästan är automatiskt för mig att skriva på svenska”, konstaterade Tuula. Sanna påpekade i sin långa skriftliga utvärdering, att hon säkert lärt sig något under läsåret eftersom det var så roligt att skriva den här utvärderingen. Det tog inte så mycket tid, och hon behövde sällan fundera på ord och uttryck

Rapporterna är i genomsnitt något kortare än recensionerna, men längre än dagbokstexterna. C. Nyström (2000: 171 ff.) konstaterar i sin studie av gymnasisters

skrivande att skrivuppgiftens genre påverkar textens längd, vilket även verkar vara fallet i min studie. De längsta texterna i C. Nyströms studie återfanns i genren romankapitel, där texterna hade en genomsnittlig längd på 692 ord. Genren öppet brev innehöll de kortaste texterna, som hade en genomsnittlig längd på 285 ord. I min studie var recensionerna de genomsnittligt längsta texterna (581 ord), medan dagbokstexterna var de kortaste (287 ord). De svenska gymnasisterna kunde välja att skriva en recension av en roman, men deras texter var i genomsitt något kortare (443 ord) än recensionerna i min undersökning. C. Nyström (2000: 174 ff.) noterade att vissa texter var skrivna hemma under obegränsad tid, medan andra skrevs i ett klassrum med tidsbegränsning, ett förhållande som kan ha påverkat textlängden. Studenterna i dialoggruppen skev alla texter hemma, vilket är en fördel vid jämförelsen av textlängd.

C. Nyström (2000: 175 ff.) fäster uppmärksamhet vid ett annat förhållande som kan påverka också min studie. Hon visar att textlängden påverkas av skrivverktyget, och att de datorskrivna texterna är betydligt längre än de handskrivna. Det är intressant att notera att dagbokstexterna i min studie nästan alltid var handskrivna, medan de övriga texterna oftare skrevs på dator. Jaana valde att skriva också dagbokstexterna på dator, medan de övriga skrev dagbokstexterna för hand. Fem recensioner och två rapporter är handskrivna, medan sju recensioner och fyra rapporter är skrivna på dator. Genren dagbokstexter innehöll kortare texter än genrerna recension och rapport, vilket till en del alltså kan bero på att dagbokstexterna var handskrivna, medan de övriga var skrivna på dator. Det är möjligt att textlängden kan påverkas av skrivverktyget såsom i C. Nyströms studie, men det är svårt att dra mera långtgående slutsatser om detta utgående från mitt material. Tuula som skrev de längsta texterna skrev alltid för hand, medan Jaana som också skrev långa texter alltid använde dator.

Tabell 10 visar att de individuella skillnaderna i textlängd är stora. Det som framgår mycket klart är att Tuula är en synnerligen produktiv skribent vad gäller alla de tre genrerna dagbok, recension och rapport. Jag har studerat studenternas samtliga arbeten, och det framgår tydligt att Tuula alltid producerade långa texter. Det framgår också av U. Lauréns (2003) och Buss (2002) studier att den individuella variationen ibland är större än skillnaden mellan andra- och förstaspråksanvändare.

Hultman och Westman (1977: 54–55) kunde i sin undersökning av gymnasieelevers uppsatser konstatera ett visst samband mellan uppsatslängd och uppsatskvalitet. Även Larsson (1984: 192) fann i sin studie av svenskt elevspråk en hög korrelation mellan betyg och antal ord i texterna. Också i fråga om andra- och främmandespråksinlärning har uppsatslängd använts som mått på språklig kompetens i det tillägnade språket (U. Laurén 1994: 63). Det är därför intressant att diskutera ett eventuellt samband mellan textlängd och betyg i mitt material. Studenterna i dialoggruppen erhöll ett enda betyg för samtliga prestationer under läsåret, men jag gav dem i slutet av läsåret återkoppling på olika delmoment och bedömde i detta sammanhang även deras skriftliga färdigheter. Betyget var endast riktgivande och baserade sig på en helhetsbedömning av samtliga texter studenterna skrivit under läsåret. Kriterier som ingick i bedömningen var t.ex. språkriktighet, lexikon och stil. Jag bedömde studenternas skriftliga färdigheter på skalan 1–5 där betyget ett är det lägsta och betyget fem det högsta. Samtliga studenter hade under läsåret nått en god nivå vad gäller de skriftliga färdigheterna, och fem studenter uppvisade enligt min bedömning goda färdigheter, dvs. betygen 3 eller 4. Tuula hade under läsåret utvecklats till en så god skribent att hon erhöll betyget 5, vilket innebär att hennes skriftliga färdigheter bedömdes som utmärkta. Tuula var den skribent som producerade mest under hela läsåret, och man kan dra slutsatsen att det idoga skrivandet gjort henne till en synnerligen skicklig skribent. Det var inte möjligt att finna några klara samband mellan textlängd och betyg vad beträffar de övriga studenterna i dialoggruppen.

5.2.2 Lexikal täthet

Det andra kriteriet som jag valt för analysen av studenttexterna är lexikal täthet. En studie i lexikal täthet kan enligt Sorvali (1984: 93) ge en bild av hur tät en text är, och den lexikala tätheten kan därför användas som ett mått på talspråklighet och skriftspråklighet. Min studie omfattar texter ur en informell genre, *dagbokstext,* men även texter ur två mera formella genrer, dvs. *recension* och *rapport* (jfr C. Nyström 2000). Jag utgår i min jämförelse av den lexikala tätheten i texter ur olika genrer från Ures (1971) studie av lexikal täthet i engelska tidningstexter. Han upptäckte nämligen att den lexikala tätheten varierade i

tidningstexter ur olika genrer. Jag presenterar Ures studie och andra studier av lexikal täthet mera ingående nedan och övergår därefter till att diskutera resultatet av min egen studie.

Med lexikal täthet avses andelen lexikala ord (innehållstunga ord) av det totala antalet grafiska ord i en text, och den beskriver hur kompakt en text är (Sorvali 1984: 97–98). Det finns enligt Sorvali inte några undersökningar som skulle visa den normala lexikala tätheten i en svensk text skriven av en vuxen skribent, men enligt Korkmans (1995) bedömning kan ett värde mellan 40 och 45 anses typiskt för svenska språket (mera om beräknandet av lexikal täthet nedan). Linnarud (1979: 221) understryker att den lexikala tätheten varierar mycket hos infödda och i olika register. Lexikal täthet är således inte ett absolut mått på så sätt att hög lexikal täthet skulle sättas som mål för språkundervisning. Studier som berör lexikal täthet visar att inlärare skriver texter med högre lexikal täthet än infödda skribenter och att yngre skribenter t.ex. lågstadieelever i allmänhet har högre lexikal täthet än högstadieelever (jfr Kotsinas 1982: 42, Björklund 1996: 92 f., Buss 1997: 69 ff., Buss 2002: 126 ff.). Den lexikala tätheten hos en text påverkas alltså av flera olika faktorer, t.ex. av om skribenten skriver på sitt första- eller andraspråk samt av hur väl han behärskar andraspråket. Individuella egenskaper hos skribenterna samt deras ålder och kön kan även påverka den lexikala tätheten. Den lexikala tätheten hos en skribent är inte heller konstant utan varierar under olika perioder i skribentens utveckling. Korkman (1995: 81) konstaterar t.ex. att en del kvinnliga högstadieelever under en period skriver texter med låg lexikal täthet, ett drag som vanligen försvinner när skribenterna blir äldre.

Min avsikt är att studera den lexikala tätheten i studenttexterna ur flera olika synvinklar. Jag jämför inledningsvis texter som de sex deltagarna i dialoggruppen producerat inom tre olika genrer (dagbokstext, rapport, recension). Jag diskuterar även den lexikala tätheten i texterna i förhållande till andra studier som berör inlärning av svenska som andraspråk.

Ure (1971) har studerat språkbruket hos individer med engelska som förstaspråk och mätt skillnaden mellan olika register av engelska inom talat och skrivet språk. I materialet ingick ett stort antal muntliga och skriftliga texter som kunde placeras på en skala med ytterpunkterna informell text – formell text. Exempel på informellt tal var diskussioner i hemmiljö, medan en föreläsning utgjorde den andra ytterpunkten, formellt tal. Brev och

svar i damtidningarnas insändarspalter presenterades i studien som exempel på informell skriftlig text, medan en vetenskaplig artikel representerade en formell text. Ure fann att den lexikala tätheten i talad engelska är mycket lägre än i skriven, och att det även fanns skillnader mellan olika typer av talad respektive skriven text. Texterna i damtidningarnas insändarspalter uppvisade den lägsta lexikala tätheten, medan en rapport i tidningen Times hade högst lexikal täthet. Texterna i min studie (dagbokstexter, besöksrapporter, recensioner) hör liksom texterna i Ures studie till olika genrer som karakteriseras av olika grad av formalitet. Jag antar utgående från resultaten av Ures studie att den lexikala tätheten också i min studie påverkas av texternas genretillhörighet.

Beräkningen av lexikal täthet

Lexikal täthet räknas ut genom att man fastslår andelen lexikala ord i en text. Med lexikala ord avses betydelsebärande ord såsom verb, substantiv, adjektiv och de adverb som bildas av motsvarande adjektiv med tillägg av –t. (Se Fiilin 1980: 48 och Linnarud 1979: 221.) Hjälpverb betraktas inte som lexikala ord när man beräknar den lexikala tätheten hos en text. I min studie har jag i enlighet med Teleman (1974: 48, 231) klassificerat verben *vara, bli, ha, vilja, kunna, måste, komma …att, skola, göra* och *få* som hjälpverb. Jag har i min studie valt att räkna verben *vara* och *ha* till lexikala ord när de står i sin lexikala funktion. På denna punkt avviker jag från Telemans (1974) klassificering, eftersom han alltid betraktar verben *vara* och *ha* som hjälpverb oberoende av funktion. Jag använder samma princip på mitt material som Sorvali (1984) gör i sin studie av tentamenssvar skrivna av universitetsstuderande, eftersom denna studie är mest jämförbar med min. Vid min beräkning av den lexikala tätheten i studenttexterna kunde jag emellertid lägga märke till att studenterna sällan använde hjälpverben *vara* och *ha* i en lexikal funktion. Den lexikala tätheten blir något högre ifall man såsom jag har valt att följa Sorvalis klassificering, men min bedömning är att värdena inte skulle sjunka med mera än högst en procentenhet ifall jag följde Telemans klassificering.

5.2.2.1 Studier av lexikal täthet

Sorvali (1984: 97 ff.) har studerat den lexikala tätheten och även bl.a. syntaktisk komplexitet i tentamenssvar skrivna av en grupp universitetsstuderande, och hennes studie utgör ett intressant jämförelsematerial för mig. Sorvalis studie berör finskspråkiga universitetsstuderandes tentamenssvar i en kurs i skönlitteratur där skribenterna är svenskstuderande på första årskursen. Deltagarna i dialoggruppen har studerat ungefär lika länge som studenterna i Sorvalis studie, och tentamenstexterna påminner till innehållet delvis om de texter som mina studenter skrev. Det genomsnittliga värdet för den lexikala tätheten i tentamenssvar skrivna av studenterna i Sorvalis (1984: 102) undersökning är omkring 54, medan de svenskspråkiga studenter som utgjorde en jämförelsegrupp i studien uppvisade ett medelvärde på ca 55, vilket alltså är något högre än värdet för de finskspråkiga studenterna.

Hyltenstam (1988b: 67–84) har i en studie jämfört olika aspekter på lexikonet hos en grupp tvåspråkiga och enspråkiga elever i den svenska gymnasieskolan. Han har studerat lexikal täthet, lexikal variation och förekomsten av vanliga och ovanliga ord i elevernas tal och texter. De tvåspråkiga eleverna är på en mycket avancerad nivå i andraspråket svenska, och Hyltenstam beskriver dem som ”nearnative second-language learners”, deras nivå ligger med andra ord nära den infödda talarens. Hälften av de tvåspråkiga eleverna hade spanska som sitt förstaspråk medan de övriga hade finska, vilket är intressant med tanke på min studie. Gymnasieeleverna med finska som förstaspråk i Hyltenstams studie och studenterna i dialoggruppen kan beskrivas som unga vuxna, även om dialoggruppens deltagare är något äldre än de svenska gymnasisterna. Även beträffande nivån på andraspråket svenska är grupperna också jämförbara även om gymnasieelevernas svenska kan antas vara mer utvecklad än dialoggruppens. Gymnasieeleverna var aktivt tvåspråkiga, vilket innebar att de använde sina båda språk dagligen, men de gick i en svenskspråkig gymnasieskola. Hyltenstam påpekar också att en infödd samtalspartner kunde ha svårigheter med att upptäcka att svenska inte var elevernas förstaspråk. Gymnasisterna i Hyltenstams studie fick i uppgift att skriva en sammanfattning av ett 20 minuter långt avsnitt av stumfilmen *Moderna tider*. Resultatet av studien visar att den lexikala tätheten i texter skrivna av enspråkiga och tvåspråkiga gymnasister rörde sig mellan 44,3 och 45, och det var eleverna

med finska som förstaspråk som uppvisade den högsta lexikala tätheten, 45. Värdet för texter skrivna av elever med spanska som förstaspråk var 44,3 medan värdet för den svenskspråkiga gruppen var 44,6. Det framkom alltså inga egentliga skillnader i den lexikala tätheten mellan de tre grupperna i studien.

Den lexikala tätheten i texter skrivna av humanister och samhällsvetarstuderande som deltog i en obligatorisk kurs i svenska vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet uppvisar ett medelvärde omkring 36 (Sipola 2006: 185). I fråga om planeringsuppsatser, mellanrapporter och slutrapporter ligger genomsnittsvärdena mellan 32 och 37, medan den lexikala tätheten är högre (ca 46) i referat som studenterna skrev under kursen.

Linnarud (1979) har studerat den lexikala tätheten i uppsatser skrivna på engelska och svenska av en grupp svenska gymnasieelever. Syftet med denna studie var att se om ett begränsat ordförråd i svenska sammanfaller med ett begränsat ordförråd i engelska. Hon jämförde alltså inte den lexikala tätheten i elevernas texter på de båda språken utan jämförde eleverna med medeltalet i gruppen. Jämförelsen visade att elever som skrev texter med hög lexikal täthet på sitt förstaspråk även producerade texter med hög lexikal täthet på andraspråket engelska. Elever som låg under medeltalet för den lexikala tätheten i förstaspråket låg även under medeltalet i andraspråket. Sorvali har gjort motsvarande jämförelse i sin studie av universitetsstuderandes tentamenssvar, men hon fick inte samma resultat som Linnarud. Sorvalis (1984: 104) studie visade nämligen inte på något samband mellan lexikal täthet i förstaspråket och andraspråket. Resultatet kan naturligtvis påverkas av att Linnarud jämförde texter skrivna på engelska och svenska, två språk som till sin struktur påminner mycket om varandra, medan Sorvali jämförde texter skrivna på finska och svenska, två strukturellt olika språk.

Ett mått som lexikal täthet är enligt Linnarud (1979: 221) inte lämpligt att använda i jämförelser mellan olika språk även om språken ligger så nära varandra som engelska och svenska. Samma yttrande på svenska och engelska har helt olika värden för lexikal täthet på grund av olikheter i grammatisk struktur. Sorvali (1984: 100) konstaterar att skillnaderna mellan en finsk och en svensk text med samma innehåll naturligtvis är ännu större än

mellan engelska och svenska texter. Finskan saknar artiklar och har få prepositioner medan dessa s.k. formord är högfrekventa i svenskan. Andelen lexikala ord är av denna orsak därför större i finska texter än i svenska, och Sorvali konstaterar att jämförelserna mellan lexikal täthet i finska och svenska texter är meningslösa p.g.a. dessa strukturella olikheter i språken.

De ovannämnda studierna berör unga vuxna inlärare, dvs. gymnasieelever och universitetsstuderande, medan t.ex. Korkman (1995: 77–81) har studerat den lexikala tätheten i texter skrivna av grundskolelever i den finlandssvenska grundskolan. Det har gjorts flera studier av lexikal täthet i elevtexter, och dessa undersökningar har visat att det finns en tendens till en större användning av de innehållstunga ordklasserna bland inlärare än bland individer som har svenska som sitt förstaspråk (jfr Kotsinas 1982: 42, Björklund 1996: 92 f., Buss 1997: 62 ff., Buss 2002: 126 ff., U. Laurén 2003: 132 ff.). Den lexikala tätheten verkar alltså vara högre i texter skrivna av elever som skriver på sitt andraspråk i jämförelse med i elevtexter där skribenten har svenska som sitt förstaspråk.

5.2.2.2 Lexikal täthet i dialoggruppens texter

Dagbokstext

Jag diskuterar den lexikala tätheten i studenttexterna i de tre olika genrer (dagbokstext, recension och rapport) som ingår i min studie, och inleder med den mest informella genren, *dagbokstext*. Studenterna skrev en dagbokstext i veckan under hela läsåret, och jag har valt ut tre av dessa texter. Den första skrevs i början av läsåret, den andra i mitten av läsåret, medan den tredje skrevs alldeles i slutet av läsåret. De genomsnittliga värdena för hela gruppen är något högre i den första dagbokstexten (40,8) medan det genomsnittliga värdet i de två andra dagbokstexterna är 39,8 och 39,9 (se tabell 11). Det är inte förvånande att värdena för den lexikala tätheten i dagbokstexterna sjunkit under läsåret. Vid genomläsningen av dagbokstexterna i början av höstterminen upplevde jag texterna mera som skoluppsatser än som dagböcker, medan skribenterna redan under höstterminen närmade sig en dagboksstil. Flera texter har värden under 40, vilket enligt Korkmans (1995)

bedömning är lägre än för en genomsnittlig svensk text. En dagbokstext är mycket informell till sin karaktär och präglas av vissa talspråkliga drag, och jag uppfattar de låga värdena för den lexikala tätheten som ett tecken på en genrebehärskning hos skribenterna. Svenske (1993: 186) konstaterar att man i dagbokstexter ser en brytning mellan talspråkliga och skriftspråkliga influenser, vilket han tolkar som en brytning mellan ett privat och ett offentligt språkbruk. Den lexikala tätheten är vanligen lägre i tal än i skrift, så det är därför naturligt att den lexikala tätheten är lägre i de informella dagböckerna i jämförelse med i de övriga texterna, som är mera formella till sin karaktär.

Tabell 11. Lexikal täthet och antalet ord i dagbokstexter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	sept. 2000	dec. 2000	april 2001	medeltal
Heidi	50,2 / 209	43,7 / 151	46,9 / 160	46,9 / 173
Jaana	45,8 / 301	42,6 / 427	41,4 / 466	43,3 / 398
Kaija	37,4 / 182	35,9 / 184	38,4 / 320	37,2 / 229
Oili	40,2 / 112	38,7 / 173	37,6 / 218	38,8 / 168
Sanna	34,8 / 247	42,2 / 306	38,8 / 405	38,6 / 319
Tuula	36,3 / 443	35,9 / 390	36,1 / 465	36,1 / 433
medeltal	40,8 / 249	39,8 / 272	39,9 / 339	40,2 / 287

Sorvali (1984: 104) letade efter samband mellan lexikal täthet och textlängd och fann något överraskande att den lexikala tätheten verkar öka med textens längd. Man kunde ju förvänta sig att en lång text har lägre lexikal täthet än en kort, eftersom nya referenter införs oftare i en kort text än i en längre. I längre texter använder skribenter även pronomen för att ersätta substantiv som införts tidigare i texten, och en text med stor andel pronomen har ju som ovan nämnts lägre lexikal täthet än en substantivrik text (jfr U Laurén 2003: 132–134). Linnarud (1976: 8) kunde inte finna något samband mellan lexikal täthet och längd, utan konstaterar att den lexikala tätheten varierar fritt från text till text oberoende av textlängd. I

dialoggruppen kan man lägga märke till att Heidi, som skrev korta texter, uppvisade hög lexikal täthet, medan Tuula som producerade långa texter uppvisade låga värden för lexikal täthet. En jämförelse mellan textlängd och lexikal täthet hos de övriga skribenterna i min studie visar däremot inte på något klart samband mellan textlängd och lexikal täthet. Oili skrev t.ex. mycket kortare texter än Sanna, men det genomsnittliga värdet för den lexikala tätheten i deras texter ligger på ungefär samma nivå. Jaana skrev långa texter och uppvisar även ett högt värde för den lexikala tätheten (43,3).

Recension

Den lexikala tätheten är såsom tabell 11 och tabell 12 visar högre i recensionerna än i dagböckerna. Värdet för den recension som skrevs i början av höstterminen är något högre än för recensionerna som skrevs i början av vårterminen. I den första recensionen recenserades pjäsen *Lanthandlerskans son*, som studenterna hade sett på Wasa Teater. I pjäsen medverkade ett stort antal skådespelare, och de flesta recensioner innehåller en presentation av åtminstone de centrala rollfigurerna och namnet på skådespelarna som gestaltade dem. Texterna innehåller därför många egennamn, vilket medför att den lexikala tätheten blir hög. Även i den andra recensionen bedömdes ett skådespel, som studenterna sett på Wasa Teater, *En handelsresandes död*. I denna pjäs medverkade endast fem skådespelare som studenterna sedan presenterade i sina texter, vilket ledde till att presentationen av rollinnehavarna blev något kortare i den andra recensionen i jämförelse med i recensionen av *Lanthandlerskans son*. Detta kan vara en förklaring till att värdet för den lexikala tätheten är något lägre i den andra recensionen.

Tabell 12. Lexikal täthet och antalet ord i recensioner skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	sept. 2000	febr. 2001	medeltal
Heidi	56,9 / 501	47,0 / 700	52,0 / 600
Jaana	55,8 / 633	52,5 / 648	54,2 / 641
Kaija	48,1 / 362	47,0 / 498	47,6 / 430
Oili	52,4 / 592	51,3 / 454	51,8 / 523
Sanna	49,5 / 323	52,4 / 816	51,0 / 570
Tuula	50,9 / 631	47,0 / 813	49,0 / 722
medeltal	52,3 / 507	49,5 / 655	50,9 / 581

Heidis första recension uppvisar det högsta värdet för lexikal täthet (56,9), medan Heidis, Kaijas och Tuulas andra recension har det lägsta värdet (47,0). Jaanas och Oilis texter har värden över 50, medan Kaijas båda recensioner har ett värde under 50. Jaanas två recensioner uppvisar i genomsnitt den högsta lexikala tätheten medan Kaijas recensioner karakteriseras av låga värden.

Den kortaste recensionen på 323 ord, skriven av Sanna, har en lexikal täthet (49,5) som ligger under medeltalet i gruppen, medan den längsta recensionen (816 ord), också den skriven av Sanna, har ett värde som ligger över gruppens medeltal. Det är intressant att notera att Sannas första recension har ett lägre värde än hennes andra då den första recensionen (323 ord) är så mycket kortare än den andra (816 ord). Sorvalis (1984: 104) upptäckt att den lexikala tätheten verkar växa med textens längd överensstämmer alltså med förhållandena i Sannas texter. Också Heidis recensioner är av varierande längd, den första innehåller 501 ord medan den andra är längre, 700 ord. Heidis kortare text har en högre lexikal täthet än den längre, något som alltså inte överensstämmer med resultatet i Sorvalis studie.

Rapport

Det genomsnittliga värdet för den lexikala tätheten i rapporten skriven av deltagarna i dialoggruppen är 52,2, vilket kan betraktas som ett högt värde (se tabell 13). Även här har en kort text det högsta värdet (55,7), medan en lång text har det lägsta värdet (47,0). Det framgår emellertid av tabell 13 att det i övrigt inte går att se några klara samband mellan textlängd och lexikal täthet utgående från texterna i mitt material.

Tabell 13. Lexikal täthet och antalet ord i rapporter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	mars 2001
Heidi	55,7 / 282
Jaana	54,6 / 536
Kaija	49,8 / 259
Oili	55,4 / 202
Sanna	50,7 / 712
Tuula	47,0 / 670
medeltal	52,2 / 444

Det framkommer ur tabellerna 11, 12 och 13 att de två skribenter, Heidi och Jaana, som skrev dagbokstexter med de högsta värdena också uppvisar de högsta värdena i recensionerna och i rapporten. Kaija och Tuula uppvisar de lägsta värdena i alla tre genrer, medan Sanna och Oili utgör en mellangrupp, förutom i rapporten där Oilis text uppvisar ett något högre värde. Det verkar alltså finnas individuella drag hos de enskilda skribenterna, och dessa drag framträder på ett liknande sätt både i dagbokstexterna, recensionerna och rapporten. En skribent vars texter i jämförelse med de andra studenttexterna utmärks av låg lexikal täthet i en viss genre, verkar även uppvisa låga värden i de andra genrerna. På motsvarande sätt verkar studenter som uppvisar höga värden i en genre även uppvisa höga värden i de andra genrerna.

Mitt syfte med analysen var att jämföra den lexikala tätheten i de informella dagbokstexterna och de mera formella recensionerna och rapporterna. Det framkom att den lexikala tätheten var lägre i de informella texterna i jämförelse med i de formella, och denna iakttagelse överensstämmer väl t.ex. med resultatet i Ures (1971) studie, som visar att den lexikala tätheten påverkas av texternas genretillhörighet. Studenterna i dialoggruppen kan alltså sägas uppvisa en typ av genrekompetens när man studerar deras förmåga att producera texter med varierande grad av formalitet.

Det är inte möjligt att dra några direkta slutsatser om studenternas motivation utgående från analysen ovan. Dörnyei (2001: 198) föreslår emellertid att man kan studera motivationen indirekt t.ex. genom att mäta kvaliteten på studenternas prestationer. Utgående från detta synsätt kan man anta att det finns ett samband mellan nivån på studenternas prestationer och deras motivation. Studenterna i dialoggruppen kände enligt min analys ovan till de etablerade genremönstren i svenskan, vilket jag uppfattar som positivt med tanke på motivationen.

5.2.2.3 Sammanfattande jämförelse med andra studier

Jag har i tabell 14 valt att ta med endast undersökningar som berör unga vuxna skribenter, dvs. gymnasister och universitetsstuderande. Sorvalis (1984) och Sipolas (2006) studenter är jämnåriga med deltagarna i dialoggruppen och i dessa studier samt i min studie har skribenterna finska som förstaspråk. I Hyltenstams (1988b) och Linnaruds (1979) studier ingår elever i den svenska gymnasieskolan. I Sipolas, Hyltenstams samt Linnaruds studier av lexikal täthet följs Telemans klassifikation, vilket bör noteras vid en jämförelse mellan deras och mina resultat.

Tabell 14. Studier av lexikal täthet i svenska texter skrivna av gymnasieelever (G) och universitetsstuderande (U).

	finska förstaspråk	svenska förstaspråk
Sorvali: tentamenssvar U	ca 54	ca 55
Sipola: uppsats U	ca 36	
Sipola: rapport U	ca 33	
Sipola: referat U	45,9	
Hyltenstam: referat G	45,0	44,6
Linnarud: uppsats G		43,5
Haagensen: dagbok U	40,2	
Haagensen: recension U	51,0	
Haagensen: rapport U	52,2	

Det framgår av tabell 14 att studenterna som deltog i Sorvalis (1984) studie uppvisade det högsta värdet för lexikal täthet, och det framkom inga egentliga skillnader i den lexikala tätheten i texter skrivna av studenter med svenska som första- och andraspråk. Den höga lexikala tätheten i tentamenssvaren och även i dialoggruppens rapporter kan bero på att rapporten, som enligt C. Nyströms (2000) indelning ingår i gruppen redovisande texter, är en genre som utmärks av hög lexikal täthet. Även referatet i Hyltenstams (1988b) studie hör till gruppen redovisande texter, men skrivsituationen var något annorlunda, eftersom gymnasisterna skrev ett referat enbart på basis av synintryck. Detta kan vara en förklaring till att värdet är lägre hos de redovisande texterna i Hyltenstams studie i jämförelse med rapporterna och tentamenssvaren i de två andra studierna. De genomsnittliga värdena för den lexikala tätheten är 45,9 i referaten i Sipolas (2006) studie, dvs. ungefär på samma nivå som i motsvarande genre i Hyltenstams studie. De genomsnittliga värdena i rapporterna i Sipolas studie varierade mellan 32,5 och 34,0, vilket är betydligt lägre värden än i de övriga redovisande texterna, som ingår i min jämförelse. Sipola (2006: 189) förklarar de låga värdena med att rapporterna innehöll litet fakta och stilen i dem representerade en mera informell, talspråklig och diskuterande stil i jämförelse med referaten, som innehöll mera fakta och därmed en högre andel innehållsord.

De diskuterande texterna utgörs av recensionerna i min studie samt uppsatsen i Linnaruds (1979) och i Sipolas (2006) undersökning. Dessa genrer har något lägre värden än de redovisande texterna även om recensionerna i min studie också uppvisade rätt höga värden. Gymnasistuppsatserna uppvisar lägre värden än recensionerna, vilket kan bero på att uppsatserna innehöll mindre fakta än recensionerna. En annan förklaring kan vara att gymnasisterna skrev på sitt förstaspråk, vilket som tidigare nämnts kan leda till lägre värden än när man skriver på sitt andraspråk. Uppsatserna i Sipolas studie uppvisar ett lågt medelvärde för den lexikala tätheten (ca 36), vilket kan förklaras med att det handlar om planeringsuppsater där studenterna drar upp riktlinjerna för sina svenskstudier. Det är således inte frågan om en faktauppsats, utan texterna kunde lämpligen hänföras till gruppen berättande texter p.g.a. det personliga grepp som skribenterna uppvisar i texterna (jfr C. Nyström 2000: 54 ff.) Dagbokstexterna i min studie representerar gruppen berättande texter och uppvisar låga värden för lexikal täthet, vilket inte är oväntat, eftersom dagboksgenren är den mest informella av de genrer som ingår i de studier jag presenterat i detta arbete.

Det är avslutningsvis intressant att notera att Sorvali (1984) i sin studie fann att den lexikala tätheten ökade när texterna blev längre, medan jag inte kunde notera motsvarande samband i min studie. I mitt material verkar kortare texter däremot ha en högre lexikal täthet än längre texter. Det bör noteras att mitt material är mindre än Sorvalis, vilket naturligtvis kan påverka resultatet av min studie. Linnarud (1979) understryker att den lexikala tätheten varierar mellan olika individer och i olika register, ett uttalande som gäller även för dialoggruppen och de texttyper jag här har studerat.

5.2.3 Lexikal variation

Ett språkbruk som karakteriseras av hög variation brukar vanligen beskrivas i positiva ordalag och bedöms ofta som kreativt (jfr U. Laurén 1994: 27). När man diskuterar olika typer av språkinlärning, såväl första- som andraspråksinlärning, betraktas ofta ett varierat ordförråd som ett mål för inlärarna (jfr Hultman & Westman 1977). Ett mål för en ung skribent kan sägas vara att lära sig skriva varierat, uttrycksfullt och förtätat, egenskaper som enligt Pettersson (1982: 22) karakteriserar den vuxne mogne skribenten. Eftersom ett

varierat ordförråd även är ett mål för andraspråksinlärare har jag valt att i mitt arbete studera den lexikala variationen i de texter som ingår i mitt material. Den lexikala tätheten berättar inte hur varierat ordförrådet är, och det är möjligt att skriva en text med hög lexikal täthet och liten variation. Det är därför värdefullt att komplettera analysen av textlängd och lexikal täthet i studenttexterna med en studie av den lexikala variationen. Begreppet ’ordvariation’ används här synonymt med begreppet ’lexikal variation’.

Variationen är intressant att studera även ur motivationens synvinkel. Eftersom hög variation har samband både med hög kreativitet och med hög kvalitet, kan variationen vara ett kriterium som kan kopplas även till motivationen (jfr Dörnyei 2001: 198). Det kan således vara möjligt att finna ett samband mellan graden av variation i en text och motivationen hos skribenten.

Beräkningen av ordvariationsindexet OVIX

I studien *Gymnasistsvenska* jämför Hultman och Westman (1977: 56 ff.) ordvariationen i gymnasistuppsatser med fyra olika textmaterial som skall motsvara svensk bruksprosa. Hultman utarbetade för ovannämnda studie ett mått på ordvariationen, vilket han gav namnet OVIX (= ordvariationsindex). OVIX beräknas enligt formeln V = N^(2–N^k) i vilken V anger antalet löpord och N antalet olika ord, s.k. lexord, k är en konstant som är uträknad på basis av logaritmiska värden för V och N (Hultman & Westman 1977: 264). (Mera om beräkningen av OVIX, se Hultman 1994: 62.) Med lexord avses ett och samma graford. Detta betyder att alla förekomster av t.ex. ordet *var* räknas som ett och samma graford oavsett ordklass och betydelse, medan *var* och *vara* är två olika ord.

Med hjälp av OVIX är det möjligt att jämföra ordvariationen i texter av olika längd. Indexet är konstruerat så att texter med många olika ord i förhållande till textens längd får ett högre OVIX-värde än texter med få olika ord. Hultman (1994: 62) konstaterade att svaga uppsatser tenderar att få låga OVIX-värden och bra värden får höga – oavsett textlängd. Uppsatser med OVIX-värden under 60 karakteriseras enligt Hultman av liten variation, medan värden över 70 innebär stor variation. U. Laurén (2003: 92) understryker att

tolkningen av OVIX-värdena måste ses mot bakgrunden av textexterna faktorer såsom förstaspråks- respektive andraspråkslexikon, socialgrupp och kön, samt av textinterna faktorer såsom textgenre och stil. Faktorer som är centrala i min studie är att skribenterna skriver på sitt andraspråk och att texterna representerar tre olika genrer.

I vissa studier (t.ex. Fiilin 1980, Buss 2002) har ordvariationen fastställts så att man beräknat den procentuella andelen olika lexikala ord av det totala antalet lexikala ord i en text. Jag har föredragit att använda OVIX i min studie eftersom mitt material utgörs av texter med varierande längd. Även andra forskare (t.ex. Larsson 1984, Sundman 1994, Korkman 1995, C. Nyström 2000, U. Laurén 2003, Sipola 2006) har använt OVIX när de beräknat ordvariationen, och jag kan därför jämföra resultatet från min studie med deras.

5.2.3.1 Lexikal variation i dialoggruppens texter

Det framgår av tabell 15 att den lexikala variationen i de tre genrerna ligger på ungefär samma nivå. Dagsbokstexterna uppvisar i genomsnitt ett lägre värde än recensionerna och rapporten, men skillnaden är inte stor. Medeltalet för dagbokstexterna är 60,3 för recensionerna 63,7 och för rapporterna 62,2. Medeltalet för samtliga 36 texter i min studie är 62,0.

Tabell 15. Lexikal variation i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	**dagbok**			**recension**		**rapport**	medeltal
	sept. 2000	dec. 2000	april 2001	sept. 2000	febr. 2001	mars 2001	
Heidi	76,5	65,1	57,3	67,9	61,5	69,5	66,3
Jaana	59,2	64,0	53,3	82,3	62,3	67,7	64,8
Kaija	65,1	63,8	56,4	56,7	62,1	56,0	60,0
Oili	71,0	62,4	66,1	61,6	68,3	62,3	65,3
Sanna	54,2	56,9	61,1	66,4	61,9	64,2	60,8
Tuula	50,0	51,7	50,8	56,2	57,1	53,3	53,2
medeltal	62,7	60,6	57,5	65,2	62,2	62,2	61,7

Jag väntade mig utgående från C. Nyströms (2000) studie av gymnasisttexter att OVIX skulle vara lägre i dagbokstexterna än i recensionerna och rapporten. Dagbokstexter ingår i hennes studie i genren berättelse och har ett genomsnittligt värde på 58, medan recensionerna har det genomsnittliga värdet 62 och rapporterna 65. Värdena i min studie ligger alltså rätt nära värdena i C. Nyströms undersökning. Det bör noteras att skribenterna i C. Nyströms studie skrev texterna på sitt förstaspråk, medan dialoggruppens deltagare skrev dem på sitt andraspråk. Skribenter som skriver på sitt förstaspråk har möjligheter att variera sitt språk i högre grad än sådana som skriver på sitt andraspråk, eftersom det ju är naturligt att anta att skribenten har tillgång till ett större ordförråd på sitt förstaspråk än på sitt andraspråk. C. Nyström har inte jämfört enskilda skribenter utan endast genrer. En enda student har alltså inte skrivit texter i alla de studerade genrerna såsom i min undersökning. Hon understryker att skribenterna i undersökningen gick på olika studieprogram varav vissa hade en teoretisk inriktning och en del en praktisk. Eftersom en del av materialet utgjordes av texter som eleverna själva valt ut är fördelningen av texter från olika genrer inte den samma i alla åtta studieprogram.

Det framgår av tabell 15 att Heidi är den skribent som uppvisar störst variation i ordförrådet. Det är endast en av hennes texter som uppvisar ett värde under 60, och medeltalet för samtliga texter är 66,3. Heidi uppgav i början av läsåret i frågeformuläret som deltagarna fyllde i att hon ser sig som tvåspråkig och uppgav att hon haft mycket kontakt med svenska under uppväxten i Sverige och som vuxen i en tvåspråkig arbetsmiljö. Det är därför naturligt att hon uppvisar ett varierat ordförråd. Också Jaana och Oili uppvisar OVIX omkring 65, värden som kan karakteriseras som höga i jämförelse med t.ex. C. Nyströms (2000) resultat. Jaanas första recension har ett synnerligen högt OVIX (82,3). Det höga värdet kan delvis förklaras med att Jaana i sin recension nämner namnet på ett stort antal rollfigurer och skådespelare som tolkade de olika rollerna. Hennes text innehåller av denna orsak ett stort antal egennamn. En närläsning av texten visar emellertid att detta inte är hela förklaringen. Texten, som innehåller 633 ord, är en av de längre recensionerna i mitt material. Den ger ett tätt intryck, vilket även syns i tabell 12 som innehåller värden för lexikal täthet i recensionerna. Värdet för den lexikala tätheten är 55,8, vilket ligger över medeltalet i gruppen. Jaana behandlar pjäsen ur flera olika synvinklar, vilket leder till att ordförrådet blir varierat. Hon diskuterar bl.a. tidsandan i pjäsen, egenskaper hos huvudpersonerna, kulisser, musik, språkliga varianter och avslutar recensionen med att berätta vilka nya insikter pjäsen gett henne.

Studier av ordklassfördelning visar att en hög andel pronomen i en text ger ett talspråkligt intryck, medan en substantivrik text upplevs som innehållsmässigt tät (se t.ex. Hultman & Westman 1977, Korkman 1995). Jag har inte räknat ut fördelningen mellan ordklasser i mitt material utan nöjer mig med att göra enstaka iakttagelser utgående från beräkningen av OVIX-värden. Jag önskade studera Jaanas första recension, som uppvisade det högsta OVIX-värdet i min studie, litet närmare. Jag valde att fokusera Jaanas användning av det personliga pronomenet *jag* och böjningsformerna *min, mitt, mina* för att sedan göra jämförelser med andra texter i mitt material. Mitt antagande var att Jaana är sparsam i sin användning av dessa pronomen, eftersom hennes text upplevs som tät. Jaana har tydligen valt att ha ett objektivt grepp i sin recension, eftersom pronomenet *jag* och böjningsformen *mina* vardera förekommer endast en gång i texten. Detta kan jämföras med t.ex. Oilis recension där pronomenet *jag* förekommer 9 gånger. Ordvariationen i Oilis recension är 61,6 vilket är något under gruppens medeltal och betydligt lägre än Jaanas 82,3.

En jämförelse av samtliga studenttexter i mitt material visar att Tuula är den skribent som uppvisar lägst medeltal för lexikal variation (53,2), medan de övriga skribenternas genomsnittliga OVIX-värde är över 60. Den låga variationen verkar vara ett drag som karakteriserar Tuula som skribent, eftersom hennes texter uppvisar låga värden oberoende av genre. Enligt Hultmans (1994) OVIX-skala karakteriseras Tuulas samtliga texter av låg variation, vilket skulle kunna antyda att det finns kvalitativa brister i texterna (jfr Hultman & Westman 1977). (Mera om sambandet mellan lexikal variation och betyg, se avsnitt 5.2.3.3.) Eftersom Tuula enligt min bedömning är en utmärkt skribent, är det av intresse att diskutera vilka andra egenskaper som karakteriserar hennes texter. Tuula skrev som ovan konstaterades alltid långa texter, och hennes texter präglas av ett långsamt tempo. Hennes argumentation är mångfasetterad, och hon belyser ofta ett fenomen ur flera synvinklar. Dessa drag karakteriserar enligt Ivanič (1998) den akademiska diskursen och vittnar om en mogenhet hos skribenten. Tempot i texten upplevs antagligen som lågt eftersom skribenten aldrig skyndar förbi en företeelse utan tar sig tid att behandla allt med stor grundlighet. Jag har som läsare och bedömare upplevt Tuulas diskuterande och analyserande texter som produkter från en mogen skribent och inte lagt märke till att ordförrådet inte är så varierat.

Den lexikala variationen varierar enligt tabell 15 hos en och samma skribent inom en genre. OVIX för de tre olika dagbokstexterna ligger t.ex. hos Heidi mellan 57,3 och 76,5. Denna variation är svår att förklara, men C. Nyström för en intressant diskussion kring ordvariationen och andra språkliga drag. Texter som har högt OVIX karakteriseras av citat och temaväxlingar, vilket för tankarna till ett samband mellan högt OVIX och svag koherens. C. Nyström (2000: 192) upptäckte att högt OVIX i vissa texter kan förklaras med att texten innehåller ett stort antal teman, som behandlas i självständiga sektioner. Hon för fram ett antagande om att OVIX som statistiskt värde har ett slags optimal nivå. Ett alltför högt värde tyder på en alltför snabb ämnesprogression, medan ett alltför lågt värde kan tyda på en innehållslig tunnhet.

5.2.3.2 Jämförelse med andra studier av lexikal variation

Det är av stort intresse att jämföra den lexikala variationen i dialoggruppens texter med andra studier där skribenterna är andraspråksinlärare och jämnåriga med deltagarna i min studie. Sipola (2006) har studerat ordvariationen i texter skrivna av finskspråkiga studenter som deltagit i en obligatorisk kurs i svenska vid Vasa universitet. Det genomsnittliga OVIX-värdet för texterna (planeringsuppsats, mellanrapport, slutrapport, referat) i hennes studie är 58,3, vilket enligt Hultman (1994: 63) utgör ett lågt värde. Studenterna i Sipolas undersökning läste inte svenska som huvudämne eller biämne så det är därför inte oväntat att deras texter uppvisar lägre OVIX-värden än dialoggruppens texter.

Gymnasisterna i Hyltenstams (1988b) studie fick i uppdrag att skriva ett referat utgående från ett avsnitt av en stumfilm. I studien ingick studenter med svenska, finska och spanska som förstaspråk. Alla gick i den svenska gymnasieskolan, och hos samtliga var svenskan enligt Hyltenstam på en mycket avancerad nivå. OVIX-värdet var i medeltal högt i alla tre grupper. Högst värde (76,9) hade gruppen med finska som förstaspråk, medan gruppen med svenska som förstaspråk hade värdet 71,9. Det lägsta värdet uppvisade skribenterna med spanska som förstaspråk, 67,7.

I Hyltenstams studie (1988b) är ordvariationen i samtliga grupper större än medeltalet ibland gymnasisterna i Hultmans och Westmans studie, som publicerade år 1977. Resultatet överensstämmer inte med det resonemang som förs i C. Nyströms (2000) studie. Hon konstaterar nämligen att resultaten i hennes undersökning visar att kraven på ordvariation kan ha sjunkit i den svenska gymnasieskolan under de drygt 30 år som gått mellan hennes och Hultmans och Westmans studie. Den genomsnittliga ordvariationen är i hennes material 64 i textuppgift A, som innefattar texter ur det nationella provet i svenska, och 60 i textuppgift B, som består av texter gymnasisterna själva valt ut för studien. De höga OVIX-värdena i Hyltenstams undersökning (1988b) kan eventuellt förklaras med att det finns samband mellan genren referat och ordvariation. Faktaredovisning och rapporter är genrer som erhöll höga OVIX-värden i C. Nyströms studie, och hon påpekar att dessa genrer karakteriseras av faktaåtergivande och nedtoning av skribentintention. Även ett referat består av ett slags faktaredovisning, men i detta sammanhang återges de olika händelserna i

filmen. Hyltenstam (1988b) vill inte dra några slutsatser av resultaten av sin studie, utan han påpekar att texterna borde genomgå en kvalitativ studie innan man kan dra slutsatser om eventuella skillnader mellan de tre grupperna. OVIX-värdena är i hans studie högre än värdena i min studie, vilket kan förklaras med den avancerade nivån på gymnasisternas svenska. Hyltenstam anger att gymnasisterna kan uppfattas som infödda talare på svenska, vilket kan förklara att deras ordförråd är mera varierat än hos deltagarna i dialoggruppen. Texternas genretillhörighet är som ovan nämndes en annan faktor som kan påverkar OVIX-värdena.

OVIX-värdet för samtliga 36 texter i min studie är i genomsnitt 61,7 dvs. på ungefär samma nivå som för de svenska gymnasisttexterna i C. Nyströms (2000: 177) studie. Det är intressant att notera att dialoggruppens skribenter, som skrivit på sitt andraspråk, ändå uppvisar lika hög variation som de svenska gymnasisterna. De höga OVIX-värdena i dialoggruppens texter kan eventuellt ses som tecken på att de närmat sig den vuxne skribentens mognad mera än gymnasisterna har hunnit göra (jfr Pettersson 1982: 22).

Skribenterna i de ovannämnda studierna är antingen gymnasister (Hultman & Westman 1977, Hyltenstam 1988b, C. Nyströms 2000) eller universitetsstuderande (Sipola 2006). Ordvariationen har också diskuterats i undersökningar som omfattar texter skrivna av yngre elever (Korkman 1995, U. Laurén 2003). Även Sundman (1994) har beskrivit ordvariationen med hjälp av OVIX i sin studie av språkfärdigheten hos enspråkiga och tvåspråkiga grundskolelever i Finland. Hon betraktar emellertid inte olika böjningsformer av samma ord som olika ord och avviker på denna punkt från Hultman och Westman (1977). I de ovannämnda studierna (Hyltenstam 1988b, Korkman 1995, C. Nyström 2000, U. Laurén 2003, Sipola 2006) och i min studie beräknas OVIX utgående från Hultmans och Westman definition, och de olika resultaten kan därför jämföras med varandra. På grund av Sundmans avvikande beräkning av OVIX är det emellertid inte möjligt att ta med Sundmans resultat i en sådan jämförelse.

Man kan sammanfattningsvis konstatera att skribenterna i dialoggruppen uppvisade högre värden för lexikal variation än skoleleverna i Korkmans (1995) och U. Lauréns (2003) undersökningar. Texttyperna i de ovannämnda studierna, uppsats och bildberättelse, kan

närmast jämföras med dagbokstexterna i min studie. Det genomsnittliga OVIX-värdet i dagbokstexterna visar sig vara högre än värdena i samtliga testgrupper i Korkmans och U. Lauréns studier. Deltagarna i dialoggruppen kan karakteriseras som unga vuxna skribenter, medan skoleleverna hör till gruppen tonåringar. Åldern tycks ha stor betydelse vad gäller ordvariationen, eftersom studenterna i min studie uppvisar ett mera varierat ordförråd i texter skrivna på sitt andraspråk i jämförelse med skoleleverna som i Korkmans (1995) och U. Lauréns (2003) studier skrivit på sitt förstaspråk.

Studenterna i dialoggruppen skriver även mera varierade texter än de jämnåriga studenterna i Sipolas (2006) studie. Eftersom hög ordvariation anses höra samman med goda språkfärdigheter är detta resultat inte oväntat (jfr Hultman 1994: 62). Deltagarna i dialoggruppen och studenterna i Sipolas undersökning var samtliga universitetsstuderande, men studenterna i dialoggruppen var huvudämnesstuderande, medan studenterna i Sipolas undersökning inte läste svenska som huvud- eller biämne. Deltagarna i dialoggruppen hade alla färdigheter i svenska som var på en avancerad nivå, medan samhällsvetarstuderandena och humanisterna i Sipolas studie antagligen utgjorde en mera heterogen grupp vad gäller färdigheterna i svenska. En annan möjlig förklaring till att deltagarna i dialoggruppen skrev mera varierade texter i jämförelse med de övriga studentgrupperna kan utgöras av graden av motivation hos skribenterna. Man kan förvänta sig att deltagarna i dialoggruppen i allmänhet var mera motiverade i sina svenskstudier än studenterna i Sipolas studie, vilka deltog i en obligatorisk kurs i svenska. Motivationen brukar betraktas som inlärningens energikälla (Hakkarainen 1986, Gage & Berliner 1992), och en motiverad inlärare förväntas satsa mera energi på sina arbetsuppgifter i jämförelse med en mindre motiverad student. En motiverad skribent kan således förväntas anstränga sig mera för att variera sitt ordförråd än en student som är mindre motiverad. Det är emellertid viktigt att notera att det även i obligatoriska kurser i svenska kan finnas synnerligen motiverade studenter. Detta antagande stöds av Sipolas studie där den individuella variationen inom grupperna är stor vad gäller såväl ordvariation som andra lexikala drag såsom t.ex. antalet löpord och lexikal täthet.

5.2.3.3 Sambandet mellan lexikal variation och betyg

Ordvariationen visade sig i Hultmans och Westmans (1977: 57) studie vara ett drag som sammanhänger starkt med betyget. Korrelationen mellan ordvariation och betyg är högre än korrelationen mellan textlängd och betyg. Det är alltså sannolikt att en text med ett högt OVIX bedöms med ett högt betyg, medan en text som uppvisar ett lågt OVIX bedöms med ett lågt betyg. Hultman och Westman (1977: 56) har studerat skoluppsatser skrivna av svenska gymnasister, och de har delat in materialet utgående från betygsgrad. Det genomsnittliga värdet för det lägsta betyget (1) var 59 och det högsta betyget (5) 68. Den text som i mitt material mest påminner om skoluppsatsen är dagbokstexten, även om den är av mera privat karaktär än skoluppsatsen. Det genomsnittliga värdet för de 18 dagbokstexterna i min studie är 60,3 vilket är lägre än det genomsnittliga värdet 65 i Hultmans och Westmans studie. Det bör också i detta sammanhang beaktas att studenterna i dialoggruppen har skrivit texterna på sitt andraspråk, medan de svenska gymnasisterna har skrivit på sitt förstaspråk.

Eftersom ordvariation och betyg anses uppvisa hög korrelation, är det av intresse att studera om jag i mitt material finner motsvarande tendens. Det finns som ovan nämndes stora individuella variationer i OVIX-värdena inom dialoggruppen. En studie av tabell 14 visar på några genomgående skillnader mellan skribenterna. Heidi, Jaana och Oili uppvisar höga genomsnittliga OVIX-värden på omkring 65, medan Tuula har det lägsta värdet, 53,2, Kaija och Sanna utgör här en mellangrupp med genomsnittliga värden omkring 60. Jag finner inga tydliga samband mellan betyg och ordvariation i min studie. Enligt värdena för ordvariation skulle Heidi, Jaana och Oili erhålla högst betyg i gruppen, medan Tuula skulle få det lägsta betyget. Denna fördelning motsvarar inte min uppfattning om deltagarnas skriftliga färdigheter i svenska, eftersom jag skulle bedöma Tuulas skriftliga färdigheter med det högsta betyget. Min bedömning grundar sig på kriterier som t.ex. grammatisk korrekthet och ordval, men vid bedömningen tar jag även hänsyn till aspekter såsom stil och komposition. Även Sanna var enligt min bedömning en god skribent, men en bedömning utgående från enbart ordvariation skulle ge henne ett lägre betyg än hon erhöll i dialoggruppen. Ordvariationen verkar utgående från mina iakttagelser alltså inte vara ett

kriterium som har några klara samband med en mera mångfasetterad bedömning av de skriftliga färdigheterna hos andraspråksinlärare.

Min studie av ordvariation omfattar ett litet material så det är inte möjligt att dra några långtgående slutsatser av resultaten, men jag har gjort flera intressanta iakttagelser som kan vara av betydelse inom andraspråksundervisningen. Sambandet mellan hög ordvariation och höga betyg kanske inte är lika starkt när man bedömer andraspråksinlärare som när det handlar om skribenter som skriver på sitt förstaspråk. Det finns eventuellt andra egenskaper än ordvariation som gör att andraspråksinlärarnas texter belönas med gott betyg av läraren. Tuula uppvisade under läsåret djupa insikter i svensk grammatik, och hennes texter innehöll få brott mot grammatikreglerna i svenska. Hon behärskade reglerna för svenskans struktur och kunde även tillämpa dem i skrift. Mina egna erfarenheter samt diskussioner med kolleger talar för att de grammatiska aspekterna väger tungt vid bedömningen av texter producerade av andraspråksinlärare. Grammatisk korrekthet hör i praktiken nära samman med goda betyg. Andra aspekter som bedöms är lexikon, stilkänsla och som ovan nämndes produktivitet. En aspekt som är intressant i detta sammanhang är skribenternas lexikon, dvs. ordval och användning av fasta uttryck i texterna. Vid genomläsningen av texterna lade jag märke till en viss vacklan i ordval och användningen av fasta uttryck och skall därför studera dessa aspekter utförligare (se avsnitt 5.2.4). Det är möjligt att Tuula och andra skribenter som uppvisar låg ordvariation kompenserar den låga variationen inom ordförrådet med korrekt ordval och korrekta fasta uttryck.

5.2.4 Lexikala innovationer

Min analys av textlängd, lexikal täthet och lexikal variation kompletteras med en studie av s.k. lexikala innovationer i studenttexterna. Det handlar här om uttryckssätt som saknas i målspråket, men som ändå förstås av en infödd talare. Jag har utgående från Viberg (1987: 39) valt att kalla dessa språkdrag, som är typiska för inlärarspråk, *lexikala innovationer* och avser då samma typ av uttryck som Hyltenstam (1988b) omnämner som *lexikala avvikelser*. Jag diskuterar utgångspunkten för mitt ordval senare i detta avsnitt.

Vid läsningen av studenttexterna noterade jag att studenterna uppvisade god behärskning av svenskans grammatiska struktur och ordförråd, men det förekommer en viss osäkerhet i användningen av fasta uttryck. Uttrycken kan inte definieras som idiom eller metaforer utan jag har valt att kalla dem fasta uttryck i svenskan. I. Nyström (2001: 140–149) har noterat att gymnasister i finlandssvenska gymnasier har motsvarande problem när de skriver modersmålsuppsatser och realprovsvar i studentexamen. Hon understryker att gymnasisterna verkar behärska språkstrukturfrågor såsom meningsbyggnad, ordföljd och frashantering, men uppvisar osäkerhet i ord- och frasförrådet. I. Nyström understryker att problemet är störst i realprovsvaren, eftersom gymnasisterna då fokuserar mera på innehållet än på språket. I. Nyström konstaterar sammanfattningsvis att språkkänslan hos gymnasisterna är på glid. I min studie kan osäkerheten däremot bero på att det handlar om uttryck där andraspråksinläraren ännu inte har tillägnat sig rätt uttryckssätt.

Viberg (1987: 39) konstaterar att det i inlärarspråket finns element som saknar direkt motsvarighet både i käll- och målspråket. Det handlar om innovationer och kompensatoriska element som enligt Viberg (1987: 30) är exempel på generella drag som återfinns i inlärarspråk på alla nivåer. Det kan t.ex. handla om olika slag av nybildningar och parafraser. Med nybildning avser Viberg ord bildade enligt svenskans regler för ordbildning, men avvikelsen består i att ett annat ord redan lexikaliserats för att täcka betydelsen. Som ett exempel på denna företeelse ger han nybildningen *uppa* som använts i betydelsen *ställa upp,* och som bildats genom att *–a* har lagts till partikeln *upp*. Inlärare och även infödda talare använder parafraser eller omskrivningar när de inte kommer på eller kan ett ord. Ordet *halsduk* kan t.ex. omskrivas som *en sak som man lägger över halsen om man går ut.* Approximation är enligt Viberg ett annat drag som kan vara svårt att skilja från parafras och nybildning. Med approximation avses att talaren tar till en felaktig form av ett ord eller ett närbesläktat ord som inte är helt korrekt i sammanhanget. Ordet eller uttrycket ligger nära det idiomatiskt korrekta ordet eller uttrycket, och det är vanligen begripligt för lyssnare. I Vibergs (1987: 40) studie ersatte t.ex. inlärare som inte kunde ordet *häfta* ordet med *knyta*, *sy ihop pappren* eller *klippa*.

I sin studie av tvåspråkiga och enspråkiga elever i den svenska gymnasieskolan har Hyltenstam (1988b) bl.a. studerat lexikala avvikelser i gymnasisternas muntliga och

skriftliga produktion. Han har delat in avvikelserna i två kategorier, approximationer och kontaminationer. Med approximationer avser han i likhet med Viberg (1987: 40) en lexikal enhet som avviker från målspråket men som ändå förstås av en infödd talare. Det råder en likhet vad beträffar form och mening mellan den producerade enheten och motsvarande enhet i målspråket, men Hyltenstam (1988b: 75) konstaterar att det ofta rör sig om en kombination av likhet gällande form och mening. En osäker användning av det transitiva verbet *avnjuta* och det intransitiva verbet *njuta* ges som exempel på en approximation där likheten berör både form och mening. En kontamination är en felaktig kombination av element från två separata uttryck. Som exempel ges ordet *protestationståg* som är en sammanblandning av orden *demonstration-* och *protest-* (Hyltenstam 1988b: 77). Avvikelserna kan beröra antingen enskilda lexikala enheter, dvs. ord, eller lexikala fraser.

Hyltenstam (1988b) visar att approximationerna är mera frekventa bland gymnasister som har finska och spanska som förstaspråk än bland de enspråkigt svenska gymnasisterna. Kontaminationerna, som i alla grupper är färre till antalet än approximationerna, var lika frekventa i de tre grupperna. Ekberg (2004: 259 ff.) har studerat grammatiska och lexikala drag i yngre tvåspråkiga barns svenska, och hon konstaterar att Hyltenstams (1988a, 1988b) studie av avancerade tvåspråkiga gymnasister visar att även mycket avancerade inlärare gör samma typ av lexikala fel som inlärare på lägre nivåer. De lexikala felen berör både enskilda ord och fraser, och handlar såväl om felaktiga val av ord eller uttryck som om sammanblandning av näraliggande ordformer. Ekberg understryker att dessa typer av fel även förekommer i den enspråkiga kontrollgruppen, men i mindre omfattning.

5.2.4.1 Approximationer och kontaminationer i dialoggruppens texter

Jag har i likhet med Hyltenstam (1988b) gjort en indelning av de lexikala innovationerna, vilka Hyltenstam omtalar som lexikala avvikelser, i approximationer och kontaminationer och delar in exemplen i sammanlagt fyra olika undergrupper. Approximationerna kan bestå av enskilda lexikala enheter, dvs. enskilda ord, och lexikala fraser, och kontaminationerna kan likaså beröra enskilda ord och lexikala fraser. I tabell 16 presenteras antalet förekomster inom de fyra olika undergrupperna.

Tabell 16. Approximationer som berör enskilda lexikala enheter (AE) och lexikala fraser (AF) samt kontaminationer som berör enskilda lexikala enheter (KE) och lexikala fraser (KF) i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	**dagbok**			**recension**		**rapport**	totalt
	sept. 2000	dec. 2000	april 2001	sept. 2000	febr. 2001	mars 2001	
AE	5	6	4	19	19	13	66
AF	8	6	12	26	23	5	80
KE	0	0	0	0	0	1	1
KF	1	3	3	2	1	2	12
totalt	14	15	19	47	43	21	159

Jag har i materialet funnit sammanlagt 146 approximationer och 13 kontaminationer fördelade på de 36 texterna. Det framgår av tabell 16 att approximationerna är betydligt flera till antalet (146) än kontaminationerna (13). Detta resultat visar stor överensstämmelse med Hyltenstams (1988b: 78) studie av tvåspråkiga gymnasisters skriftliga produktion. Antalet approximationer utgör även i hans undersökning en större andel än andelen kontaminationer.

Texterna inom de olika genrerna är av varierande längd, och det är därför svårt att göra direkta jämförelser av approximationernas och kontaminationernas frekvens i texterna utgående från tabell 16 ovan. Jag har därför räknat ut det genomsnittliga antalet approximationer och kontaminationer per 100 ord (tabell 17). För att undvika alltför låga värden har jag slagit samman approximationer och kontaminationer i tabellen.

Tabell 17. Det genomsnittliga antalet approximationer (A) och kontaminationer (K) per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	**dagbok**			**recension**		**rapport**
	sept. 2000	dec. 2000	april 2001	sept. 2000	febr. 2001	mars 2001
antal ord	1494	1631	2034	3042	3929	2661
antal A+K	14	15	19	47	43	21
antal A+K/ 100 ord	0,9	0,9	0,9	1,5	1,1	0,8

En studie av förekomsten av approximationer och kontaminationer i de tre genrerna dagbok, recension och rapport visar att det inte finns några nämnvärda skillnader mellan genrerna. En kronologisk jämförelse visar inte heller på någon större variation vad gäller förekomsten av approximationer och kontaminationer under läsåret. Den genomsnittliga förekomsten är något mindre i de texter som producerades på vårterminen (1,0) i jämförelse med i texter skrivna på hösten (1,2), men skillnaderna är mycket små.

En jämförelse av mitt resultat och resultatet från Hyltenstams (1988b) studie visar att de tvåspråkiga gymnasisterna med finska som förstaspråk i genomsnitt producerade 0,6 approximationer och kontaminationer per 100 ord i sina texter, medan det genomsnittliga värdet i dialoggruppens texter är 1,1. Det är förväntat att de tvåspråkiga gymnasisterna uppvisar få avvikelser från infödd svensk norm, eftersom ett kriterium för testpersonerna var att de skulle kunna tas som infödda talare i vardagliga samtal. Utgående från jämförelsen med den sverigesvenska studien kan förekomsten av approximationer och kontaminationer i texterna betraktas som liten i dialoggruppens texter.

Det kan även vara intressant att studera förekomsten av approximationer och kontaminationer i de olika genrerna på individnivå. Tabell 18 illustrerar frekvensen av lexikala avvikelser i de sex skribenternas texter.

Tabell 18. Antalet approximationer (A) och kontaminationer (K) per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	**dagbok**						**recension**				**rapport**		totalt	
	sept. 2000		dec. 2000		april 2001		sept. 2000		febr. 2001		mars 2001			
	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K
Heidi	3	0	2	0	0	0	11	2	5	0	4	0	25	2
Jaana	4	0	3	1	5	0	9	0	10	0	4	1	35	2
Kaija	4	0	2	1	5	1	11	0	11	1	3	1	36	4
Oili	1	1	1	0	2	0	5	0	5	0	1	0	15	1
Sanna	1	0	3	1	3	2	7	0	9	0	5	1	28	4
Tuula	0	0	1	0	1	0	2	0	2	0	1	0	7	0
totalt	13	1	12	3	16	3	45	2	42	1	18	3	146	13

De sex studenterna i min studie har producerat texter av varierande längd, vilket redan har konstaterats i avsnitt 5.2.1.1 ovan. För att bättre kunna jämföra skribenterna har jag beräknat antalet approximationer och kontaminationer per 100 ord. Jag har i min beräkning slagit samman de två kategorierna eftersom kontaminationerna visade sig vara så få till antalet. I tabell 19 nedan framkommer det genomsnittliga antalet approximationer och kontaminationer per 100 ord. Det framkommer av tabellen att förekomsten av approximationer och kontaminationer varierar något ibland studenterna. I Tuulas texter saknas de nästan helt, medan Kaija uppvisar det högsta genomsnittliga antalet. De övriga skribenterna uppvisar ungefär samma värden, dvs. omkring 1 förekomst per hundra ord. Jämförelsen med Hyltenstams (1988b) studie ovan visar att det genomsnittliga antalet approximationer och kontaminationer hos samtliga skribenter kan anses vara litet.

Tabell 19. Det genomsnittliga antalet approximationer (A) och kontaminationer (K) per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	antal ord	antal A + K	A + K / 100 ord
Heidi	2003	27	1,3
Jaana	3011	37	1,2
Kaija	1805	40	2,2
Oili	1751	16	0,9
Sanna	2809	32	1,1
Tuula	3412	7	0,2

En kvalitativ jämförelse visar emellertid på vissa skillnader mellan texter som skrevs i början och i slutet av läsåret. Jag noterade två typer av skillnader. Den första berör graden av avvikelse från den svenska normen, medan den andra gäller typen av ord och uttryck som innovationen berör. Enligt min bedömning ligger approximationerna och kontaminationerna som producerades i de första texterna i allmänhet längre från den svenska normen än de exempel som förekommer i de senare texterna. Skribenterna verkar alltså närma sig ett idiomatiskt svenskt språkbruk, trots att det även i de sista texterna förekommer ord och uttryck som inte helt överensstämmer med den svenska normen. Fraserna *och därför kunde jag inte göra särskild mycket ingenting* (Oili, dagbok 1) och *Gustav hittar sig intagen på sinnesjukhus* (Oili, recension 1) förekom i texter skrivna i början av läsåret. De upplevs som osvenska av en infödd läsare, trots att han inte har några svårigheter med att förstå vad skribenten avser. Fraserna *en av Bills vänner var lite fegis* (Sanna, recension 2) och *ångsten och spänningen mellan dem var nästan handgripliga* (Kaija, recension 2), som finns i texter producerade på vårterminen, är inte heller korrekta men upplevs som mindre avvikande än de två förstnämnda fraserna.

Det verkar även finnas en skillnad vad beträffar andelen vanliga respektive ovanliga ord och uttryck som ingår i exemplen. I de första texterna uppvisar studenterna osäkerhet i användningen av relativt vanliga ord t.ex. *bostad* i stället för *boningsort* (Jaana, dagbok 1)

och *storföräldrar* i stället för *mor- och farföräldrar* (Jaana, recension 1). Approximationerna *hågkommelser* (hågkomster) och *underställa* (undertrycka) (Sanna, recension 2) är i de senare texterna exempel på försök att använda betydligt ovanligare ord i svenskan.

Approximationerna och kontaminationerna uppvisar som ovan nämndes ungefär samma frekvens vid de olika skrivtillfällena. En kvalitativ studie visar emellertid på en utveckling mot ett mera idiomatiskt uttryckssätt och ett mera omfattande ordförråd.

I min analys har jag valt ut några exempel som belyser de olika kategorierna. Efter exemplen anges skribent och texttyp (dagbok, recension, rapport). Exemplen är autentiska och innehåller ibland inkorrekta ord och uttryck. Jag har valt att inte kommentera felaktigheterna ifall de inte ingår i approximationer eller kontaminationer. Samtliga definitioner är hämtade ur *Svensk ordbok* (1986) ifall inte annan källa anges.

a) approximationer som berör enskilda lexikala enheter

I mitt material har jag funnit totalt 66 exempel på approximationer som berör en enskild lexikal enhet. Det förekommer olika typer av approximationer, och jag har därför delat in exemplen i några undergrupper, som jag presenterar nedan.

Den första typen av approximationer som berör enskilda lexikala enheter gäller användningen av transitiva och intransitiva verb. I mitt material har jag funnit flera exempel på osäkerhet i användningen av dessa verbtyper. I exempel 1 har Jaana använt en form av det intransitiva verbet *sitta* i stället för det transitiva partikelverbet *sätta upp.* Böjningen av verben *sitta (sitter, satt, har suttit)* och *sätta* (*sätter, satte, har satt*) är ofta problematisk också för infödda talare, eftersom båda verben har stark verbböjning, och formerna påminner mycket om varandra.

(1)
radion *satt* regler för hur man skulle tala (Jaana, rapport)
= *satte upp*

Ekberg (2004: 268 ff.) påpekar att partikelverb uppfattas som svåra även av tvåspråkiga barn födda i Sverige av invandrade föräldrar. De tvåspråkiga barnen i hennes studie valde sällan fel partikel när de använde ett partikelverb, men de använde färre partikelverb än sina enspråkiga svenska kamrater. Även U. Laurén (2005: 131–142) konstaterar att partikelverben kan upplevas som svåra bland andraspråksinlärare. Hon studerade språkbadselevers muntliga och skriftliga berättelser, och i studien ingick även två jämförelsegrupper bestående av finskspråkiga respektive svenskspråkiga elever. U. Laurén upptäckte att språkbadseleverna inte nådde samma nivå som de svenskspråkiga eleverna i fråga om användningen av partikelverb, men deras användning var ändå mera differentierad än de finskspråkiga elevernas.

Placeringen av partikeln utgör enligt mina erfarenheter även en svårighet för inlärare, som tenderar att placera partikeln för långt från verbet. Partikeln bör i allmänhet följa direkt efter det verb det hör ihop med. Sundman (1994: 151) konstaterar i sin studie av tvåspråkiga grundskolelevers svenska uppsatser att placeringen av verbpartiklar utgör den största gruppen bland ordföljdsfelen.

Verben *sluta* och *sjunka* används i svenskan intransitivt, medan verben *avsluta* och *sänka* är deras transitiva motsvarigheter. I svenskundervisning för finskspråkiga studenter brukar man betona skillnaden mellan de intransitiva verben *sluta, börja, stiga* och *sjunka* och de transitiva motsvarigheterna *avsluta, påbörja* eller *inleda*, *höja* och *sänka*. Dessa frekventa verb är svåra för många inlärare såsom för Oili och Heidi som i exempel 2 och 3 felaktigt använder de intransitiva verben *sluta* och *sjunka*.

(2)
och nästa sommar *slutar* han den (militären) (Oili, dagbok 2)
= *avslutar, är klar med*

(3)
scenens golv förvandlades till ett grav bara med att *sjunka* ner delen av golvet (Heidi, recension 1)
= *sänka*

Verbet *stelna* används intransitivt i svenskan, vilket Oili inte verkade känna till (se exempel 4). Oilis beskrivning nedan får en poetisk prägel p.g.a. den metaforiska användningen av verbet *stelna,* som här fungerar utmärkt. Verbfrasen *göra stel* skulle ha varit mera korrekt, men kanske inte lika poetisk som Oilis förslag.

(4)
döden har liksom *stelnat* den 60-åriga mannens blick (Oili, recension 2)
= *gjort stel*

I exempel 5 har Jaana troligen haft för avsikt att använda uttrycket *fästa uppmärksamhet på,* men har felaktigt valt det intransitiva verbet *fastna* i stället för det transitiva *fästa*.

(5)
man *fastnar* uppmärksamhet på kläder (Jaana, dagbok 1)
= *fästa*

En annan typ av approximationer utgörs av sammanblandningar av ord där det valda ordet utgör ett annat ord i svenskan. I exemplen 6 och 7 har skribenterna använt ordet *mellan* i stället för de korrekta *medan* och *med*. Det råder stor ljudlikhet mellan orden, och Ekberg (2004: 266) fann motsvarande sammanblandning i sitt material. Hon upptäckte att de tvåspråkiga barnen vid flera tillfällen använde *mellan* i stället för *medan*, vilket även Kaija gör i exempel 6.

(6)
vad som hänt *mellan* Otto var borta (Kaija, recension 1)
= *medan*

(7)
han har haft ett förhållande *mellan* Siklax lärarinna (Sanna, recension 1)
= *med*

I Oilis beskrivning (exempel 8) av vissa körer som *mannliga* används adjektivet i fel betydelse. I rapporten kan man läsa om hur Oili jämför olika typer av finlandssvenska körer, och då är sammansättningen *manskörer* i betydelsen *körer med manliga sångare* det ord hon söker. Skillnaden mellan uttrycken *manskör* och *manlig kör*, dvs. en kör som karakteriseras av manliga egenskaper, är klar för en infödd talare, medan skillnaden kan vara svår att upptäcka för inlärare.

(8)
mannliga körer (Oili, rapport)
= *manskörer*

Heidi har i två texter (exemplen 9 och 10) använt verbet *visitera* felaktigt, vilket är vanligt bland inlärare som redan lärt sig engelskans *visit* (besöka). *Visitera* används i svenskan i betydelsen *noggrant genomsöka ägodelar och kläder hos någon i syfte att förhindra medförande av något* eller *utföra visitation* (granskning). Påverkan från engelskan kan vara en orsak till att det är vanligt att inlärare använder *visitera* i stället för *besöka.* Eventuellt kan inlärarna även känna till substantivet *en visit,* som betyder *kortare besök*, och utgående från detta felaktigt använda verbet *visitera* i betydelsen *besöka*.

(9)
syftet var att *visitera* min mans gudmor och se vår gudflicka (Heidi, dagbok 2)
= *besöka*

(10)
Ottos dotter *visiterade* Gustav på sinnesjukhuset (Heidi, recension 1)
= *besökte*

Det är inte svårt att förstå vad Sanna avser (exempel 11) när hon skriver att hon önskade sig ett *längre och bredare brev* av sin tutor inför studiestarten, trots att adjektivet *bred* inte används korrekt. Adjektivets konkreta betydelse är *som har stor utsträckning på tvären mot (tänkt) huvudriktning* och det är denna betydelse som *bred* felaktigt har i Sannas text. Sanna kände antagligen till den mera abstrakta användningen av adjektivet såsom i uttrycken *en bred utbildning* och *ett brett register*. Adjektivet kan emellertid inte användas i denna

betydelse framför ett konkret substantiv såsom *brev*. Sanna kunde t.ex. ha använt adjektivet *omfattande* för att uttrycka att hon önskade sig ett brev med mera information.

(11)
jag hade nog önskat att skulle hade fått ett längre och *bredare* brev (Sanna, dagbok 3)
= *mera omfattande*

Ordet *skyldighet* betyder *något som man är skyldig att göra* vilket inte är den betydelse Kaija avser i exempel 12. I hennes recension framgår det att huvudpersonen Otto är anklagad för mord, och de flesta tror att han har begått brottet, förutom hans mor som tror att han är oskyldig. Det korrekta substantivet i Kaijas text är *skuld*, i ordets betydelse *det att vara orsak till något som är fel eller dåligt*. Kaija har kanske känt till adjektivet *skyldig* som kan användas i betydelsen *som bär skuld till något*, och utgående från detta adjektiv använt substantivet *skyldighet.*

(12)
Ottos mamma […] är troligen den enda som aldrig trodde i Ottos *skyldighet* (Kaija, recension 1)
= *skuld*

I texterna finns även exempel på ord som ger ett svenskt intryck, men som vanligen inte används i svenskan. En svensk läsare kan med lätthet förstå vad skribenterna avser med orden *gudflicka*, *kvinnokörer* och *storföräldrar* i exemplen 13–15 nedan trots att andra ord föredras av en infödd språkanvändare. Orden är direkta översättningar av motsvarande ord i finskan: *kummityttö* (gudflicka), *naiskuorot* (kvinnokörer) och *isovanhemmat* (storföräldrar). En infödd talare skulle välja orden *guddotter*, *damkörer* och *mor- eller farföräldrar.*

(13)
syftet var att visitera min mans gudmor och se vår *gudflicka* (Heidi, dagbok 2)
= *guddotter*

(14)
äldre sjungare än i *kvinnokörer* (Heidi, rapport)
= *damkörer*

(15)
storföräldrar (Jaana, recension 1)
= *mor - eller farföräldrar*

I texterna finns även ett antal ord som är felaktigt bildade, men som ändå kan förstås av läsaren. Sanna har i exempel 16 bildat substantivet *sjungare* utgående från verbet *att sjunga.* Denna ordbildning är vanlig bland finskspråkiga studenter som antagligen drar paralleller till de engelska motsvarigheterna *sing* och *singer.* Suffixet *–are* är dessutom frekvent i svenska när man betecknar personer som utför en verksamhet (jfr Thorell 1981: 103). Heidi har bildat substantivet *otrogenhet* utgående från adjektivet *otrogen* enligt samma modell som i ordparet *nyfiken – nyfikenhet*.

(16)
ensamma *sjungare* (Sanna, rapport)
= *sångare*

(17)
otrogenhet (Heidi, recension 2)
= *otrohet*

Kaija har i exempel 18 använt imperfektum av verbet *flyga* när hon borde ha använt imperfektum av verbet *fly*. Verbens infinitivformer påminner mycket om varandra och det kan därför vara svårt för inlärare att hålla isär verbens böjning.

(18)
när han *flög* polisen (Kaija, recension 1)
= *flydde från*

Den sista undergruppen i denna kategori innehåller olika typer av felaktigt använda ord. För att de felaktiga orden skall kunna definieras som approximationer förutsätts som ovan nämndes att en infödd läsare lätt förstår vilket ord skribenten avsett. I exempel 19 borde perfekt participformen av partikelverbet *klara upp* användas, medan Jaana har använt en participform av verbet *klara.* Såsom tidigare påpekades utgör partikelverben en svår verbkategori för inlärare (jfr Ekberg 2004: 268 ff.). Även Enström (1988) betonar i en

studie av invandrarelever i den svenska gymnasieskolan att partikelverben utgör en svårighet vid andraspråksinlärandet. Hon upptäckte att invandrareleverna i stor utsträckning undvek att använda partikelverb, och när de använde verbtypen var variationen liten, och det förekom även olika typer av felaktigt använda partikelverb i invandrarelevernas uppsatser.

(19)
innan mordet blev *klarad* (Jaana, recension 1)
= *uppklarat*

Participet *väntad* har i exempel 20 antagligen inte den betydelse som skribenten avsåg. I detta sammanhang skulle participet *efterlängtad* bättre uttrycka det Oili vill säga. Participet *väntad* har vanligen betydelsen *förutsebar* såsom i uttrycket *ett väntat resultat*. Oili önskar beskriva hur teaterpubliken sett fram emot en dramatisering av romanen *Lanthandlerskans son,* och då kan t.ex. adjektivet *efterlängtad* användas.

(20)
skådespelet […] är en länge *väntad* fortsättning på *Colorado Avenue*, som spelades i Wasa Teater i fjol (Oili, recension 1)
= *efterlängtad*

Heidi visar i exempel 21 att hon känner till den relativt ovanliga metaforen *tungrodd* på svenska. En pjäs brukar emellertid inte omtalas med participet *tungrodd,* utan här kunde adjektivet *tung* bättre beskriva Heidis intryck av pjäsen. Den överförda betydelsen av adjektivet *tungrodd* är *som är svår att få att fungera smidigt* och används enligt *Svensk ordbok* (1986) t.ex. om organisationer med alltför komplicerad uppbyggnad.

(21)
musiken piggade upp pjäsen som var ganska *tungrodd* ställvis (Heidi, recension 1)
= *tung*

Kaijas beskrivning (exempel 22) av relationerna mellan huvudpersonerna i pjäsen *En handelsresandes död* är mycket talande trots att adjektivet *handgripliga* inte är det mest

lämpliga för att beskriva den intensiva stämningen på scenen. I stället för *handgriplig* (= som utförs med händerna) kunde adjektivet *gripbar* användas.

(22)
ångsten och spänningen mellan dem var nästan *handgripliga* (Kaija, recension 2)
= *gripbar*

Jag fann även några exempel där approximationen kan tolkas som påverkan från andra främmande språk som studenterna studerar under läsåret eller som de har studerat tidigare. Jaana har t.ex. använt ordet *månfolden* (exempel 23) som kan antas vara en sammanblandning av svenskans *mångfald* och norskans *mangfold.*

(23)
månfolden kan inte kontrolleras (Jaana, rapport)
= *mångfalden*

Jaana studerade norska under vårterminen då hon skrev rapporten och hade kanske stött på ordet i detta sammanhang.

b) approximationer som berör lexikala fraser

I approximationer som berör lexikala fraser uppvisar skribenterna exempel på felaktiga ord eller ordformer samt utelämningar eller tillägg inom ett fast uttryck. Hyltenstam (1988b) fann liknande fel både hos enspråkiga och tvåspråkiga gymnasister, men approximationerna var vanligare bland de tvåspråkiga gymnasisterna än bland de enspråkiga. I mitt material är exemplen med approximationer som berör lexikala fraser 80 till antalet.

En frekvent typ av approximationer både i Hyltenstams (1988b: 147) och i min studie är användningen av felaktig preposition i olika typer av fasta uttryck. Ekberg (2004: 264) konstaterar att bruket av svenskans prepositioner i allmänhet upplevs som komplicerat av de flesta inlärare. Juurakko (1996: 93–122) har i en studie av prepositionsanvändningen bland finskspråkiga gymnasister noterat inlärarnas svårigheter att välja rätt preposition i

svenskuppsatserna. Jag kommer i detta sammanhang att diskutera felanvändning av prepositioner endast i fasta uttryck och utelämnar därmed exempel där rumsprepositioner används felaktigt såsom Jaana (dagbok 1) gör i frasen *i min gamla hemort* (= *på* min gamla hemort). Nedan följer några exempel där skribenterna använt fel preposition i lexikala fraser:

(24)
den enda som aldrig *trodde i* Ottos skyldighet (Kaija, recension 1)
= *trodde på* Ottos skuld

(25)
på veckoslutet var jag litet *säkrare om mig själv* och allt började gå bättre
(Oili, dagbok 3)
= *säkrare på mig själv*

(26)
men i alla fall kan jag *rekommendera pjäsen till alla* (Oili, recension 1)
= *rekommendera pjäsen för alla*

(27)
man *blev lite trött med dem* (Oili, recension 2)
= man *blev lite trött på dem*

(28)
Anderson *egnade sitt liv för att samla* finlandsvenskt folkdiktning (Heidi, rapport)
= *ägnade sitt liv till att samla*

(29)
hans söner *var allt till honom* (Sanna, recension 2)
= *var allt för honom*

I exempel 30 har Kaija använt verbfrasen *se upp på någon*, som har en konkret betydelse. Hon önskar använda frasen i betydelsen *beundra* och bör då välja verbfrasen *se upp till någon.*

(30)
Willy *såg upp på honom* (Kaija, recension 2)
= *såg upp till honom*

I materialet finns även exempel där skribenterna utelämnar eller tillägger ett ord. I exemplen nedan har skribenterna lagt till prepositionen *för* (exemplen 31 och 32). Preposition används inte i frasen *det är dags* om uttrycket inte följs av ett substantiv t.ex. *det är dags för lunch.* Uttrycket *att vara ivrig* kräver inte heller någon preposition, vilket Sanna inte kände till. Det är även möjligt att Oili och Sanna inte uppfattat *för* som en preposition utan har betraktat ordet som en del av den kausala subjunktionen *för att*, vilket inte är en korrekt användning i dessa två exempel. Ordet *för* är frekvent i svenskan och kan bereda inlärare svårigheter, eftersom *för* har flera olika ordklasstillhörigheter dvs. preposition, adverb, konjunktion, subjunktion (för att) och substantiv. Också i exempel 33 har skribenten problem med ett uttryck där ordet *för* ingår. I detta fall har Kaija utelämnat *för*, här i prepositionell funktion. Ekberg (2004: 268) konstaterar att prepositionen *för* även medförde stora svårigheter för de tvåspråkiga barnen i hennes studie, som berör tvåspråkiga barn födda i Sverige.

(31)
det är dags för att förevisa pjäsen igen (Oili, recension 2)
= *det är dags att* förevisa pjäsen igen

(32)
nu har jag blivit mycket *ivrig för att* vara tutor (Sanna, dagbok 3)
= nu har jag blivit mycket *ivrig att* vara tutor

(33)
jag tror att om *det inte var henne* skulle familjen inte ha klarat sig i alla svårigheter (Kaija, recension 1)
= jag tror att *om det inte var för henne*

Uttrycket *någon/något går förbi* (= passerar) har en konkret betydelse, men i exempel 34 är subjektet *året* abstrakt till sin karaktär och därför bör adverbet *förbi* utelämnas i detta fall.

(34)
åren som gått förbi (Heidi, recension 1)
= *åren som gått*

I exempel 35 har Kaija utelämnat partikeln *om* i frasen *be någon om hjälp* och använt prepositionsfrasen *från deras söner* i stället för direkt objekt. Det mest idiomatiska uttryckssättet i svenska skulle vara *Linda ber deras söner om hjälp*.

(35)
Linda ber hjälp från deras söner (Kaija, recension 2)
= *Linda ber deras söner om hjälp.*

Sanna har använt en felaktigt konstruerad verbfras i exempel 36. Hon har utelämnat det reflexiva pronomenet *sig* i verbfrasen *att klara sig*. Också i U. Lauréns (1994) studie av enspråkiga och tvåspråkiga elevers texter förekommer exempel på felaktigt konstruerade reflexiva verbfraser. Även i dessa fall rör det sig huvudsakligen om utelämnande av reflexivt pronomen. Ekberg (2004: 271) påpekar att reflexiva verbfraser hör till gruppen komplexa predikat, vilka inlärare lär sig senare än enkla predikat. Komplexa predikat var i Ekbergs studie även ovanligare bland de tvåspråkiga eleverna än bland de enspråkiga.

(36)
att han inte ha klarat i slutexamen (Sanna, recension 2)
= *att han inte har klarat sig* i slutexamen /*klarat av* slutexamen

Jag har funnit några exempel på felaktig speciesanvändning i fasta uttryck såsom i exemplen nedan. I exemplen 37–43 har skribenten använt bestämd form där obestämd form är den korrekta i svenska. I två fall (exemplen 44 och 45) använder skribenten däremot obestämd form där bestämd form är den rätta.

(37)
jag är lite rädd även om jag inte *hade orsaken* till det (Jaana, dagbok 3)
= *(någon) orsak*

(38)
Hanna var alltid *på platsen* för att kolla (Jaana, 1)
= Hanna var alltid *på plats*

(39)
att ha radion var ett statussymbol (Jaana, rapport)
= *att ha radio*

(40)
om jag hade tillräckligt med pengarna (Kaija, dagbok 3)
= *om jag hade tillräckligt med pengar*

(41)
jag fick *fyran* av franskatentamen och *femman* av Finlands litteraturhistoria
(Kaija, dagbok 3)
= *en fyra, en femma*

(42)
han är väldigt *full av livet* (Kaija, recension 1)
= *full av liv*

(43)
Happys öde att vara alltid på *den andra platsen* var synd (Jaana, recension 2)
= *andra plats*

(44)
man begrepp att *det är en fråga om bus (*Jaana, recension 1)
= *det är frågan om en buss*

(45)
Gustav är verkligen skrämmande men *det är säkert en mening* (Tuula, recension 1)
= *det är säkert meningen*

I exempel 46 beskriver Oili hur bilden av Finlands flagga projicerades på vita tyger på teaterscenen. Trots att det handlar om flera flaggor brukar man på svenska använda singularis och tala om *Finlands flagga*. Väljer man adjektivet *finska* är det däremot möjligt att använda sig av ett pluralt uttryck, *finska flaggor.* Också i exempel 46 skulle ett singulart uttryck *i sitt prat* var mera korrekt än det plurala uttryck *i sina prat* som Sanna har valt. Ett mera idiomatiskt uttryck skulle t.ex. vara *Willy skröt över att han kände hälften av Amerika*.

(46)
ibland var tygerna *Finlands flaggor* (Oili, recension 2)
= *Finlands flagga*

(47)
Willy kände i sina prat hälften av Amerika (Sanna, recension 2)
= *Willy skröt över att han kände*

Heidi har i exempel 48 använt verbfrasen *passa ihop* i dess konkreta betydelse såsom i meningen *han passade ihop några delar till modellflygplanet*. I Heidis recension handlar det om mera abstrakta företeelser, och då kunde verbet *kombinera* vara lämpligare. Också i

exempel 49 har Heidi valt en alltför konkret verbfras som kan ersättas med t.ex. verben *slocknat* eller *mattats.*

(48)
man hade lyckats *passa ihop* Willys fantasier och ”de riktiga händelserna”
(Heidi, recension 2)
= *kombinera*

(49)
hans fina sken hade ju fallit ner när han degraderades (Heidi, recension 2)
= *hans fina sken hade slocknat/mattats*

I exempel 50 uttrycker sig Jaana korrekt på svenska men kontexten avslöjar att uttrycket *för tillfället* är fel valt.

(50)
de har kommit hem *för tillfället* (Jaana, recension 2)
= de har kommit hem *tillfälligt*, de är *tillfälligt* hemma

Jaana önskar uttrycka att sönerna i familjen är hemma på ett tillfälligt besök och borde då använda adverbet *tillfälligt.*

c) kontaminationer som berör två enskilda lexikala enheter i ett ord

I materialet har jag funnit endast ett exempel på en sammanblandning inom ett enda ord. Kaija använder i exempel 51 adjektivet *omtäckande* som kan antas vara en sammanblandning av adjektiven *omfattande* och *heltäckande.*

(51)
föreläsningen var *omtäckande* (Kaija, rapport)
= *omfattande/heltäckande*

Denna kontamination är en sammanblandning av två adjektiv, som här uppträder i form av två presensparticip. Kontaminationen påminner till sin struktur om en sammanblandning

som Hyltenstam (1988b: 77) presenterar i sin studie. En gymnasist använde verbformen *nerplånat* som en sammanblandning av verbformerna *utplånat* och *nerrivet.* I både denna kontamination och i kontaminationen *omtäckande* i min studie handlar det om utbyte av ett led i två sammansatta ord.

d) kontaminationer som berör lexikala fraser

Kontaminationer som berör hela lexikala fraser är något mera frekventa i materialet än kontaminationer inom ett enskilt ord. Jag fann sammanlagt 12 förekomster av kontaminationer i lexikala fraser. Kaija har i exempel 52 troligen blandat samman uttrycken *att slå sig på något* och *att jobba som någonting*, medan det i exempel 53 handlar om en sammanblandning av verben *se ut* och *verka.* Även Sanna (exempel 54) har blandat samman två synonyma verb, *studera* och *läsa om*.

(52)
att slå sig på en abi-informatör (Kaija, dagbok 2)
= *att slå sig på abi-information/att börja jobba som abi-informatör*

(53)
först såg det vara något allvarligt (Kaija, dagbok 3)
= *först såg det allvarligt ut/först verkade det vara något allvarligt*

(54)
på lördagen *studerade vi om tutorens etik* (Sanna, dagbok 3)
= *studerade vi tutorns etik/ läste vi om tutorns etik*

I exempel 55 har Jaana blandat samman verben *ske* och *hända,* som ofta kan användas synonymt. Jaana har använt verbet *ske* med direkt objekt, vilket inte är brukligt i svenskan. Verbet *hända* kan däremot följas av direkt objekt *ingenting speciellt har hänt mig*. Kaija har antagligen blandat samman verbfraserna *komma överens med* och *gå ihop med* i exempel 56.

(55)
ingenting speciellt har *skett mig* denna vecka (Jaana, dagbok 2)
= *hänt mig/skett*

(56)
men nuförtiden *kommer Biff inte alls ihop med honom* (Kaija, recension 2)
= *kommer överens med/går ihop med*

De två följande exemplen i denna kategori kan ses som exempel på tautologi dvs. en onödig upprepning. Skribenten har i exempel 57 blandat samman verben *tillhöra* och *höra till,* medan det i exempel 58 troligen handlar om en sammanblandning av de dubbla konjunktionerna *såväl – som* och *både – och.*

(57)
kanske de *tillhörde till* pjäsen (Heidi, recension 1)
= kanske de *hörde till* pjäsen*/tillhörde* pjäsen

(58)
körerna har turnerat *såväl* i Europa *och som* i Usa och Kanada (Sanna, rapport)
= *såväl* i Europa *som* i USA och Kanada/i Europa *och* i USA och Kanada

I flera av exemplen ovan handlar det om sådana avvikelser från korrekt svenskt språkbruk som är svåra att observera för en inlärare. Detta gäller även exempel 59 där Heidi har blandat samman uttrycken *vara med barn* och *vänta någons barn.*

(59)
den gifta lärarinnan är med Ottos barn (Heidi, recension 1)
= *den gifta lärarinnan väntar Ottos barn, väntar barn med Otto*

Heidi använde uttrycket *vara med någons barn* i stället för det korrekta *att vänta barn med någon*. Heidi kände till det fasta uttrycket *vara med barn*, men har använt det tillsammans med en genitiv, vilket inte är möjligt i svenskan.

5.2.4.2 Diskussion

Man kan diskutera resultatet ovan från olika utgångspunkter beroende på hur man betraktar approximationer och kontaminationer. Hyltenstam (1988b: 75) beskriver företeelserna som lexikala avvikelser från den infödda språkanvändarens norm och omnämner approximationer och kontaminationer som ”lexikala fel”. En stor förekomst av

approximationer och kontaminationer kan enligt detta synsätt betraktas som tecken på bristfällig språkfärdighet hos skribenten. En jämförelse med det genomsnittliga antalet felpoäng i texterna (jfr tabell 19 avsnitt 5.2.5.1), vilket diskuteras mera ingående i följande avsnitt, visar på ett samband mellan få felpoäng och liten förekomst av approximationer och kontaminationer när man betraktar Tuulas texter. Texterna innehöll få grammatiska och lexikala fel (t.ex. approximationer och kontaminationer), vilket resulterade i få felpoäng. Såsom man kunde förvänta sig bedömdes Kaijas texter, som uppvisade det högsta genomsnittliga värdet för approximationer och kontaminationer (2,2), med betydligt flera felpoäng (20 felpoäng/100 ord) i jämförelse med Tuulas texter som i genomsnitt erhöll 2 felpoäng per 100 ord.

Man behöver inte nödvändigtvis se på approximationer och kontaminationer som lexikala fel såsom Hyltenstam (1988b), utan i likhet med Viberg (1987: 39 ff.) betrakta dem som innovationer och kompensatoriska uttryck. Enligt Vibergs synsätt är approximationer och kontaminationer, som även kan förekomma hos infödda talare, drag som karakteriserar andraspråksinlärningen. Med hjälp av dem lyckas inläraren uttrycka det han önskar trots att han i en kommunikationssituation inte kan eller kommer ihåg ett ord eller ett uttryck. Men Viberg betonar att det är omöjligt att kontrollera om inläraren är medveten om att han inte följer normen eller om han tror att ordet eller uttrycket är det korrekta i andraspråket. Vibergs syn delas av Dulay och Burt (1978: 72–73) som betraktar såväl nyskapade konstruktioner som systematiska fel som tecken på kreativitet hos inläraren. Både första- och andraspråksinlärare producerar enligt dessa två forskare kreativa konstruktioner, som de inte tidigare har mött i sin omgivning, och denna företeelse betraktas som ett resultat av individens kognitiva organisation.

Det framkom av min studie att antalet lexikala innovationer ligger på ungefär samma nivå i texter ur olika genrer och i texter som har producerats vid olika tidpunkter under läsåret. Jag kunde emellertid notera att studenterna i slutet av läsåret försökte använda ord och uttryck av högre svårighetsgrad i jämförelse med i början av läsåret. Texter som skrivits i slutet av vårterminen innehöll flera exempel på idiomatiska uttryck, som enligt min bedömning förutsätter en avancerad nivå på inlärarens kunskaper i svenska. Med tanke på inlärarnas motivation är det positivt att de under läsåret har börjat våga använda nya ord

och uttryck som de kanske inte helt behärskar. Eftersom det är av stor vikt för andraspråksinlärare att de utvecklar ett gott självförtroende i sin språkanvändning, är det positivt att studenterna i dialoggruppen uppvisar självförtroende och vågar testa nya ord och uttryck (jfr Krashen 1981, Gardner 1985, Dörnyei 1994). Skrivandet ingår i dialogundervisning i ett ständigt samspel mellan läraren och eleven (Dysthe 1996: 62). Studenterna har med stöd av lärarens handledning möjlighet att bearbeta samtliga texter i en skrivprocess, vilket kan ha stimulerat dem till att använda kreativa konstruktioner i texterna (jfr Dulay & Burt 1978).

Jag fann det intressant att det är just Tuula och Kaija som använde minst respektive mest approximationer och kontaminationer bland de sex deltagarna i dialoggruppen. Som ovan nämndes bär Tuula vissa drag av ”den normbundne inläraren”, som strävar efter språklig korrekthet (se avsnitt 5.2.5.1). Mitt antagande är att Tuula undviker att använda ett ord eller ett uttryck i skrift om hon inte är helt säker på att uttrycket är korrekt på svenska. Ifall hon är osäker kontrollerar hon kanske ordet eller uttrycket i ordbok eller använder ett annat uttryck som hon är säker på. Tabell 15, som innehåller värden för den lexikala variationen i texterna, visar att Tuula är den skribent som skriver minst varierade texter bland de sex skribenterna (se avsnitt 5.2.3.1). Detta stöder mitt antagande om att hon strävar efter att använda uttryck som hon med säkerhet vet är korrekta. En följd av detta kan vara att hennes ordförråd inte blir så varierat som det skulle vara ifall hon vågade använda fler nya ord och uttryck.

Jag uppfattar Kaija som exempel på en annan typ av inlärare än Tuula. Kaija vågade under läsåret i dialoggruppen redan från början uttala sig på svenska trots att hon tidigare inte använt svenska i tal. Hon var medveten om att språket inte alltid var korrekt, men verkade acceptera detta, och hennes färdigheter utvecklades mycket under året i dialoggruppen. Kaijas orädda inlärningsstil kan eventuellt vara en förklaring till att hon använde fler approximationer och kontaminationer än de övriga i gruppen.

Det är alltså möjligt att betrakta approximationer och kontaminationer ur flera synvinklar. Jag upplever utgående från denna studie de lexikala avvikelserna huvudsakligen som kreativa inslag i studenttexterna. Orden och uttrycken avviker visserligen från den

svenska normen, men jag kan som läsare utan problem förstå vilket ord eller uttryck skribenten önskat uttrycka. Skribenterna har inte valt den enklaste vägen i sitt skrivande, utan de har antagit den utmaning som ett idiomatiskt och uttrycksfullt språkbruk erbjuder en språkanvändare. I ett undervisningssammanhang som dialoggruppen utgör, har studenterna möjlighet att testa ord och uttryck på läraren. Samtliga texter ingår i dialoggruppen i en skrivprocess där slutprodukten är en text med korrekt svensk språkdräkt. Skribenterna får efter lärarens första genomläsning av en text återkoppling på inslag som avviker från den svenska normen, och de har därefter möjlighet att bearbeta språket och finna korrekta svenska ord och uttryck.

5.2.5 Språkriktighet

Relationen mellan motivation och prestation är komplex till sin natur, men hög motivation anses allmänt vara av stor vikt för alla typer av inlärning (McDonough 1981: 142). Inom motivationsforskningen är man även överens om att det existerar ett samband mellan motivation och inlärningsresultat (jfr t.ex. Wlodkowski 1985, Gage & Berliner 1992, Stipek 1993). Jag har därför valt att analysera studenttexterna också ur ett språkriktighets-perspektiv, eftersom jag önskar skapa mig en bild av hur väl studenterna behärskar de centrala strukturerna och lexikonet i svenska i de 36 texter som ingår i mitt material. Eftersom jag studerar studenttexterna ur flera olika synvinklar har jag i detta sammanhang inte möjlighet att fördjupa min analys av olika grammatiska kategorier.

Jag har valt att beskriva studenternas färdigheter vad gäller grammatik och lexikon med hjälp av ett poängbedömningssystem, som även användes i min tidigare studie av ekonomi-studerandes skriftliga produktion (Haagensen 1998: 84). Denna studie visade att de blivande ekonomerna skrev mera korrekta texter i slutet av kursen än när de inledde sina svenskstudier. Utgående från denna studie och från mina tidigare erfarenheter av arbetet som svensklärare förväntar jag mig att också studenterna i dialoggruppen skall utvecklas till säkrare skribenter under läsåret med dialogundervisning. Det är emellertid inte realistiskt att förvänta sig att studenterna skall uppvisa en fullständig behärskning av svenskans lexikon och strukturregler efter ett års studier. Sundman (1995: 220–229) visar nämligen att

t.ex. tillämpningen av svenskans speciesregler är synnerligen komplicerad och kan vålla problem även för längre hunna inlärare.

Utgående från Dörnyeis (2001: 197) resonemang kring mätning av motivation önskar jag understryka att motivationen inte direkt kan mätas t.ex. på basis av testresultat. Resultatet av mätningen påverkas mycket av vilka kriterier som valts, och därför kan det vara en fördel att studera motivationen också ur andra synvinklar såsom jag har valt att göra.

5.2.5.1 Poängbedömning

Min granskning av studenttexterna avslutas med en studie av den språkliga korrektheten. Jag studerar texterna utgående från språkriktighetsaspekter och diskuterar därefter mitt resultat ut motivationens synvinkel. Det bedömningssätt som jag här valt att använda är utarbetat på Institutionen för nordiska språk för bedömningen av texter producerade av finskspråkiga studenter. Jag har bedömt studenternas texter med felpoäng (6, 4 eller 2 felpoäng) enligt felens karaktär. Grava fel (t.ex. species, ordföljd) bötfälls med 6 felpoäng, något mindre fel (t.ex. ordval, tidsuttryck, inkongruens) med 4 felpoäng och små fel (t.ex. genus, preposition) med 2 felpoäng. Min avsikt är att med hjälp av bedömningen illustrera hur väl de enskilda studenterna behärskar svenskans strukturer och lexikon i de olika texterna. Bedömningsmetoderna presenteras mera ingående i min licentiatavhandling (Haagensen 1998: 84).

Jag har beräknat antalet felpoäng per hundra ord för att en jämförelse mellan texter av olika längd skall vara möjlig. Uträkningarna redovisas i tabell 20.

Tabell 20. Antalet felpoäng per 100 ord i texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen.

namn	**dagbok**			**recension**		**rapport**	medeltal
	sept. 2000	dec. 2000	april 2001	sept. 2000	febr. 2001	mars 2001	
Heidi	27	15	15	21	5	21	17
Jaana	23	19	12	27	23	13	20
Kaija	34	21	13	24	15	15	20
Oili	21	30	8	16	14	33	20
Sanna	7	6	8	23	12	11	11
Tuula	5	0	1	2	2	3	2
medeltal	20	15	10	19	12	16	15

Det framgår av tabell 20 att skribenterna utvecklat sina skriftliga färdigheter i svenska under läsåret i dialoggruppen. En jämförelse av den första och sista texten studenterna skrev visar att antalet felpoäng i allmänhet var lägre i den sista texten. Det är endast Sanna som har ungefär samma antal felpoäng i båda texterna, men hennes första text var så korrekt att det inte fanns rum för några stora förbättringar åtminstone vad gäller språkriktighet. En jämförelse av gruppens genomsnittliga antal felpoäng per hundra ord i den första och sista dagbokstexten ger ett intressant resultat. Antalet felpoäng har nämligen halverats under läsåret i dialoggruppen. Detta resultat överensstämmer mycket väl med det intryck jag fick vid genomläsningen av samtliga texter deltagarna i dialoggruppen skrev under läsåret. Jag kunde lägga märke till hur samtliga skribenter så småningom utvecklades mot en allt säkrare språkbehärskning. Resultatet är intressant också med tanke på motivation, eftersom växande insikter i svenskans lexikon och grammatik kan antas påverka studenternas motivation i positiv riktning.

Jag hade förväntat mig att antalet felpoäng skulle vara lägre i dagbokstexterna än i recensionerna och rapporten. Jag grundade detta antagande på att studenterna skulle dra nytta av den fria dagboksformen och välja ett innehåll som de trodde sig behärska språkligt.

I synnerhet recensioner, men även rapporter, förväntas innehålla bestämda innehållsliga block (jfr Strömquist 1989: 134), vilket jag antog skulle resultera i språklig osäkerhet bland skribenterna, men detta visade sig inte vara fallet. Av tabell 20 framgår att skillnaderna mellan de tre olika genrerna är små.

Jag diskuterar nedan de enskilda skribenternas texter utgående från den bedömning jag gjort. I genomgången av de olika felkategorierna grundar jag mig på ett antal kategorier såsom brott mot regler gällande species, ordföljd, kongruens samt lexikala brister såsom brister i fras- och ordanvändning. Jag diskuterar även kortfattat detta resultat i relation till min tidigare studie av ekonomistuderandes texter.

Heidi hade i de första texterna problem med prepositionsuttryck, genus, ordval och kongruens. Texterna präglas även av en osäkerhet i användningen av fasta uttryck. I den andra recensionen (februari 2001) uppvisade hon ett mera korrekt språk än i de övriga texterna. Den felkategori som ännu fanns kvar är felaktigt ordval. I rapporten och den sista dagbokstexten återkommer samma feltyper som i de första texterna, dvs. genus- och ordvalsfel och även ett antal kongruensfel. Heidi visade i den andra recensionen att hon som skribent håller på att utvecklas mot ökad korrekthet, men reglerna har inte ännu hunnit befästas. Heidi använde redan innan hon inledde sina svenskstudier kontinuerligt svenska i tal både i yrkeslivet och privat. Hon hade emellertid inte lika stor erfarenhet av att skriva texter på svenska, något som ibland kunde synas i viss språklig osäkerhet, men de strukturella bristerna framträdde inte på samma sätt i Heidis muntliga kommunikation.

En studie av tabell 20 visar att även Jaana har utvecklats som skribent under läsåret i dialoggruppen, och hon verkar ha fått ett allt fastare grepp om svenskans grammatik och lexikon. Hennes tidigare texter innehöll exempel på de flesta felkategorier som ingår i min bedömning. Prepositionsuttryck, species och ordval var speciellt svåra för Jaana. De texter hon producerade i slutet av läsåret innehåller samma feltyper som de tidigare texterna, men felen är mindre frekventa i de senare texterna.

Kaija är den student som enligt min bedömning uppvisade den största utvecklingen under läsåret i dialoggruppen. Hon kom från en helt enspråkigt finsk miljö och hade lärt sig

svenska enbart i gymnasiet. Det framkom i analysen av interaktionen i gruppdiskussionerna att Kaija i början av läsåret var mycket ovan vid att uttrycka sig muntligt på svenska. Kaija var emellertid en av de mest aktiva studenterna i dialoggruppen och tog tillvara möjligheten att använda svenska i gruppen. Hennes första dagbokstext innehöll ett antal fel ur samtliga kategorier. Den andra texten som ingår i min studie, en recension, är redan betydligt mera korrekt, och Kaijas positiva utveckling som skribent fortsatte såsom tabell 20 visar under hela läsåret.

Korrektheten i Oilis texter varierade under läsåret, men även hon skrev den mest korrekta texten i slutet av läsåret. Oili hade i likhet med flera av de andra skribenterna problem vid val av preposition och korrekt ord i svenska. Det är svårt att tolka de varierande poängsummorna i Oilis två sista texter. Rapporten som skrevs i mars 2001 är kortare än de övriga skribenternas rapporter. Den innehåller fel som inte är typiska för Oilis övriga texter, dvs. ordföljds-, species- och kongruensfel, medan dagbokstexten som hon skrev i april innehåller endast några få grammatiska inkorrektheter. Det är möjligt att rapporten skrevs under tidspress, vilket även kan vara en förklaring till att den är så kort i jämförelse med t.ex. Outis båda recensioner, som språkligt sett håller en högre nivå än rapporten. Hon skrev av någon anledning mera språkligt korrekt i de längre texterna än i de kortare trots att det motsatta förhållandet brukar vara det vanliga bland studenter.

Sannas första text vittnar om att hon var en säker skribent redan när dialogundervisningen inleddes i september 2000, eftersom den första dagbokstexten erhållit så få felpoäng. I den första recensionen, som också den skrevs i september 2000, uppvisade däremot också Sanna osäkerhet t.ex. i speciesbruk, ordval och i valet av preposition. Sanna verkade behärska genren dagboktext utmärkt väl redan från början, medan hon var osäkrare i genren recension. Detta kan kanske bero på att Sanna under ett år i en svensk folkhögskola skrivit texter som till sin natur påmint mera om dagbokstexter än om recensioner. Den språkliga osäkerheten återfinns inte längre i recensionen och rapporten som skrevs på vårterminen. Sanna skrev under läsåret många typer av texter och var enligt min bedömning i slutet av läsåret en av de skickligaste skribenterna i gruppen.

Jag har tidigare konstaterat att jag uppfattade Tuula som en utmärkt skribent, vilket klart framkommer även i den poängbedömning jag utförde. Tuula uppvisade en nästan fullständig behärskning av svenskans strukturregler och lexikon redan i början av läsåret, och hon höll under hela läsåret en jämn och hög nivå. Viberg (1987: 72) diskuterar två typer av inlärare som han kallar ”den normbundne inläraren” och ”normförenklaren”. Den normbundne inläraren lär sig i stort sett att använda en regel korrekt i alla sammanhang innan nästa regel tillägnas. Den motsatta typen av inlärare, normförenklaren, är inte särskilt intresserad av korrekthet utan satsar på att överföra så mycket information som möjligt även om syntaxen blir bruten. Viberg understryker att den normbundne inlärarens korrekthetskrav tenderar att hämma kommunikationen. Tuula har enligt min bedömning drag av den normbundne inläraren som strävar efter språklig korrekthet. I skrift lyckas hon uppfylla korrekthetskravet mycket väl, men i tal har kravet ibland en hämmande inverkan, vilket Tuula vid flera tillfällen påpekat. Tuula är den student som uttalade sig minst i dialoggruppen, vilket framkom i analysen av det muntliga materialet (jfr avsnitt 4.2.4). I muntlig kommunikation sker produktionen mycket snabbt, och talaren har inte möjlighet att kontrollera språkriktigheten i sitt uttalande. I skrift kan skribenten däremot bearbeta språket tills han är nöjd med sin text.

Det skulle vara intressant att jämföra texter skrivna av deltagarna i dialoggruppen med texter skrivna av andra huvudämnesstudenter på första årskursen, men jag har inte tillgång till ett sådant material. På basis av mina lärarerfarenheter bedömer jag samtliga skribenter i dialoggruppen som goda eller i vissa fall t.o.m. mycket goda skribenter om man jämför deras nivå med den allmänna nivån bland studenter på första årskursen.

Jag har valt att göra en kort jämförelse mellan studenterna i dialoggruppen och ekonomi-studerandena i min tidigare studie (Haagensen 1998). De blivande ekonomerna, som deltog i en obligatorisk grundkurs i svenska, fick i uppgift att skriva en uppsats på 150 ord under en given rubrik. Jag bedömde texterna med felpoäng på samma sätt som jag bedömde dialoggruppens texter. Det genomsnittliga antalet felpoäng per 100 ord ligger i den första uppsatsen på 38 felpoäng. Denna uppsats skrevs i början av den två månader långa kursen, medan den andra uppsatsen skrevs i slutet av kursen. Antalet felpoäng var då 35, vilket alltså var något lägre än i början av kursen. I denna studie ingick sammanlagt 61 studenter

och variationen inom gruppen var stor om man betraktar hur väl de behärskade svenskans strukturer och lexikon. Den lägsta felpoängen per hundra ord var 12 medan den högsta var 84. Den genomsnittliga felpoängen i dialoggruppens texter är 15, vilket alltså är en betydligt lägre poängsumma än i de blivande ekonomernas texter.

Det är väntat att ekonomistuderandena uppvisar flera grammatiska och lexikala brister i texterna i jämförelse med skribenterna i dialoggruppen. Dialoggruppens deltagare har valt att studera svenska som huvudämne och har fått sin studieplats efter att deras färdigheter i svenska testats i ett inträdesprov. Kursen i svenska utgjorde för de blivande ekonomerna en del av deras obligatoriska språkstudier, och man kan anta att nivån på deras färdigheter i svenska varierade mycket, vilket även framkom i min undersökning. Det är inte heller oväntat att dialoggruppens deltagare efter ett helt läsår med svenskundervisning gjorde större framsteg än ekonomistuderandena vars kurs pågick under två månader. Det totala antalet undervisningstimmar i dialoggruppen och i ekonomistuderandenas svenskkurs skiljer sig dock inte så mycket från varandra. I dialoggruppen erhöll studenterna ca 100 timmar kontaktundervisning, medan en stor del av studierna utfördes utanför klassen. Ekonomistuderandena, som kunde välja mellan att delta i en språkbadskurs eller en reguljär kurs, erhöll 60 respektive 70 timmar undervisning.

Den centrala skillnaden mellan de två studentgrupperna ligger enligt min bedömning inte i antalet undervisningstimmar utan i studiemotivation och engagemang. Huvudämnes-studenter kan antas uppvisa en större motivation i sina svenskstudier än studenter som valt att studera ekonomiska ämnen, vilket kan vara en av förklaringarna till den kraftiga reduceringen av antalet felpoäng i dialoggruppens texter. Det framkom även i avsnitt 3.6 att studenterna i dialoggruppen hade något positivare attityd till svenska i jämförelse med ekonomistuderandena (jfr Haagensen 1998: 114–121), ett resultat som även motsvarade mina förväntningar.

Min studie visar att studenterna under ett läsår i dialoggruppen har utvecklats i riktning mot ökad säkerhet vad gäller svenskans strukturer och lexikon. Skribenterna har, såsom resultaten visar, hunnit olika långt i sin utveckling, men jag bedömer att samtliga gjorde framsteg under det läsår jag hade möjligheten att följa deras utveckling. Dörnyei (2001)

konstaterar i sitt försök att definiera motivationens roll i inlärning att det finns samband mellan hög motivation och framsteg i inlärningen. Dialogundervisningen verkar således ha haft en positiv inverkan på studenternas motivation i svenskstudierna om man betraktar de resultat som jag ovan redovisat.

5.3 Sammanfattning

Jag avslutar detta kapitel med att sammanfatta intressanta iakttagelser som jag gjort i min analys av studenttexterna. Studien av textlängd visar inledningsvis att produktiviteten ökat under läsåret. Den ökande textlängden under läsåret kan antas höra ihop med utvecklingen av studenternas språkfärdigheter. En jämförelse av textlängden i genrerna visar att dagbokstexterna var klart kortare än rapporten och recensionerna. Det framkom även en stor variation i textlängd mellan skribenterna. Detta förhållande kan eventuellt förklaras med varierande språkbehärskning, men skillnaden kan även förklaras med individuella egenskaper hos skribenterna. Vissa skribenter föredrar att uttrycka sig kort och koncist, medan andra önskar formulera sig mera ordrikt.

Den lexikala tätheten varierade mellan texter i olika genrer, och det framkom att dagbokstexterna uppvisade lägre täthet än recensionerna och rapporten. Detta resultat vittnar om viss genrebehärskning hos skribenterna, eftersom de framgångsrikt växlade mellan dagbokens informella stil och den mera formella stilen i recensionen och rapporten. Jag upptäckte att skribenterna i samtliga genrer positionerade sig på ungefär samma sätt i gruppen när man betraktar den lexikala tätheten i texterna. En student som skrev texter med låg lexikal täthet i en genre uppvisade även låga värden i de andra genrerna. På motsvarande sätt uppvisade en student med höga värden i en genre höga värden också i de två andra genrerna.

Den höga lexikala variationen i dialoggruppens texter visade på mogenhet hos skribenterna. Jämförelser med andra studier av lexikal variation visade att ordvariationen i dialoggruppens texter motsvarade variationen i texter skrivna av svenska gymnasister. Jag kunde även konstatera att de individuella skillnaderna inom gruppen var stora vad gäller

ordvariation, men jag fann däremot inget samband mellan stor ordvariation och betyg såsom man gjort i andra studier.

Analysen av lexikala innovationer i form av approximationer och kontaminationer visade att skribenterna var osäkra på vissa ord och fasta uttryck i svenska. Det rör sig ofta om små avvikelser från den svenska normen, och läsaren kan med lätthet utläsa vilket svenskt ord eller uttryck som avses. Antalet lexikala innovationer i texterna kan vid första anblicken verka högt, men en jämförelse med en sverigesvensk studie visar det motsatta. Frekvensen lexikala innovationer i dialoggruppens texter är nämligen endast något högre än i texter skrivna av tvåspråkiga svenska gymnasister. Förekomsten av lexikala innovationer var ungefär lika stor i texter producerade vid olika tidpunkter under läsåret, och jag fann inte heller några skillnader mellan de tre genrerna dagbok, recension och rapport. En kvalitativ jämförelse visar däremot på vissa skillnader mellan texter som skrevs i början och i slutet av läsåret. De approximationer och kontaminationer som producerades i de första texterna ligger i allmänhet längre från den svenska normen än de exempel som förekommer i de senare texterna, vilket jag tolkar som ett tecken på att studenterna under läsåret har närmat sig ett svenskt språkbruk. Studenterna visade i början av läsåret även osäkerhet i användningen av relativt vanliga ord, medan de i slutet av läsåret berörde mindre vanliga svenska ord.

En bedömning av texterna med hjälp av felpoäng visade en utveckling mot ökad språkbehärskning hos skribenterna. I början av läsåret var skillnaden mellan studenterna stor vad gäller förmågan att skriva grammatiskt korrekta texter på svenska. Även i slutet av läsåret framstod en del skribenter som säkrare än andra, men skillnaden var nu mindre än i början av höstterminen.

Min studie av studenttexterna visar att studenterna under läsåret har börjat skriva längre texter, vilket betraktas som ett tecken på motivation såväl som på kreativitet. En analys av den lexikala tätheten i texterna vittnar om att studenterna lyckades väl med att producera texter ur olika genrer, vilket jag ser som ett uttryck för genrebehärskning. Texterna karakteriseras av ett varierat ordförråd, vilket avspeglar såväl kreativitet som motivation hos de enskilda skribenterna. Jag uppfattar de lexikala innovationerna i studenttexterna som

kreativa drag som utgör naturliga inslag i studenternas andraspråksinlärning. Utgående från den idiomatiska karaktären hos innovationer som producerades i slutet av läsåret kan man konstatera att studenterna under läsåret i dialoggruppen gjort framsteg i sin andraspråksutveckling. I min avslutande studie av de grammatiska strukturerna och lexikonet i texterna kunde jag notera en utveckling i riktning mot ökad korrekthet. Man kan även på denna punkt således se en positiv koppling mellan prestation och motivation.

Det är inte möjligt att dra några direkta slutsatser om studenternas motivation utgående från deras skriftliga produktion. Jag har utgående från Dörnyeis (2001) resonemang i huvudsak indirekt granskat deras motivationella beteende ur fem olika synvinklar (produktivitet, lexikal täthet, lexikal variation, lexikala innovationer och språkriktighet). De positiva resultaten från dessa delstudier visar att dialogundervisningen erbjudit studenterna en möjlighet att utveckla olika aspekter av sin skriftliga förmåga i svenska, och resultaten har dessutom genomgående präglats av en positiv koppling till kreativitet och motivation. Min studie av den skriftliga produktionen i dialoggruppen visar alltså att arbetsformerna i dialogundervisningen skapar gynnsamma förutsättningar för att deltagarna skall kunna utvecklas till kreativa och motiverade skribenter.

6. DISKUSSION

I min avhandling har jag analyserat ett av de pedagogiska projekt, dialogpedagogik, som genomförts vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. Jag har studerat dialogundervisningen ur motivationens synvinkel utgående från forskning inom motivation och andraspråksinlärning. Intresset för forskning kring motivationens roll i inlärning har varit stort, men det har rått en brist på kvalitativa studier i ämnet. Under de senaste decennierna har man efterlyst kvalitativ motivationsforskning med fokus på andraspråksinlärning, och mitt arbete utgör ett bidrag inom detta nya forskningsområde.

Jag har själv agerat både som lärare och forskare i den grupp jag studerat, vilket lett till att jag haft tillgång till ett unikt material. Min studie, som är longitudinell till sin karaktär, är därför exempel på en ovanlig typ av aktionsforskning. Jag har i mitt arbete fokuserat vuxna inlärare som studerar sitt andraspråk svenska på universitetsnivå, men mina resultat kan även vara av allmänpedagogiskt intresse.

Tablå 3 innehåller en sammanställning av forskningsaspekterna och deras anknytning till material, metoder och resultat i min studie. Det primära materialet och den centrala metoden i respektive avsnitt är markerade med **fet** stil, medan det sekundära materialet och mindre centrala metoder i studien är skrivna med normal stil.

Tablå 3. En sammanställning av studiens forskningsaspekter och deras anknytning till material, metoder och resultat.

Forskningsaspekt	**Material**	**Metod**	**Resultat**
Principer och arbetssätt i dialogpedagogik som kan påverka motivationen hos inlärare (kap. 3)	Dörnyeis (1994) sammanställning av motivationskomponenter inom andraspråksinlärning	**kvalitativ**	Goda förutsättningar att främja motivationen
Dialogpedagogikens påverkan på studiemotivationen i svenska enligt deltagarna i dialoggruppen (kap. 3)	• **Dagbokstexter** • **En muntlig utvärdering** • **Två skriftliga utvärderingar** • **Två frågeformulär**	**kvalitativ**	Positiv inverkan t.ex. på självförtroende och självefffektivitet
Studenternas interaktiva agerande, initiativvilja och aktivitet i kommunikationen inom gruppen (kap. 4)	• **Två videoinspelningar +** o Dagbokstexter o En muntlig utvärdering o Två skriftliga utvärderingar o Två frågeformulär	**kvalitativ + kvantitativ**	Ökat ansvar för kommunikationen, t.ex. i form av initiativtagande och aktivitet. Större självsäkerhet.
Förändringar i studenternas kommunikativa beteende (kap. 4)		**kvalitativ + kvantitativ + komparativ**	⇩ Tecken på ökad motivation
Motivationsrelaterade förändringar i studenternas muntliga kommunikation (kap. 4)			
Lexikala drag (textlängd, lexikal täthet, lexikal variation, lexikala innovationer) och språklig korrekthet i studenttexter ur tre olika genrer (kap. 5)	• **36 studenttexter +** o Dagbokstexter o En muntlig utvärdering o Två skriftliga utvärderingar o Två frågeformulär	**kvalitativ + kvantitativ**	Ökad produktivitet, kreativitet samt språklig korrekthet, stor lexikal variation och genrebehärskning.
Skillnader vad gäller lexikala drag och språklig korrekthet i texter skrivna vid olika tidpunkter (kap. 5)		**kvalitativ + kvantitativ + komparativ**	⇩ Positiv koppling till motivation.
Motivationsrelaterade förändringar i studenternas skriftliga kommunikation (kap. 5)			

Jag bedömde tillämpningen av dialogpedagogiken i den s.k. dialoggruppen med hjälp av en sammanställning av centrala motivationskomponenter i andraspråksinlärningen (Dörnyei 1994). Jämförelsen visar att de principer och arbetsformer som karakteriserar dialog-undervisningen kan ha en positiv inverkan på studenternas motivation. Av studenternas kommentarer om dialogundervisning framkom att undervisningsformen stärkte deltagarnas självförtroende och utvecklade deras självefffektivitet, något som är positivt med tanke på motivation.

Ett mål med mitt arbete var också att studera hur studenternas motivation kom till uttryck i deras muntliga och skriftliga produktion under läsåret i dialoggruppen. Min studie av studenternas interaktiva beteende visar att deltagarna i slutet av läsåret uppvisar aktivitet och engagemang i interaktionen i gruppen, vilket kan uppfattas som ett uttryck för ett motiverat beteende. Motivation brukar nämligen betraktas som den energi en inlärare satsar på sin inlärning.

Min studie av studenttexterna gav flera intressanta resultat. Studenterna utvecklades under läsåret i riktning mot ökad kreativitet, produktivitet och språklig korrekthet. Studenttexterna karakteriserades av ett varierat språk, och skribenterna visade sig besitta en viss genrebehärskning vad gäller förmågan att skriva texter med varierande grad av formalitet. Utgående från dessa iakttagelser kan studenterna i dialoggruppen karakteriseras som motiverade inlärare, eftersom det allmänt anses finnas ett samband mellan motivation och inlärningsresultat.

Det finns särskilt några resultat som jag önskar lyfta fram, eftersom de är av betydelse för all typ av pedagogisk verksamhet. Det framkom av min studie att gruppkohesionen var en motivationskomponent som lyftes fram av studenterna i dialoggruppen. Deltagarna underströk att känslan av trygghet i gruppen var synnerligen positiv med tanke på inlärningen. Samhörigheten i gruppen har visat sig spela en stor roll speciellt inom andraspråksinlärning, men gruppkohesionen är viktig i alla typer av inlärningssituationer. En grupp som präglas av en harmonisk och trygg atmosfär bidrar till att individerna får en positiv självbild och ett stärkt självförtroende.

Gruppandan i dialoggruppen i min studie var synnerligen positiv, men man kan inte förutsätta att samarbetet i alla dialoggrupper fungerar lika friktionsfritt. Eftersom verksamheten i dialogundervisning bygger på en fungerande dialog kan misstämningar i gruppen påverka inlärningen i negativ riktning. Det är därför viktigt att läraren tillsammans med gruppen diskuterar orsakerna till att samarbetet inte fungerar optimalt för att på så sätt försöka förbättra samarbetsklimatet i gruppen.

Lärarens agerande har också i övrigt stor betydelse för atmosfären i en grupp, och en lärare som stöder elevernas autonomi och självbestämmande har goda förutsättningar att påverka elevernas inre motivation i positiv riktning. Den enskilde läraren bör vara medveten om sin motivationsskapande roll i elevgruppen, eftersom han genom sitt beteende aktivt kan utveckla och stimulera motivationen hos inlärarna.

En central motivationskomponent speciellt för vuxna inlärare är möjligheten att påverka innehållet i undervisningen och få återkoppling på de egna prestationerna. Inlärarna i dialoggruppen planerade kursinnehållet i samarbete med läraren, vilket ledde till att de upplevde undervisningen som relevant utgående från sina egna förväntningar och intressen. Även yngre elever bör ges möjlighet att påverka sin egen inlärning, eftersom delaktighet i skolarbetet anses påverka inlärarnas motivation i positiv riktning.

Inom den sociokulturella inlärningsteorin betonar man samspelet mellan individen och den sociokulturella omgivningen. Det är därför naturligt att man i dialogpedagogiken fokuserar autentiska aktiviteter, vilka har relevans även utanför klassrummet. Det är av stor betydelse såväl för vuxna inlärare som för yngre elever att de får pröva sina kunskaper och färdigheter också utanför klassrummet och därmed få en insikt om att inlärningen har relevans också i livet utanför skolans värld.

Min studie av motivationens roll i svenskinlärning har gett mig insikter, som är värdefulla med tanke på mitt arbete både som forskare och som lärare. I samband med mitt avhandlingsarbete har jag upptäckt nya dimensioner av motivationens roll i andraspråks-inlärningen. Dörnyei (2001: 82) konstaterar t.ex. att man inom motivationsforskning inte tagit hänsyn till att en inlärares motivation varierar under inlärningsprocessen. Han under-

stryker att erfarna lärare är överens om att andraspråksinlärares motivation t.o.m. kan variera från dag till dag. I Dörnyeis (1994: 280) modell, som jag har utgått från i min studie, betraktas inte heller variationen i inlärares motivation som en separat motivationskomponent. Det skulle därför vara intressant att betrakta motivationen som en process och försöka identifiera olika faser i motivationen i en inlärningsprocess. Denna infallsvinkel är enligt Dörnyei (2001: 82) för närvarande relativt ovanlig inom motivationsforskning som berör andraspråksinlärning.

Min studie av dialogundervisning omfattar ett läsår, men det skulle utgående från mitt resonemang ovan vara motiverat att studera motivationen under en ännu längre tidsperiod, t.ex. under hela den tid studenterna deltar i svenskundervisning vid universitetet. Dialogundervisningen är av praktiska skäl begränsad till grundstudierna på första årskursen, och det kunde därför vara intressant att också analysera studenternas fortsatta svenskinlärning med tanke på motivation.

I dialogundervisning förväntas inläraren vara aktiv och ansvarstagande, medan läraren fungerar som tutor och stöder inlärarna i deras inlärningsprocess (jfr Dysthe 1996). Jag var inför arbetet med dialoggruppen väl förtrogen med lärarrollen i språkbad för vuxna där deltagarna i likhet med i dialogundervisning bär ett stort ansvar för sina studier, medan läraren har en mera tillbakadragen roll. Min studie av interaktionen i dialoggruppen visade emellertid att jag i gruppdiskussionerna uppträdde som en aktiv diskussionsledare trots att min avsikt var att låta studenterna bära huvudansvaret för att kommunikationen skulle fungera. Det har visat sig att också andra lärare tenderar att kvantitativt dominera klassrumsdiskussioner trots att deras mål uttryckligen är att aktivera alla deltagare. Man bör som lärare således ständigt vara uppmärksam på sitt eget interaktiva beteende i olika typer av undervisningssituationer.

Inom neurolingvistiken säger man att det inte går att hindra individer att lära sig, utan de lär sig något i alla de sammanhang som de ingår i. Detta synsätt är intressant med tanke på att man inom motivationsforskningen utgår från att alla individer är motiverade att göra något, och att lärarens uppgift är att rikta in elevernas motivation på inlärning. I skolvärlden innebär detta att inläraren och skolan gemensamt bestämmer riktning för inlärnings-

processen. Ett sådant förfarande förutsätter att inlärarens egna intressen och värderingar sätts i fokus i undervisningen, vilket kräver en omvärdering av den traditionella synen på undervisning och inlärning. Elevernas möjligheter att påverka den egna inlärningen borde tillgodoses, och de borde uppmuntras till kritiskt tänkande, något som enligt Vygotskij bäst sker i en ständig dialog mellan individen och den sociokulturella omgivningen.

SUMMARY

DIALOGUE PEDAGOGY AND MOTIVATION. A CASE STUDY IN SWEDISH ON A UNIVERSITY LEVEL

In my work I have chosen to study motivation and its role in second-language learning. I have chosen to focus on one form of teaching, dialogue pedagogy, and how it is applied in a group that consists of university students with Swedish as their main subject. Within dialogue pedagogy, the social and cultural aspect of learning is of great importance. According to this view of learning, all learning should take place in a dialogue between equal discussion partners.

My study can be defined as a qualitative study with certain quantitative elements. The study is longitudinal in structure, and I focus on motivation and possible changes in the motivation during a period when learners have an intensive contact with their second language, Swedish, and when the skills in their second language can presumably be developed. In my study, I discuss motivation mainly from a linguistic and pedagogic point of view. My method of research has an ethnographical character since I, as a teacher, had the possibility to conduct classroom observations during an entire academic year.

The group of students taking part in my study participated in the dialogue teaching during the academic year of 2000-2001, which was the students' first year at the Department of Scandinavian Languages at the University of Vaasa. In my work, I have studied dialogue teaching from a theoretical frame of reference based upon studies of motivation and second-language learning. The discussion has been complemented with the students' observations, as well as my own, related to motivation.

I evaluated the application of dialogue pedagogy in the so-called dialogue group using a compilation of central motivation components related to second-language learning. The comparison shows that both the principles and work forms characterising dialogue teaching can have a positive affect on the students' motivation. Dialogue pedagogy comprises both integrative and instrumental motives, since the focus was set on the contact with Swedish

culture and Swedish society, as well as on the demands facing the students concerning their knowledge and skills in the Swedish language in their future professional careers.

One purpose with my work was to study how the students' motivation was expressed in their oral and written work during the year in the dialogue group. An analysis of the interaction is a natural starting point when observing learning as a social activity, which is the case with dialogue pedagogy. My study of the communication patterns, the students' body language, their productivity and will to take initiative in the two group discussions, shows that dialogue pedagogy has a positive influence on the students' motivation. By the end of the year, the students are characterised by activity and engagement in their interaction with the group. This can be understood as an expression of motivated behaviour, hence motivation is considered as the energy a learner puts into his/her learning.

In my work I also wanted to study how the participants in the dialogue group developed as writers during one year of dialogue teaching. For my study, I chose a number of lexical aspects such as length of texts, lexical density, lexical variation and lexical innovations. The lexical analysis was complemented with a brief study of linguistic correctness in the texts. I compared texts representing three different genres, written during different points of time during the year.

During their year in the dialogue group, the students written skills developed in a positive manner, when taking into consideration the aspects I focus on in this work. The participants can be described as creative and motivated writers. After one year of dialogue teaching, the students managed to use their second language, Swedish, to write varied and linguistically correct texts within different genres. Based on this result, the students in the dialogue group can be characterised as motivated learners, since, generally, there is considered to be a relationship between motivation and learning results.

Final comments

In my thesis, I have documented one of the pedagogic projects, dialogue pedagogy, carried out at the Department of Scandinavian Languages at the University of Vaasa. Dialogue

teaching has been studied from a motivational point of view, based on research within the areas of motivation and second-language learning. Although the research interest in the motivational role within learning has been wide, there has been a lack of qualitative studies regarding the subject, and during the latest decades, there has been a demand for qualitative motivational research focusing on second-language learning. My work is a contribution within this new area of research.

In my work, I have focused on adult learners studying their second language, Swedish, at a university level. My results can also be of general pedagogic interest. In particular, there are some results of importance to all kinds of pedagogic activity. In my study, it emerged that group cohesion was the most motivational component among the students in the dialogue group. The group members particularly emphasised the positive aspects of feeling safe within the group during learning situations. Although a feeling of solidarity within a group has proven to play an important role, especially in second-language learning, group cohesion is of importance in all types of learning situations. A group with a harmonic and safe atmosphere contributes to providing its members with a positive self-concept and strong self-confidence.

The dialogue group in my study had a very strong group spirit, but one cannot presuppose that the cooperation in all dialogue groups will work without friction. Because the activities in dialogue teaching are based upon a functional dialogue, negative moods in a group can influence learning in a negative way. It is therefore of great importance that the teacher, together with the students, discusses the reasons why cooperation is not working in an optimal manner, in order to try to improve the work climate in the group.

The way the teacher acts is also of great importance for the group atmosphere, and a teacher supporting the students' autonomy and self-determination has a good opportunity to influence the students' intrinsic motivation in a positive way. The individual teacher should be aware of his/her role in creating a good motivation in the group, since his/her behaviour can actively develop and stimulate the students' motivation.

A motivational component of central importance for students, especially adult learners, is the opportunity to influence the teaching and receive feedback on individual performance. The learners in the dialogue group planned the content of the course together with the teacher. Hence, they experienced the teaching as being relevant, based on their own expectations and interest. Even younger students should be given the opportunity to influence their own learning, since participation in school work is believed to positively affect the motivation of learners.

Within socio-cultural learning theory, the cooperation between individuals and their socio-cultural surroundings is emphasised. It is therefore natural that dialogue pedagogy focuses on authentic activities with relevance to the world outside the classroom. It is of great importance for adult learners, as well as for younger students, that they can test their knowledge and skills even outside the classroom, to give them an insight that the learning is relevant even outside of the world of school.

My study of the role of motivation in Swedish learning has given me insights that can be particularly important considering my work both as a researcher and teacher. During my work with this thesis, I have discovered new dimensions related to the role of motivation in second-language learning. Dörnyei (2001: 82) states, for instance, that no consideration has been given within motivational research to the fact that a learner's motivation varies during the learning process. He emphasizes that experienced teachers agree that the motivation of second-language learners can, in fact, change from day to day. In Dörnyei's (1994: 280) model, which I have adopted in my study, the variation in the learners' motivation is not regarded as a separate motivational component. Therefore, it would be interesting to look upon motivation as a process, trying to identify different motivation phases in a learning process. According to Dörnyei (2001: 82), this point of view is relatively unusual in present motivational research concerning second-language learning.

My study of dialogue teaching covers one academic year. Based upon my discussions above, it would be meaningful to study motivation for an even longer period, for instance during the time when the students are studying Swedish at the University. For practical reasons, dialogue teaching is limited to the basic studies at the first grade, and it would be

of interest to analyse the students' continuous Swedish learning from a motivational point of view.

In dialogue teaching, the learner is expected to be active and responsible, with the teacher working as a tutor, supporting the learners in their learning process. It is worth mentioning that I was already familiar with the task of the teacher before starting my work with the dialogue group. This was due to my previous work in immersion groups with adult students, where the participants (like in dialogue teaching) are responsible for their own studies and the teacher has a more reserved role. However, in my study of the interaction within the dialogue group, I found that I performed more like an active discussion leader in the group discussions, even though my intention was to let the students take the main responsibility for a functional communication. It has been documented earlier that other teachers also tend to dominate classroom discussions in a quantitative manner, in spite of their specific intention to activate all participants. Thus, as a teacher one has to consistently be aware of one's interactive behaviour in all types of teaching situation.

Finally I would like to raise Wlodkowski's (1985: 12) comment that all individuals are motivated to do something, and that it is the teachers' task to draw the students' attention to learning. In schools this means that the learners and the school in common decide the direction of the learning process. Such a procedure presupposes that the learners' own interests and values are focused on the teaching, which requires a reassessment of the traditional views of teaching and learning. The students' opportunity to influence their own learning should be provided for, as well as encouragement of their critical thinking. According to Vygotskij, this can best take place in a continuous dialogue between the individual and the socio-cultural environment.

LITTERATUR

Aaltola, Juhani & Markku Suortamo (red.) (1995). *Yliopisto-opetus. Korkeakoulu-pedagogiikan haasteita*. Porvoo: WSOY.

Adelswärd, Viveka (1992). Kommunikativa stildrag – om tystnad och turtagande, skrattande och frågande. I: *Tal och samtal,* 127–149. Red. Siv Strömquist. Lund: Studentlitteratur.

Ahlgren, Rose-Marie (1991). *Skolelevers självvärdering*. Studies in Education and Psychology 29. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Allardt, Erik (1985). *Sociologi. Symbolmiljö, samhällsstruktur och institutioner*. Stockholm: AWE/Geber.

Allwood, Jens (1984). Finns det svenska kommunikationsmönster? I: *Vad är svensk kultur? Uppsatser från ett symposium i Göteborg maj 1981*, 6–50. Utgiven av forskningsgruppen: Invandrare och svenskar, kulturkonflikt och kultur-förändring. Göteborgs universitet.

Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.

Ausubel, David P., Joseph D. Novak & Helen Hanesian (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Backlund, Britt (1991). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.

Baker, Colin (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin (1995). *A Parent´s and Teacher´s Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bakhtin, Mihail M. (1981). *The Dialogic Imagination*. *Four Essays by M. M. Bakhtin*. Red. Michael Holquist. Översättning av Caryl Emerson & Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control.* New York: Freeman.

Bannert, Robert (1990). *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.

Biggs, John B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University.* Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Björklund, Siv (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadselevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46. Språkvetenskap 8. Vasa universitet.

Borgen, Sven (1983). *Vuxenundervisning – dialog och lärande*. Stockholm: Natur och Kultur.

Brown, George, Joanna Bull & Malcolm Pendlebury (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.

Brown, H. Douglas (1981). Affective factors in second language learning. I: *The Second Language Classroom. Directions for the 1980´s*, 111–129. Red. James E. Alatis, Howard B. Altman & Penelope M. Alatis. New York: Oxford University Press.

Brown, H. Douglas (1994a). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Brown, H. Douglas (1994b). *Teaching by Principles. Interactive Language Teaching Methodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Buss, Martina (1997). *Könsskillnader i språkbadselevers andraspråk. Studier i ordförrådet*. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.

Buss, Martina (2002). *Verb i språkbadselevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia 105. Språkvetenskap 22. Vasa universitet.

Clément, Richard (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. I: *Language. Social Psychological Perspectives. Selected Papers from the First International Conference on Social Psychology and Language Held at the University of Bristol, England, July 1979*, 147–154. Red. Howard Giles, W. Peter Robinson & Philip M. Smith. Oxford: Pergamon Press.

Clément, Richard, Zoltán Dörnyei & Kimberly A. Noels (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44:3, 417–448.

Clément, Richard & Bastian G. Kruidenier (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency. A test of Clément´s model. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 21–37.

Cook, Vivian (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Covington, Martin. C. (1998). *The Will to Learn. A Guide for Motivating Young Peo*ple. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookes, Graham & Richard W. Schmidt (1991). Motivation. Reopening the research agenda. *Language Learning* 41, 469 –512.

Cummins, Jim, Birgit Harley, Merrill Swain & Patrick Allen (1990). Social and Individual Factors in the Development of Bilingual Proficiency. I: *The Development of Second Language Proficiency*, 119–133. Red. Birgit Harley, Patrick Allen, Jim Cummins & Merrill Swain. Cambridge: Cambridge University Press.

Czikszentmihayli, Mihaly (1999). *Finna flow. Den vardagliga entusiasmens psykologi.* Översättning av Göran Grip. Stockholm: Natur och kultur.

Czikszentmihayli, Mihaly, Sami Abuhamdeh & Jeanne Nakmura (2005). Flow. I: *Handbook of Competence and Motivation*, 598–608. Red. Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck. New York: Guilford Press.

deCharms, Richard (1984). Motivation Enhancement in Educational Settings. I: *Research on Motivation in Education. Volume 1. Student Motivation*, 275–310. Red. Russel A. Ames & Carole Ames. New York: Academic Press.

Dickinson, Leslie (1995). Autonomy and motivation. A literature review. *System* 23:2, 165–174 .

Doyle, Walter (1983). Academic work. *Review of Educational Reasearch* 53, 159–199.

Dulay, Heidi & Marina Burt (1978). Some remarks on creativity in language acquisition. I: *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*, 65–89. Red. William C. Ritchie. New York: Academic Press.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: *Dialog, samspel och lärande*, 13–74. Red. Olga Dysthe. Översättning av Inger Lindelöf. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga & Mari-Ann Igland (2001). Vygotskij och sociokulturell teori. I: *Dialog, samspel och lärande*, 75–94. Red. Olga Dysthe. Översättning av Inger Lindelöf. Lund: Studentlitteratur.

Dweck, Carol S. (2000). *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality and Development.* Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, Carol S. (2006). *Mindset. The New Psychology of Succes.* New York: Random House.

Dörnyei, Zoltán (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45–78.

Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78*,* 273–284.

Dörnyei, Zoltán (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.

Dörnyei, Zoltán, Kata Csizér & Nóra Németh (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Einarsson, Jan & Tor G. Hultman (1985). *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön* i *skolan*. Malmö: Liber.

Ekberg, Lena (2004). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: *Svenska som andraspråk – forskning, undervisning och samhälle,* 259–276. Red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Lund: Student- litteratur.

Ekwall, Anita & Svenolof Karlsson (1999). *Mötet. En bok om kulturskillnader och ledarskap. Svenskt och finskt.* Vaxholm: Storkamp Media.

Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (1992). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Enkvist, Inger (1991). *Kvalitet i språkutbildning vid universitet*. Projektrapport 1991: 3. Stockholm: UHÄ.

Enström, Ingegerd (1988). Invandrarelevers partikelverbsanvändning. I: *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I. Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*, 165–177. Utg. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Ericsson, Eie (1989). Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik. Lund: Studentlitteratur

Eskola, Antti (1974). Pienryhmädidaktiikka ryhmätyön perustana. I: *Ryhmätyö aikuisopetuksessa*, 29–52. Red. Väinö Ruusala. Helsinki: Tammi.

Evaldsson, Ann-Carita, Sverker Lindblad, Fritjof Sahlström & Kerstin Bergqvist (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I: *Interaktion i pedagogiska sammanhang,* 9–35. Red. Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström. Stockholm: Liber.

Ferris, Dana R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Michigan: Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.

Fiilin, Ullamaija (1980). Lexikal täthet i tvåspråkiga helsingforsares finska och svenska intervjusvar. I: *Xenia Thorsiana. En vänskrift tillägnad Carl-Erik Thors på hans 60-årsdag den 8 juni 1980*, 46–60. Utg. Mirja Saari och Helena Solstrand. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B NR 5.

Fillmore, Charles J. (1979). On fluency. I: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, 85–101. Red. Charles J. Fillmore, Daniel Kempler & William S-Y. Wang. New York: Academic Press.

Forsblom-Nyberg, Ylva (1995). Samtal som transkription. I: *Folkmålsstudier 36. Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi.* Helsingfors.

Foster, Susan H. (1990). *The Communicative Competence of Young Children. A Modular Approach.* Studies in Language and Linguistics. London: Longman.

Freire, Paolo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Översättning av Fredrik, Gustaf och Sten Rohde efter den amerikanska översättningen. Stockholm: Gummesson.

Gage, N. L. & David C. Berliner (1992). *Educational Psychology*. Fifth Edition. Boston: Houghton Mifflin.

Gage, N. L. & David C. Berliner (1998). *Educational Psychology*. Sixth Edition. Boston: Houghton Mifflin.

Gardner, Robert C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. I: *Language and Social Psychology*. Red. Howard Giles & Robert N. St. Clairs. Oxford: Blackwell.

Gardner, Robert C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gardner, Robert C., Paul F. Tremblay & Anne-Marie Masgoret (1997). Towards a full model of second language learning. An empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81 (iii), 344–362.

Gibbs, Graham, Alistair Morgan & Elizabeth Taylor (1986). I: *Hur vi lär,* 226–255. Red. Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle. Översättning av Maj Asplund Carlsson. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Gil i Juan, Rosa & Mariona Monterde i Farnés (1991). Työpisteopetus kielikylpyluokassa. I: *Kielikylpymenetelmä. Kielen käyttö mielekkääksi*, 78–79. Red. Christer Laurén, Vaasan yliopiston täydennyskeskuksen julkaisuja 1/1991.

Golden, Anne (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen*. Acta Humaniora nr. 227. UniPub, Universitet i Oslo.

Granberg, Nils (2001). *The Dynamics of Second Language Learning. A Longitudinal and Qualitative Study of an Adult´s Learning of Swedish*. Nordsvenska 12. Umeå University.

Grönholm, Maija (1994). Sanojen ja muotojen oppiminen – tasatahtiako toisessa kielessä. I: *Puhekulttuuri ja kielten oppiminen*, 307–319. Red. Leena Laurinen & Minna-Riitta Luukka. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 52.

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm : Wahlström & Widstrand.

Haagensen, Bodil (1998). *Svenska för blivande ekonomer. Ett försök med språkbad för vuxna*. Opublicerad licentiatavhandling. Vasa universitet.

Hakkarainen, Pentti (1986). Toiminnallisten kokonaisuuksien oppimiseen. *Kasvatus* 17:3, 198–205.

Harter, Susan (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom. Motivational and informational components. *Developmental Psychology* 17, 300–312.

He, Agnes W. & Richard Young (1998). Language proficiency interviews. A discourse approach. I: *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency,* 1–24. Studies in Bilingualism 14. Red. Richard Young & Agnes W. He. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hellspong, Lennart & Per Ledin (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Herberts, Kjell (1996). *Hurri eller kaveri? Elevreaktioner på skolpjäser om finlandssvenskarna.* Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Forskningsrapport nr 31. Vasa.

Hildén, Raili (2000). *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 217.

Himanen, Ritva (1997). ”Ur askan med blågula vingar” – projektiportfolio ruotsin kurssilla. *Peda-forum* 2, 18–20.

Holmberg, Per (1993). *Presentation och utvärdering av Charles Osgoods metod för betydelsemätning*. Projektet Lexikalisk stilistik. Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Opublicerad rapport.

Holmberg, Per (1996). Stilvalör – horunge eller kärleksbarn? I: *Svenskans beskrivning* 21, 141–158. Red. Ann-Marie Ivars, Anne-Marie Londen, Leif Nyholm, Mirja Saari & Marika Tandefelt. Lund University Press.

Huhta, Ari & Tuomo Suontausta (1993). Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. I: *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, 227–266. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkasisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Red. Sauli Takala. Jyväskylä.

Hultman, Tor G. (1994). Hur gick det med OVIX? I: *Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman 13.1.1994*, 55–64. Lunds universitet.

Hultman, Tor G. & Margareta Westman (1977). *Gymnasistsvenska.* Lund: LiberLäromedel.

Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Lukuvuosi 1994–1995. Humanistiska fakulteten. Studiehandbok. Läsåret 1994–1995. Vaasan yliopisto/Vasa universitet.

Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas. Lukuvuosi 2000–2001. Humanistiska fakulteten. Studiehandbok. Läsåret 2000–2001. Vaasan yliopisto/Vasa universitet.

Hyltenstam, Kenneth (1988a). Att tala svenska som en infödd – eller nästan. I: *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I. Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*, 138–156. Utg. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Stockholms universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Hyltenstam, Kenneth (1988b). Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9:1&2, 67–84.

Ivanič, Roz (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Jaakola, Tiina & Mari Mäkinen (1994). Lukiolaisten suhtautuminen ruotsin kielen opiskeluun – asenteet ja motivaatio. I: *Kielenopettaja oman työnsä tutkijana*, 175–212. Red. Kaarina Yli-Renko. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 45.

Jakobovits, Leon A. (1971). *Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of Issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Julkunen, Kyösti (1989). *Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. University of Joensuu. Publications in Education 6.

Julkunen, Kyösti (1998). *Vieraan kielen oppiminen. A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 70.

Juurakko, Taina (1996). *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inlärarsvenska*. Studia Philologica Jyväskyläensia 40. University of Jyväskylä.

Kallós, Daniel (1978). *Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Malmö: Wahlström & Widstrand.

Kantelinen, Ritva (1995). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 21.

Karvonen, Juhani (1967). *The Structure, Arousal and Change of the Attitudes of Teacher Education Students.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 16. Jyväskylä: Gummerus.

Knowles, Malcolm S. (1985). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Koponen, Arvo (1972). *Asenteet ja asennemuutokset vieraita kieliä kohtaan hajotetussa ja periodiopetuksessa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 165. Jyväskylän yliopisto.

Korkman, Christina (1995). *Tvåspråkighet och skriftlig framställning. En undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlandssvenska grundskolan*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland. Helsingfors.

Korman, Abraham K. (1974). *The Psychology of Motivation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Koskela, Merja (2003). Svenska och finska filosofers syn på skrivande och språk. I: *Akademisk prosa 1,* 37–45. Red. Kjersti Fløttum. Skrifter fra KIAP. Romansk institutt. Universitet i Bergen.

Kosunen, Riitta & Kristiina Suikkari (2003). Flerformsundervisning i text, diskurs och kommunikation – presentation och erfarenheter av ett nätundervisningsprojekt. *Nordiska språk. Nättidskrift* [online]. [Citerat 31.3.2006]. Tillgänglig: http://lipas.uwasa.fi/hut/svenska/nords/2003/kosunen.php3. ISSN 1458-5316.

Kosunen, Riitta & Marianne Tensing (2001). Konsultatiivinen metodi työskentelymuotona ainelaitoksen käännöskurssilla. I: *Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Uleåborgs universitet. Serie B nr* 26, 8–34. Red. Irma Sorvali.

Kotsinas, Ulla-Britt (1982). *Svenska svårt. Några invandrares svenska talspråk. Ordförrådet*. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet 10.

Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Institute of English.

Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall.

Kärrby, Gunni (1980). *Dialogpedagogik – vision och verklighet. Analys av gruppsamtal i tre förskolor*. Institutionen för praktisk pedagogik. Göteborgs universitet.

Lahtinen, Sinikka (1998). *Genuskongruens och genus i finska gymnasisters inlärarsvenska*. Studia philologica Jyväskyläensia 47. University of Jyväskylä.

Laine, Eero (1987). *Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching. A Study of the "Filter". Report 1. Theoretical Concepts and Framework, Operationalization of the Concepts, and the First Pilot Stage of Research.* Jyväskylä Cross-Language Studies. No 15. University of Jyväskylä.

Landquist, John & Torsten Husén (1973). *Pedagogikens historia*. Lund: Gleerups.

Larsson, Kent (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber.

Laurén, Christer (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.

Laurén, Christer & Marianne Nordman (2004). Från tio böcker till stark profil. Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. I: *Nordistikens historia i Finland,* 185–208. Red. Harry Lönnroth. Tampere University Press.

Laurén, Ulla (1994). *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kvalitet*. Acta Wasaensia 37. Vaasan yliopisto.

Laurén, Ulla (2003*). Språkbadselevers berättande. Studier i berättarstruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadselevers muntliga och skriftliga produktion*. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41. Vasa universitet.

Laurén, Ulla (2005). Partikelförbindelser och alternativa bundna adverbial hos finska språkbadselever. I: *Från översättning till etik. En festskrift till Irma Sorvali på hennes födelsedag den 15 oktober 2005,* 131-142. Red. Paula Rossi. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 64. Oulun yliopisto.

Ledin, Per (1995). *Arbetarnes är denna tidning. Textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Ledin, Per (1996). *Genrebegreppet – forskningsöversikt*. Rapport nr 2 från projektet svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.

Lennér Axelson, Barbro & Ingela Thylefors (2005). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.

Lightbown, Patsy M. & Nina Spada (1999). *How Languages are Learned*. Revised Edition. Oxford: Oxford University Press.

Liljestrand, Birger (1986) *Talstrategi*. Solna: Esselte Studium.

Liljestrand, Johan (2001). Klassrumsdiskussioner som undervisande aktivitet. I: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, 111–124. Red. Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström. Stockholm: Liber.

Lindberg, Inger (1996). *Språka samman*. Om *samtal och samarbete i språkundervisning.* Stockholm: Natur och kultur.

Lindblom-Ylänne, Sari, Lena Levander & Maaret Wager (2003). Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. I: *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*, 326–545. Red. Sari Lindblom -Ylänne & Anne Nevgi. Helsinki: WSOY.

Lindblom-Ylänne, Sari & Anne Nevgi (2003). Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. I: *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*, 253–267. Red. Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi. Helsinki: WSOY.

Linell, Per & Lennart Gustavsson (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Studies in communication 15. Linköping: University of Linköping.

Linnarud, Moira (1976*). Vocabulary and Sentence Connection in Written Free Production. Some Comparisions between Student Performance in Swedish and English*. Ä2 höstterminen 1975/Lärarhögskolan, Malmö. Rapport Nr 19/76.

Linnarud, Moira (1979). Lexikal täthet och betydelsesammanhang. I: *Svenska i invandrarperspektiv*, 219–230. Utg. Kenneth Hyltenstam. Lund: Liber Läromedel.

Linnarud, Moira (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

Liu, Jun & Jette G. Hansen (2002). *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Michigan: Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.

Luopajärvi, Timo (1993). Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta. I: *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa,* 239–316. Red. Pekka Ruohotie, Jarkko Leino & Pentti Rauhala. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.

Luukka, Minna-Riitta (1996). Seminaari – luokkahuoneviestintä vai ryhmäkeskustelua? I: *Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista*, 39–84. Red. Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara. Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Luukka, Minna-Riitta & Tuija Nikko (1992). Kielestäkö kiinni? Äidinkielisen ja vieraskielisen keskustelun eroja. I: *Acquisition of Language – Acquisition of Culture. Kielen ja kulttuurin omaksuminen*, 219–237. AFinLa:n vuosikirja 1992. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 50. Red. Heikki Nyyssönen & Leena Kuure. Jyväskylä: AFinLa Series.

Lyster, Roy & Leila Ranta (1997). Correctice feedback and learner uptake. Negoation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 1, 37–66.

Løvlie, Lars (1984). *Det pedagogiske argument. Moral, autoritet og selvprøvning i oppdragelsen*. Oslo: Gyldendal.

Maehr, Martin L. (1984). Meaning and motivation. Toward a theory of personal investment. I: *Research on Motivation in Education. Volume 1. Student Motivation*, 115–144. Red. Russell A. Ames & Carole Ames. New York: Academic Press.

Maltén, Arne (1997). *Pedagogiska frågeställningar.* Lund: Studentlitteratur.

Maslow, Abraham H. (1987). *Motivation and Personality*. Third Edition. New York: HarperCollins.

McCombs, Barbara L. & Jo S. Whistler (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist* 24 (3), 277-306.

McDonough, Steven H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen & Unwin.

Mustila, Eero T. (1990). *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.

Mård, Karita (1994). Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa? I: *Kahden kielen kautta monikielisyyteen*, 71–85. Red. Christer Laurén. Vaasan yliopisto. Täydennyskeskus.

Mård, Karita (1997). *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimukisa 215. Språkvetenskap 28.

Netten, Joan E. (1991). Towards a more language oriented second language classroom. I: *Language, Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, 284 – 304. Red. Lilliam M. Malavé & Georges Duquette. Clevedon: Multilingual Matters.

Nikolov, Marianne (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children´s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3, 33–56.

Nilsson, Björn (1993). *Individ och grupp. En introduktion till gruppsykologi.* Lund: Studentlitteratur.

Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Clément & Robert J. Vallerand (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50 (1), 57–85.

Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra.* Lund: Studentlitteratur.

Nunan, David (1991). *Language Teacher Methodology. A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.

Nyberg, Rainer (1988). *Yrkeslärares arbetsmotivation*. Åbo Akademis förlag.

Nyberg, Rainer (1990). *Inlärning och motivation bland studerande i finlandssvenska handelsläroanstalter – forskningsteori och preliminära resultat.* Ammatti-kasvatussarja 3. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutus-laitos. Hämeenlinna.

Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang.* Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.

Nyström, Ingegerd (2001). Miljöns bärförmåga skulle ta emot och stanna av växten eller Realprov och färdigheten i modersmålet. I: *Svenskan i Finland 6. Föredrag vid sjätte sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland*, 140–149. Red. Marianne Nordman, Christer Laurén, Siv Björklund & Merja Koskela. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 75.

Obadia, André A. (1995). What is so special about being an immersion teacher? I: *Language Immersion. Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 73–95. Red. Martina Buss & Christer Laurén, Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192.

Ochs, Elinor (1979). Transcription as theory. I: *Developmental Pragmatics,* 43–72. Red. Elinor Ochs & Bambi Schieffelin. New York: Academic Press.

Oller, John W, Alan J. Hudson & Phyllis Fei Liu (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL. A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning* 27, 1–27.

Osgood, Charles E., George J. Suci & Percy H. Tannenbaum (1964). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

Oxford, Rebecca & Jill Shearin (1994). Language learning. Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal 78*, 12–28.

Peltonen, Matti (1981). *Aikuisdidaktiikan perusaineksia*. Juva: WSOY.

Persson, Ulla-Britt (1981). Motiv och motivation i språkinlärningen. I: *Språkteorins relevans för språkundervisningen. Rapport från ett symposium för språkforskare och språklärare*. Red. Jens Allwood. Studieförlaget i Göteborg.

Pettersson, Åke (1982). *Hur gymnasister skriver*. Svenskläraserien nr 184. Stockholm: Svenskläraföreningen.

Pilke, Nina (2004). *Ordning och kaos. Om undervisning och inlärning vid tre seminarier på universitetsnivå.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 263. Språkvetenskap 43.

Pitkänen, Antti J. (1980). *Vad språkfelen berättar. Felanalys av finska invandrares fria skriftliga framställning.* Göteborgs universitet. Sprins-projektet 5.

Psykologisk uppslagsbok (1976). Stockholm: Natur och Kultur.

Puskala, Jaana (2003). *Fackkommunikativ kompetens, i synnerhet textuell. Finsk- och svenskspråkiga ekonomie studerande informerar på svenska om ett företagsförvärv*. Acta Wasaensia 116. Språkvetenskap 24. Vaasan yliopisto.

Raivola, Reijo (1983). *Virkamiehet koulutuspolitiikan tekijöinä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimisraportti N:o 28.

Ramsden, Paul (1986). Inlärningens sammanhang. I: *Hur vi lär,* 198–225. Red. Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle. Översättning av Maj Asplund Carlsson. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Ridgeway, Cecilia L. (1983). *Dynamics of Small Groups.* New York: St. Martins Press.

Ringbom, Håkan (1989). Effects of transfer in foreign language learning. I: *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, 205–218. Red. Hans W. Deckert. Clevedon: Multilingual Matters.

Rogers, Carl (1983). *Freedom to Learn for the 80´s*. Columbus, OH: Merrill.

Rommetveit, Ragnar (1974). *On Message Structure. A Framework for the Study of Language and Communication*. London/New York: Wiley.

Root, Elizabeth (1999). *Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting. A Look at a Learner of Korean.* Working Paper 14. Department of English as a Second Language. University of Minnesota.

Ruohotie, Pekka (1982). *Aikuisen oppimotivaatio*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu N:o 6. Hämeenlinna.

Ruohotie, Pekka (1993). Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. I: *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa,* 3–80. Red. Pekka Ruohotie, Jarkko Leino & Pentti Rauhala. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.

Rönnerman, Karin (2004). *Aktionsforskning i praktiken. Erfarenheter och reflexioner*. Red. Karin Rönnerman. Lund: Studentlitteratur.

Sahlström, Fritjof (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, 91–110. Red. Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström. Stockholm: Liber.

Saleva, Maija (1997). *Now They´re Talking. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory*. Studia philologica Jyväskyläensia 43. University of Jyväskylä.

Schyl-Bjurman, Getrud & Karin Strömberg-Lind (1976). *Dialogpedagogik*. Lund: Liber Läromedel.

Sipola, Sirpa (2003). *Vuxenspråkbad i svenska – mål och återkoppling.* Opublicerad licentiatavhandling. Vasa universitet.

Sipola, Sirpa (2006). *Vuxenspråkbad i svenska. Ur den autonoma inlärningens synvinkel*. Acta Wasaensia Nr 155. Språkvetenskap 30. Vaasan yliopisto.

Soini, Hannu & Marianne Tensing (1999). Konsultatiivinen metodi. Roolityöskentelyyn perustava ongelmaratkaisumenetelmä korkekouluopiskelijoille. I: *Opetusta ja oppimista uusin keinoin. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopistonlaitoksilla* 9/1999, 45–55. Red. Tanja Lapinlampi. Oulu.

Sorvali, Irma (1984). *Tentamenssvenska.* Helsingfors: Gaudeamus.

Spolsky, Bernard (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stanutz, Spencer (1992). Immersion programs in Canada. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 77–100. Red. Christer Laurén, Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.

Stipek, Deborah J. (1993). *Motivation to Learn. From Theory to Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Strömquist, Siv (1989). *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Liber.

Sundman, Marketta (1994). *Tvåspråkigheten i skolan. En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskolelever i Finland*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi 1.

Sundman, Marketta (1995). Species och artikelbruk hos avancerade inlärare av svenska. I: *Nordens språk som andraspråk 3. Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24–25.3.1995,* 220–229. Red. Maija Kalin & Sirkku Latomaa. Högskolornas språkcentral. Jyväskylä universitet.

Svensk ordbok (1986). Språkdata. Göteborg: Esselte Studium.

Svenske, John (1993). *Skrivandets villkor. En studie av dagboksskrivandets funktioner och situationella kontexter utgående från Backåkers Eriks dagbok 1861–1914.* Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.

Swain, Merrill (1985). Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Red. Susan M. Gass & Carolyn G. Madden. Cambridge, Mass.: Newbury House.

Swales, John M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Södergård, Margareta (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensis No 98. Språkvetenskap 20. Vaasan yliopisto.

Teleman, Ulf (1974). *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Studentlitteratur.

Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av svenska språknämnden 75. Uppsala.

Thorell, Olof (1981). *Svensk ordbildningslära*. Solna: Esselte studium.

Todorov, Tzvetan (1984). *Mikhail Bakhtin. The Dialogical Principle*. Översättning av Wlad Godzich. Manchester: Manchester University Press.

Turunen, Saija P. (2001). *Aspects of Attitudes to Languages in Finland and Wales*. School of Education, University of Wales, Bangor.

Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Underhill, Nic (1987). *Testing Spoken Language. A Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ure, Jean (1971). Lexical density and register differentiation. I: *Applications of Linguistics*, 443–452. Red. G. E. Perren & J. L. M. Trim. Cambridge: Cambridge University Press.

Uusikylä, Kari (1980). *Miten kuvaan opetustapahtuma*? Helsinki: Gaudeamus.

Valette, Rebecca M. & Renée S. Disick (1972). *Modern Language Performance Objectives and Individualization. A Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv.* Stockholm: Natur och Kultur.

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Översättning av Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos.

*WeeKooY*yy 13 (1992). Språkbad – vad är det???.

Weiner, Bernard (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. I: *Research on Motivation in Education. Volume I. Student Motivation*, 15–38. Red. Russell Ames & Carole Ames. Orlando: Academic Press**.**

Weiner, Bernard (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology* 82, 616–622.

Weiner, Bernard (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review* 12, 1–14.

Weiner, Bernard (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. I: *Handbook of Competence and Motivation*, 73–84. Red. Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck. New York: Guilford Press.

Wlodkowski, Raymond J. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Guide to Improving Instruction and Increasing Learner Achievement*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

BILAGOR

BILAGA 1

TRANSKRIBERINGSPRINCIPER.

(söker ögonkontakt med läraren)	icke-verbal handling
[…]	utelämning av en del av repliken
...	tystnad
/…/	längre paus
(…)	kortare paus
li…	ofullständigt uttal av ord
fet stil	central del av yttrandet
xxx	otydligt tal

BILAGA 2

BESKRIVNING AV MÅL OCH INNEHÅLL I KURSER SOM INGÅR I DIALOG-UNDERVISNING.

Viestintätaidon perusteet (Kommunikationens grunder) 3 sv

Mål: Att utveckla studentens muntliga och skriftliga kommunikationsförmåga så att han klarar av att använda språket flytande och varierat
Innehåll: Under kursen diskuterar studenten aktuella frågor, håller föredrag, gör intervjuer och använder svenska i olika vardagliga situationer. Studenten producerar under kursen olika texttyper t.ex. brev, referat och recensioner.

Fonetiikka ja ääntämisharjoitukset (Fonetik och uttalsövningar) 1 sv

Mål: Att tillägna sig den svenska fonetikens grunder och ett korrekt svenskt uttal
Innehåll: Genomgång av svenskans ljudsystem och varianter av svenskt uttal. Övningar i svenskt uttal.

Kääntäminen ja tekstianalyysi I (Översättning och textanalys I) 2 sv

Mål: Att uppöva studentens förmåga att översätta och kontrastivt analysera texter som handlar om allmänna och aktuella ämnen samt fackspråkligt inriktade texter och att lära studenten att använda de hjälpmedel en översättare behöver
Innehåll: Översättningsövningar från och till svenska

Oikeakielisyys ja kielioppi I (Grammatik och språkriktighet I) 1 sv

Mål: Att ge studenten insikter i svensk grammatik och förmåga att praktiskt tillämpa sina teoretiska kunskaper på konkret språkmaterial
Innehåll: Föreläsningar om svensk grammatik och språkriktighet

Suomenruotsalaista ja riikinruotsalaista reaalitietoa (Finlandssvenska och riks-svenska realia) 2 sv

Mål: Studenten skall bekanta sig med finlandssvenskt och sverigesvenskt kulturliv och det svenska samhället
Innehåll: Föreläsningar och litteratur om finlandssvenskt och sverigesvenskt kulturliv och om det svenska samhället

Johdatus nykykirjallisuuteen (Introduktion till modern litteratur) 2 sv

Mål: Studenten skall bekanta sig med modern svenska litteratur och öva sig i att analysera skönlitterära texter
Innehåll: Föreläsning om aktuella litterära strömningar i modern svensk litteratur. Läsning av moderna sverigesvenska och finlandssvenska romaner som analyseras i en skriftlig hemtentamen.

Suullinen viestintä II (Muntlig färdighet II) 1 sv

Mål: Studenten skall obehindrat kunna diskutera aktuella ämnen och lära sig behärska olika stilnivåer
Innehåll: diskussionsövningar, diskussionsinledning, intervju, projektarbete

Kirjallinen viestintä II (Skriftlig kommunikation II) 1 sv

Mål: Att självständigt kunna avfatta olika typer av dokument i anknytning till arbetslivet och att känna till och kunna använda terminologi och fraseologi i anknytning till de olika typerna av dokument
Innehåll: standarduppställning av dokument, affärsbrev, platsansökan, meritförteckning, CV, föredragningslista, protokoll, pressmeddelande

BILAGA 3

AVTAL

Avtal mellan _____ och Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet om huvudämnesstudierna i svenska språket med arbetsformen dialogpedagogik.

Som studerande förbinder jag mig att under läsåret 2000–2001 arbeta med målet att avlägga minst 13 studieveckor i svenska enligt den plan som finns för dialogpedagogiken. De fria arbetsformerna och de resurser som institutionen ger mig innebär att jag som motprestation reserverar en halv arbetsvecka per vecka för mina huvudämnesstudier.

Institutionen förbinder sig att använda de fria arbetsformerna under läsåret 2000–2001 med dem som ingått avtalet.

Vasa den 6 september 2000

Christer Laurén
Prefekt

Fil.stud.

BILAGA 4

FRÅGEFORMULÄR.

DIALOGGRUPPEN 2000–2001

Frågeformulär 1

Namn: _____

Besvara frågorna 1–8 genom att ringa in siffran för lämpligt alternativ.

1. Ålder

    1. under 20 år
    2. 20–24 år
    3. 25–30 år
    4. 31–35 år
    5. över 35 år

2. Min hemort är

    1. enspråkigt finsk
    2. enspråkigt svensk
    3. tvåspråkig med finska som majoritetsspråk
    4. tvåspråkig med svenska som majoritetsspråk

3. Jag uppfattar mig som tvåspråkig (finska och svenska)

    1. ja
    2. nej

4. Hur mycket svenska har du läst tidigare

    1. A-svenska i gymnasiet
    2. B-svenska i gymnasiet
    3. svenska vid annan läroanstalt

    Vilken typ av läroanstalt? _____

    (handelsinstitut, tekniskt läroverk, yrkeshögskola, m.m.)

4. A-svenska i gymnasium + svenska vid annan läroanstalt

Vilken typ av läroanstalt?_____

(handelsinstitut, tekniskt läroverk, yrkeshögskola, m.m.)

5. B-svenska i gymnasiet + svenska vid annan läroanstalt

Vilken typ av läroanstalt?_____

(handelsinstitut, tekniskt läroverk, yrkeshögskola, m.m.)

5. Har du tidigare använt svenska utanför skolan?

1. nej
2. ibland
3. ja

6. Besvara denna fråga om du svarade ja eller ibland på fråga 6.

I vilka sammanhang har du använt svenska muntligt?

1. i arbetet
2. på fritiden
3. med vänner
4. med släktingar
5. på resor i Sverige eller i övriga Norden
6. i andra sammanhang

vilka?_____

7. Har du kommit i kontakt med svenska på annat sätt?

1. TV
2. radio
3. böcker och tidningar
4. har skrivit på svenska (t.ex. brev)

8. Hur bra anser du dig behärska svenska

	mycket bra	ganska bra	ganska dåligt	mycket dåligt
förstå tal	1	2	3	4
tala	1	2	3	4
läsa	1	2	3	4
skriva	1	2	3	4

Frågorna 9, 10 och 11

Vid frågorna 9,10 och 11 finns det 5 streck mellan ordparen. Skriv ett kryss på varje rad så att det motsvarar din uppfattning så bra som möjligt.

ex. vackert __ __ __ __ _x_ fult (du anser det fult)
vackert __ _x_ __ __ __ fult (du anser det ganska vackert)

9. Är engelska språket enligt din uppfattning

vackert	__ __ __ __ __	fult
roligt	__ __ __ __ __	tråkigt
nyttigt	__ __ __ __ __	onyttigt
modernt	__ __ __ __ __	gammalmodigt
snabbt	__ __ __ __ __	långsamt

10. Är svenska språket enligt din uppfattning

vackert	__ __ __ __ __	fult
roligt	__ __ __ __ __	tråkigt
nyttigt	__ __ __ __ __	onyttigt
modernt	__ __ __ __ __	gammalmodigt
snabbt	__ __ __ __ __	långsamt

11. Är finska språket enligt din uppfattning

vackert	__ __ __ __ __	fult
roligt	__ __ __ __ __	tråkigt
nyttigt	__ __ __ __ __	onyttigt
modernt	__ __ __ __ __	gammalmodigt
snabbt	__ __ __ __ __	långsamt

12. Vad tror du att du skall lära dig i Dialoggruppen?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Tack för att du fyllde i formuläret!

DIALOGGRUPPEN 2000–2001

Frågeformulär 2

Namn: _____

Besvara frågorna 1–8 genom att ringa in siffran för lämpligt alternativ.

1. Ålder

1. under 20 år
2. 20–24 år
3. 25–30 år
4. 31–35 år
5. över 35 år

2. Min hemort är

1. enspråkigt finsk
2. enspråkigt svensk
3. tvåspråkig med finska som majoritetsspråk
4. tvåspråkig med svenska som majoritetsspråk

3. Jag uppfattar mig som tvåspråkig (finska och svenska)

1. ja
2. nej

4. Hur mycket svenska har du läst tidigare

1. A-svenska i gymnasiet
2. B-svenska i gymnasiet
3. svenska vid annan läroanstalt

Vilken typ av läroanstalt? _____

(handelsinstitut, tekniskt läroverk, yrkeshögskola, m.m.)

4. A-svenska i gymnasium + svenska vid annan läroanstalt

Vilken typ av läroanstalt?_____

(handelsinstitut, tekniskt läroverk, yrkeshögskola, m.m.)

5. B-svenska i gymnasiet + svenska vid annan läroanstalt

Vilken typ av läroanstalt?_____

(handelsinstitut, tekniskt läroverk, yrkeshögskola, m.m.)

5. Har du använt svenska utanför skolan under läsåret 2000–2001?

1. nej
2. ibland
3. ja

6. Besvara denna fråga om du svarade ja eller ibland på fråga 6.

I vilka sammanhang har du under läsåret använt svenska muntligt?

1. i arbetet
2. på fritiden
3. med vänner
4. med släktingar
5. på resor i Sverige eller i övriga Norden
6. i andra sammanhang

vilka?_____

7. Har du under läsåret 2000–2001 kommit i kontakt med svenska på annat sätt?

1. TV
2. radio
3. böcker och tidningar
4. har skrivit på svenska (t.ex.brev)

8. Hur bra anser du dig behärska svenska

	mycket bra	ganska bra	ganska dåligt	mycket dåligt
förstå tal	1	2	3	4
tala	1	2	3	4
läsa	1	2	3	4
skriva	1	2	3	4

Frågorna 9, 10 och 11

Vid frågorna 9,10 och 11 finns det 5 streck mellan ordparen. Skriv ett kryss på varje rad så att det motsvarar din uppfattning så bra som möjligt.

ex. vackert __ __ __ _x_ __ fult (du anser det fult)
vackert __ _x_ __ __ __ fult (du anser det ganska vackert)

9. Är engelska språket enligt din uppfattning

vackert	__ __ __ __ __	fult
roligt	__ __ __ __ __	tråkigt
nyttigt	__ __ __ __ __	onyttigt
modernt	__ __ __ __ __	gammalmodigt
snabbt	__ __ __ __ __	långsamt

10. Är svenska språket enligt din uppfattning

vackert	__ __ __ __ __	fult
roligt	__ __ __ __ __	tråkigt
nyttigt	__ __ __ __ __	onyttigt
modernt	__ __ __ __ __	gammalmodigt
snabbt	__ __ __ __ __	långsamt

11. Är finska språket enligt din uppfattning

vackert	__ __ __ __ __	fult
roligt	__ __ __ __ __	tråkigt
nyttigt	__ __ __ __ __	onyttigt
modernt	__ __ __ __ __	gammalmodigt
snabbt	__ __ __ __ __	långsamt

12. Vad har du lärt dig i Dialoggruppen?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Tack för att du fyllde i formuläret!