

Akademisk skrivkompetens hos tyskstudenter på grundnivå

Christine Becker

Akademisk skrivkompetens hos tyskstudenter på grundnivå

Christine Becker

*Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska, nederländska och
tyska*

christine.becker@tyska.su.se

Abstract: Att skriva vetenskapliga texter är en utmaning för många som läser vid ett universitet. Utmaningen är ännu större när man ska författa en vetenskaplig text på ett främmande språk. Därför genomfördes det ett pedagogiskt ambassadörsprojekt på Avdelningen för tyska vars syfte var att utveckla och implementera ett undervisningsmaterial som hjälper studenterna att bli bättre på att skriva vetenskapliga texter på tyska. Denna rapport visar hur vi arbetade med studenternas akademiska skrivkompetens och hur projektet utvärderades. Den ger även utgångspunkter för reflektion över hur lärare kan bidra till att alla studenter klarar av att skriva en vetenskaplig text på ett främmande språk.

Nyckelord: akademiskt skrivande, tyska som främmande språk, pedagogiskt ambassadörsskap

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2020:2

ISSN 2003-1688

© Christine Becker, <https://orcid.org/0000-0001-9616-5085>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Introduktion

Att skriva vetenskapligt¹ är en utmaning för många som läser vid en högskola eller ett universitet (jfr. t.ex. Wennerberg 2015). Utmaningen är ännu större när man ska författa en vetenskaplig text på ett främmande språk. Inom ramen för flera språkutbildningar vid svenska högskolor och universitet måste studenterna skriva sina examensarbeten på målspråket, vilket upplevs som mycket svårt för många studenter och kan vara en anledning till att man hoppar av utbildningen. Många studenter börjar sin utbildning med språkkunskaper motsvarande Moderna språk 3² respektive A2.2 enligt den *Gemensamma europeiska referensramen för språk*. I den sistnämnda beskrivs den allmänna skriftliga färdigheten på A2 enligt följande: ”Kan skriva en sekvens med enkla fraser och meningar sammanlänkade med enkla konnektiv som ”och”, ”men” eller ”därför att”” (Council of Europe 2001, 63). Efter lite mer än två terminer heltidsstudier ska studenterna sedan vara i stånd att formulera och besvara en språk-, litteratur- eller kulturvetenskaplig frågeställning samt redogöra för hela forskningsprocessen på målspråket. Inom ämnet tyska vid Stockholms universitet finns det varje termin förvisso ett flertal studenter som klarar denna svåra uppgift, men det finns alltid studenter som kämpar länge, sådana som ger upp innan de ens börjat eller som försvinner efter att de har lagt ner många arbetstimmar på uppsatsen.

På Avdelningen för tyska har man försökt hjälpa studenterna genom att introducera delkursen *Kulturorientering med skriftlig uppgift* (5 hp) på Tyska II. För godkänt resultat ska studenten bl.a. ”redovisa en mindre undersökning enligt normer för vetenskapligt skrivande i en kortare uppsats”³. Att skriva denna uppsats på fem till tio sidor ses som en övning inför kandidatuppsatsen. På grund av tidsbrist fokuserar undervisningen mest på andra grundläggande aspekter av vetenskapligt skrivande, t.ex.: Hur hittar man en bra frågeställning? Vilka delar innehåller en vetenskaplig text? Den språkliga utformningen – som studenterna ju också brottas med – har än så länge tagits upp mest i marginalen. Det finns förvisso en delkurs där studenterna tränar den skriftliga färdigheten men den fokuserar inte på vetenskapligt skrivande.

På så sätt har det inte hänt mycket sedan Hans Strand år 2000 skrev rapporten om

¹ I den här rapporten används akademiskt skrivande och vetenskapligt skrivande synonymt.

² Jfr. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> [23.10.2019].

³ Kursplan för kurs på grundnivå, Tyska II: https://sisu.it.su.se/pdf_creator/7471/29009 [23.10.2019].

Akademiskt skrivande vid Stockholms universitet: undervisning, problem, önskemål. Om Inst. för tyska och nederländska skriver han bl.a.: ”Inget vetenskapligt skrivande förekommer på A- och B-nivå där i stället olika former av färdighetsträning står i centrum. Viss undervisning i akademiskt skrivande ges på C-kursens seminarier, t ex ”hur man citerar, hur man ställer upp källförteckning, hur man samlar och disponerar materialet, analyserar och bedömer det kritiskt osv””. Att det inte har hänt så mycket är egentligen förvånande eftersom många universitetslärare upplever att studenternas språkkunskaper har sjunkit sedan rapporten skrevs (jfr. Thurfjell 2017).

I denna rapport beskrivs ett pedagogiskt projekt vars syfte var att utveckla och implementera ett undervisningsmaterial som hjälper studenterna att förbättra den akademiska skrivkompetensen. Undervisningsmaterialet användes på en fakultativ övning som erbjuds alla studenter som vill skriva den kortare uppsatsen på Tyska II. Det är även tillgängligt för alla andra studenter som läser tyska, t.ex. de som skriver en kandidatuppsats. Det beskrivna projektet genomfördes inom ramen för mitt pedagogiska ambassadörskap vid Centrum för universitetslärarutbildning (CeUL) under åren 2018/19. Rapportens syfte är inte bara att visa och kritiskt belysa ett sätt att arbeta med studenternas akademiska skrivkompetens utan också att ge utgångspunkter för reflektion och dialog om hur vi som universitetslärare kan bidra till att alla våra studenter klarar av att skriva en vetenskaplig text på ett främmande språk.

2. Vetenskapligt skrivande på tyska

Syftet med vetenskapligt skrivande är att på ett koncist sätt författa texter som redovisar genomförd forskning. Läsaren ska utifrån texten kunna förstå författarens utgångspunkter och följa hennes eller hans resonemang. Därför bör texten innehålla en tydlig forskningsfråga och disposition, referera på ett korrekt sätt till de använda källorna samt överensstämja med de formella och språkliga normerna som råder i den specifika disciplinen. Att skriva vetenskapligt på ett främmande språk innebär inte bara att kunna skriva grammatiskt korrekt – vilket är en utmaning i sig – utan också att ta hänsyn till att det finns skillnader i hur man skriver vetenskapliga texter på tyska och på svenska. Projektet fokuserade dock inte främst på att tydliggöra och tolka kulturella skillnader mellan hur man skriver vetenskapligt på tyska och svenska. Syftet var istället att hjälpa studenterna att använda sig av den s.k. allmänna vetenskapsspråket: ”Allgemeine Wissenschaftssprache” (AWS) (Ehlich 1995). Begreppet beskriver ett språk som används – till skillnad från fackspråk som är typiskt för ett visst

akademiskt ämne – av alla vetenskapliga discipliner och som liknar det vardagliga språket. Att det liknar men ändå skiljer sig från det vardagliga språket gör att även de som har tyska som L1⁴ kan ha vissa problem med att uttrycka sig korrekt. En särskild utmaning är det allmänna vetenskapsspråket dock för dem som lär sig tyska som främmande språk (jfr. Rheindorf 2014, 257). Att det allmänna vetenskapsspråket är en utmaning för dem som studerar på ett främmande språk är ett känt faktum. I t.ex. Tyskland, som är ett av de populäraste länderna för utlandsstudier i världen, finns det för närvarande drygt 282.000 utländska studerande.⁵ De tyska universiteten erbjuder skrivkurser för att täcka behovet och på bokmarknaden finns det en del läroböcker om det allmänna vetenskapsspråket (t.ex. Fügert/Richter 2016). Ämnesdidaktisk och språkvetenskaplig forskningen ägnar sig åt att beskriva det allmänna vetenskapsspråket, delvis ur ett kontrastivt perspektiv, och åt metodisk-didaktiska frågeställningar.

Det allmänna vetenskapsspråket skiljer sig från det vardagliga språket på det sätt att många substantiv och verb har en metaforisk betydelse (t.ex. "Forschungslandschaft" – "forskningslandskap" = forskningsområde) (Rheindorf 2016), vilket också speglas i det faktum att det finns specifika kollokationer och konstruktioner, dvs. ordförbindelser. Detta specifika ordförråd hittar man dock vanligtvis inte i ordböcker, till skillnad från fackord som man hittar i fackordböcker. Till skillnad från engelskan finns det dock några likheter mellan det svenska och det tyska vetenskapsspråket. Även i det svenska vetenskapsspråket hittar man många verb och substantiv med metaforisk betydelse, t.ex. "eine Frage beleuchten" – "belysa en fråga".⁶ På så sätt har studenter som har svenska som L1 eller L2 möjligtvis en fördel jämfört med studenter som har andra språk som L1 – men det saknas empirisk forskning som visar det.

Dessutom präglas det allmänna vetenskapsspråket av nominaliseringar, mycket passiv och att texterna är hypotaktiska, dvs. att det finns många bisatser. Någon som har svenska som L1 eller L2 och som lär sig skriva (vetenskapliga) texter på tyska behöver dessutom lära sig om språkspecifika skillnader när det gäller textgrammatik, framförallt de olika informationsstrukturerna i tyska och svenska meningar (jfr. Bohnacker/Rosén 2008).

⁴ Det finns olika definitioner av L1, L2 osv. Här används följande: L1 = Language 1, dvs. modersmål, L2 = det främmande språk el. de främmande språken man lär sig.

⁵ https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/fin_web_kommentiertegrafiken_2018_19.pdf [23.10.2019].

⁶ Detta beror antagligen på liknande vetenskapstraditioner. Hittills finns det dock ingen systematiskt kontrastiv forskning om akademiskt skrivande på tyska och svenska.

3. Det pedagogiska projektet

Inom ramen för det pedagogiska ambassadörsprojektet utvecklade jag bl. a. undervisningsmaterial som jag, under VT18, testade på de studenter som skulle skriva uppsatsen inom delkursen *Kulturorientering*. Studierektorn la in en övning (6 ggr 90 minuter) i schemat och de två lärarna i *Kulturorientering* informerade sina studenter om övningen. Vid första tillfället fick alla studenter presentera sig och berätta om sin bakgrund som skribenter i allmänhet och av vetenskapliga texter i synnerhet. Studentgrupperna på Avdelningen för tyska är mycket heterogena, och det visade sig att en del inte hade några erfarenheter alls, andra hade skrivit masteruppsatser eller skrivit mycket yrkesmässigt, t.ex. rapporter av olika slag. Det material som använde på övningen vidareutvecklade jag sedan till ett kompendium som också kan användas för självstudier, t.ex. av studenter som skriver en kandidatuppsats i tyska.

Under de tre följande terminerna (HT 18, VT19 och HT19) erbjöd institutionen samma övning där studenterna arbetade med kompendiet. Övningen leddes av en s.k. språkassistent från Tyskland och erbjöds alltid i direkt anslutning till undervisningen i *Kulturorientering* så att så många studenter som möjligt skulle kunna delta. Under HT19 deltog t.ex. 11 studenter regelbundet i undervisningen i *Kulturorientering* och 5 studenter i övningen.

Kompendiet *Einführung in die Allgemeine Wissenschaftssprache* innehåller – utöver ett förord om vetenskaplig stil i allmänhet – sju lektioner som tematiserar olika aspekter av att skriva vetenskapligt på tyska:

- 1 Skriftspråk i stället för talspråk
- 2 Kollokationer och konstruktioner
- 3 *werden*-passiv
- 4 Nominaliseringar
- 5 Textkoherens och -kohesion
- 6 Hypotaxe
- 7 Informationsstruktur: Fundamentet

Varje lektion består av definitioner/förklaringar (se bild 1) och uppgifter som är delvis typiska övningar som man hittar i läroböcker (se bild 2), delvis sådana som ger studenterna möjlighet att arbetar med sina egna texter (se bild 3).

2 Kollokationen und Konstruktionen der Allgemeinen Wissenschaftssprache

Kollokationen sind mehr oder weniger feste idiomatische Verbindungen von Wörtern, die in jeder Sprache anders sind. Die Allgemeine Wissenschaftssprache (AWS) besteht zu einem großen Teil aus Kollokationen, zum Beispiel:

eine zentrale Rolle spielen

Konstruktionen sind relativ feste Formulierungen, die Leerstellen offenlassen, welche an den jeweiligen Kontext angepasst werden können, zum Beispiel:

sich (A) an etw. (D) orientieren

Bild 1: Definitioner av "kollokation" och "konstruktion".

Aufgabe 2: Formulieren Sie den folgenden Textabschnitt im Passiv. Wie verändert sich dadurch der Text?

Im Folgenden werde ich die Arbeitsschritte bei der Erstellung des Chunk-Angebots und die damit verbundenen Herausforderungen skizzieren. Um der Komplexität universitärer Sprechstundengespräche auch nur ansatzweise gerecht zu werden, verfare ich bei der Bearbeitung sowohl theoriegeleitet als auch datengeleitet, deduktiv wie induktiv.

Der Entwicklungsprozess des *Chunk*-Angebots ist nicht linear. Er ist vielmehr durch vielfältige Rückkoppelungen zwischen den Beobachtungen aus der Praxis und der anwendungsorientierten Forschung gekennzeichnet. So erprobten Nutzerinnen und Nutzer, also internationale Studierende, das Angebot bereits während seiner Entwicklung im Rahmen mehrerer Workshops. Die Ergebnisse dieser Evaluation berücksichtige ich in der kontinuierlichen Optimierung des Angebots.

frei nach: Roshanak Saberi (2012): „Sprechstundengespräche an deutschen Hochschulen – Einblicke in den Prozess der Erstellung eines *Chunk*-Angebots für internationale Studierende“. In: Chiara Cerri, Sabine Jentges, Antje Stork (Hrsg.): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess*. Göttingen: Universitätsdrucke, 97-115, hier: 102.

Bild 2: "Formulera följande text i passiv. Hur förändras texten?"

Aufgabe 3: Nominalisierungen finden sich häufig in den Titeln von wissenschaftlichen Arbeiten sowie in Überschriften. Überarbeiten Sie gegebenenfalls den Titel für ihre Arbeit und überlegen Sie sich mindestens zwei Zwischenüberschriften. Überprüfen Sie z.B. mithilfe des Internets, ob es die von ihnen gewählten Nominalisierungen gibt.

Bild 3: "Nominaliseringar hittar man ofta i rubriker av vetenskapliga texter. Formulera titeln av ditt arbete och minst två rubriker. Använd dig av t.ex. av nätet för att ta reda på om nominaliseringarna finns."

4. Datainsamling och -utvärdering

4.1 Enkäten

Under VT19 och HT19 utvärderades kompendiet av studenterna som hade deltagit i den fakultativa övningen och som skrivit sina uppsatser inom ramen för *Kulturorientering*.⁷ Den anonyma och frivilliga utvärderingen skedde med hjälp av en enkät (se appendix). Enkäten består av två delar: (1) De olika ämnena som t.ex. ”Skriftspråk istället för talspråk” listades och studenterna ombads att ange på en femgradig skala (instämmer inte alls – instämmer helt) om de hade lärt sig någonting nytt och om genomgången av ämnet hade hjälpt dem att förbättra sitt akademiska skrivande. Det fanns även möjlighet att lämna kommentarer. (2) Dessutom skulle studenterna (fritt svar) ta ställning till följande frågor: Vilken är din största behållning av kompendiet? Anser du att kompendiet har hjälpt dig att förbättra din skrivkompetens? Vad anser du vara dina största problem när det gäller skrivkompetensen? Vilka ämnen borde vi ha tagit upp inom kompendiet? I rubriken och den text som inleder enkäten står det tydligt att det är kompendiet som utvärderas och inte övningen. Det är dock sannolikt att studenternas erfarenheter av övningen präglar hur de svarar på frågorna.

Enkäten utvärderades både kvantitativt och kvalitativt, på grund av den låga svarsfrekvensen (sammanlagt 13 svar⁸) är det dock framförallt den kvalitativa utvärderingen av de fria svaren som är intressant. Den kvantitativa utvärderingen av den första delen är inte entydig, dvs. att det är svårt att dra entydiga slutsatser eftersom studenterna svarar på så många olika sätt. Vissa studenter anger t.ex. att de inte instämmer alls med att de lärt sig någonting nytt medan andra anger att de instämmer helt med att de har lärt sig någonting.

Sammanfattningsvis kan man säga att de flesta ämnena som togs upp inte är nya, att en del av övningarna innehåller något nytt men att själva ämnet är bekant. Detta resultat var förväntat eftersom en del av ämnena, t.ex. *werden*-passiv, tas upp i grammatik-undervisningen på både Tyska I och Tyska II. En student kommenterar t.ex. ”Visste reglerna sedan förut, bra att friska upp minnet”. Det som inte var förväntat var att studenterna angett att ämnet textkoherens och -kohesion, dvs. hur man skapar en röd tråd, var bekant. Det är inget som tas upp inom undervisningen i de andra delkurserna på Tyska I och Tyska II, men det är tänkbart

⁷ Under VT19 deltog 18 studenter i delkursen Kulturorientering, av dessa 18 lämnade 13 studenter in sina uppsatser. Under HT19 deltog 13 studenter i delkursen Kulturorientering, 10 lämnade in sina uppsatser.

⁸ VT19: 8 svar, HT19: 5 svar.

att studenterna svarar utifrån sina kunskaper om hur man skriva texter i allmänhet och inte bara tyska texter. En student kommenterade t.ex. ”Kände till det sedan innan, fast tänkte/ använt det omedvetet”. Det ämnet som innehöll mycket nytt och som, enligt studenterna, hjälpte att förbättra skrivandet är ”kollokationer och konstruktioner som är typiska för vetenskapliga texter”. Här överensstämmer studenternas svar tydligt med forskning om det allmänna vetenskapsspråket som visar att det är den metaforiska betydelsen av verb och substantiv i specifika kollokationer och konstruktioner som är problematisk.

De fria svaren från del 2 analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (jfr. Mayring 2010). Jämfört med del 1 visar de fria svaren en tydlig tendens: Studenterna anser att kompendiet utgör en struktur (”Snabb ingång till ett tema som behövs innan uppsatsskrivandet”) för det vetenskapliga skrivandet och ett bra övningsmaterial. Bara tre studenter nämner specifika ämnen som särskilt viktiga medan de flesta menar att kompendiet är bra eftersom det ger tillfälle att öva och ”hålla igång tyskt skrivande”. Alla anser att kompendiet har hjälpt att förbättra skrivkompetensen, tre anger att det har hjälpt ”ein bisschen/lite” eller ”i viss mån”. När det gäller frågan vilket som är det största problemet och vilka ämnen som borde ha tagits upp påpekar studenterna att det behövs ”fler skrivövningstillfällen” och att det största problemet är ”för lite övning”.

4.2 Studenternas uppsatser

De studenter som skrev sina uppsatser inom ramen för Kulturorientering under VT och HT 2019 ombads att ställa sina färdiga texter till mitt förfogande.⁹ Under vårterminen 2019 lämnade fyra studenter sitt skriftliga samtycke till att slutversionen av uppsatsen analyseras. Av dessa fyra studenter har två lämnat in sina uppsatser. Båda uppsatserna är godkända (uppsats 1: D, uppsats 2: A) och båda studenter har angett att de har deltagit i övningen till minst 80 %. Under höstterminen gav två studenter sitt samtycke till att arbetet analyseras, båda lämnade in sina uppsatser.¹⁰ Den ena uppsatsen är godkänd (betyg A), den andra behöver kompletteras (betyg Fx) och har, när den här rapporten skrivs, inte lämnats in på nytt. Det är

⁹ Eftersom enkäten (4.1) var anonym är det inte möjligt att koppla ihop svaren med de uppsatser som analyserades i detta avsnitt. I en framtida undersökning vore det naturligtvis också intressant att intervjua de studenter vars uppsatser jag analyserar.

¹⁰ Eftersom den här rapporten skrivs innan terminsslut är det oklart hur många studenter lämnar in godkända uppsatser.

alltså inte slutversionen som analyserades.¹¹ Den ena studenten (betyg A) har angett att han/hon har arbetat med kompendiet på egen hand, den andra att han/hon har deltagit i övningen till minst 80 %. Alla fyra uppsatserna är skrivna av studenter med svenska som första språk.

	betyg	deltagit i övningen till minst 80 % / arbetat med kompendiet
Uppsats 1	D	Ja
Uppsats 2	A	Ja
Uppsats 3	A	Ja
Uppsats 4	Fx	Ja

De fyra uppsatserna analyserades på följande sätt: Först bedömde jag helhetsintrycket eftersom jag ville ha klart för mig om studenterna hade lyckats författa texterna enligt normerna för vetenskapligt skrivande. Denna bedömning är helt subjektiv och grundar sig på min språkkänsla. Man skulle kunna säga att denna bedömning utgör utgångspunkten för den detaljerade analysen. Sedan undersökte jag om studenterna hade använt sig av de språkliga strukturerna som tas upp i kompendiet. Mitt främsta mål var inte att "hitta fel", dvs de formuleringar där författarna inte "följer" reglerna för vetenskapligt skrivande, utan att hitta de formuleringar som överensstämmer med reglerna. Ändå valde jag att markera iögonfallande avvikelser från de vetenskapliga normerna, vilket lede till intressanta resultat.

I det följande ska jag sammanfatta analysen av uppsatserna och presentera några utvalda resultat. Medan det var enkelt att hitta vissa språkliga strukturer som t.ex. *werden*-passiv eller preteritum var det svårt att bedöma t.ex. nominaliseringar eller meningsbyggnad eftersom det alltid finns andra möjligheter att uttrycka ett sakförhållande. Meningar där vissa språkliga strukturer används på ett passande sätt presenteras och ses som exempel på att studenten har lärt sig att använda denna struktur – även om det naturligtvis förblir oklart om studenten har lärt sig denna struktur just på grund av att han/hon arbetat med kompendiet.

Uppsats 1

Uppsatsen är på sex sidor och innehåller en del grammatiska fel. Ändå är den i det stora hela skriven enligt normerna för vetenskapligt skrivande, vilket är ett förvånande resultat. Min förställning – som jag inte har reflekterat så mycket över – var att man är på en bra nivå när det gäller den skriftliga färdigheten (inkl. grammatisk korrekthet) och att man sedan kan bredda skrivkompetensen genom att lära sig skriva vetenskapligt. Uppsats 1 visar dock att den

¹¹ Studenten har lämnat sitt samtycke att den icke-godkända versionen analyseras.

allmänna skrivkompetensen kan vara bristfällig och att man ändå kan lyckas att bredda den. Det visar att man kan börjar introducera vetenskapligt skrivande på lägre nivåer, vilket också diskuteras inom ämnesdidaktiken. Min tolkning är således att studenten har haft stor nytta av att arbeta med kompendiet inom ramen för övningen och kunnat använda sig av de strukturer som tas upp. Följande exempel visar hur vetenskapligt tyska och grammatiska fel förekommer i en och samma mening:

- (1) Das Ziel des Aufsatzes ist, das realisieren von modernen deutsche Synkope und Apokope bei schwedische studenten auf Universitätsniveau in gesprochenen Deutsch zu untersuchen.

Studenten använder sig på ett korrekt sätt av kollokationen „das Ziel des Aufsatzes ist“ och nominaliseringar „das realisieren“ [sic, das Realisieren]. Meningen innehåller dock en del fel när det gäller adjektivböjningen (von modernen deutschen Synkope, bei schwedischen studenten, in gesprochenem Deutsch). Sammantaget använder sig studenten av många kollokationer och konstruktioner som är typiska för vetenskapliga texter:

- (2) kann hier nur eine hypothetische Analyse durchgeführt werden.
- (3) dass das Resultat dieser Untersuchung [...] sehr deutlich ist.
- (4) In diesem Aufsatz wird [...] berücksichtigt.
- (5) Zusätzlich kann sagen werden [sic], dass

Meningarna visar dessutom att studenten använder sig på ett korrekt sätt av *werden*-passiv och genitiv-förbindelser. Uppsatsen visar att kompendiet ger en ram för vetenskapligt skrivande, vilket också bekräftas i analysen av enkäten.

Uppsats 2

Uppsatsen är ovanlig lång, dvs. tolv sidor. Den första subjektiva bedömningen av språket är att studenten skriver enligt normerna för vetenskapligt skrivande. Texten innehåller väldigt lite grammatiska fel och präglas av kollokationer och konstruktioner som är typiska för vetenskapligt skrivande på tyska. Studenten använder sig mycket av *werden*-passiv och nominaliseringar och varierar fundamentet. Det är lätt att följa resonemanget eftersom texten har en tydlig röd tråd. Studenten använder sig på ett korrekt sätt

- av grammatiska strukturer som är typiska för skriftspråk i stället för talspråk: *weil* + huvudsatsordföljd:
- (6) Die anderen 42 Personen werden nicht untersucht, weil die Sendungen keine Information enthält darüber, welche Kriterien relevant sind.
- av genitiv även där dativ + *von* kan användas:

(7) Inhaber öffentlicher Ämter

- av preteritum istället för perfekt:

(8) Sie galt als größte Fernsehshow Europas.

Studenten använder sig dessutom av ett ordförråd som tillhör skriftspråket. Ett undantag är att verbet ”anreden” (tilltala, talspråk) används istället för ”ansprechen” (tilltala, skriftspråk). Eftersom uppsatsen behandlar tilltal används dessa verb ofta. Användningen av ”anreden” visar därför snarare att studenten på ett kompetent sätt kan hitta variation i ordförrådet. Med tanke på att texten är skriven av en student som läser Tyska II så håller den en mycket bra kvalitet.

Uppsats 3

Uppsats 3 är ovanligt lång, dvs. tolv sidor, och visar att studenten befinner sig på en mycket bra språklig nivå. Den innehåller väldigt få grammatiska fel och längden indikerar att studenten inte tyckte att det var mödosamt att skriva texten. Det som är överraskande är att den bara ibland följer normerna för vetenskapligt skrivande, något som följande exempel visar:

(9) In diesem Aufsatz wird das Verhältnis zwischen [...] untersucht werden.

Istället för tempusformen presens använder sig studenten av futurum. Grammatiskt sett är det inte fel, det överensstämmer dock inte med de normer som råder för det vetenskapliga språket. Likaså variationen av kollokationen ”das Ziel dieses Aufsatzes ist” där ”Ziel“ byts ut mot ”Zweck“:

(10) Der Zweck dieses Aufsatzes [...]

Antagligen är studenten medveten om att han/hon befinner sig på en bra språklig nivå och har därför inte tagit hänsyn till regler som förmedlas i kompendiet.

Eftersom uppsats 4 innehåller många språkliga fel och inte följer normerna för vetenskapligt skrivande kommer jag – också på grund av forskningsetiska skäl – inte citerar några meningar ur denna text. Det som är intressant för den här rapporten är att arbetet med kompendiet tydligen inte har hjälpt studenten att bli bättre på att skriva vetenskapligt på tyska. Det är dock antagligen typiskt för didaktisk forskning eller utvecklingsarbete: Det är sällan man hittar pedagogiska tillvägagångssätt som hjälper alla att förbättra sig.

Sammanfattningsvis kan man säga att de få uppsatserna som jag fick analysera visar en tendens att kompendiet hjälper studenterna att förbättra sitt skrivande. Framförallt uppsats 1 visar att studenten lyckas använda sig av de regler och råd som tas upp i kompendiet.

4.3 Intervju med lärarna

I samband med utvärderingen av projektet intervjuade jag dessutom de två lärare som tillsammans undervisat delkursen *Kulturorientering* under projektets genomförande och som handleder de kortare uppsatserna. Båda lärarna har inte undervisat delkursen tidigare och kan därför inte jämföra studenternas akademiska skrivkompetens med tidigare terminer. De kan inte heller ta ställning till om det fanns skillnader i handledningsprocessen, t.ex. på grund av språkliga frågor, eller om uppsatsernas språkliga kvalitet har förändrats på grund av att studenterna har fler möjligheter att arbeta med språket. Lärarna intervjuades tillsammans, dvs. att jag ställde frågor som de sedan diskuterade. Intervjun som är 30 minuter lång transkriberades delvis och analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (jfr. Mayring 2010). En av lärarna handleder uppsatser på kandidatnivå och kan således bidra med ett perspektiv på *Kulturorientering* som förberedelse på kandidatuppsatsen.

Intervjun kretsar mycket kring upplägget av delkursen *Kulturorientering* och hur uppsatsskrivandet introduceras i seminarierna. Det är egentligen inte intervjuens ämne men ändå förståeligt eftersom det är denna delkurs som lärarna undervisar och inte övningen. Det som är intressant med tanke på mitt projekt är att uppsatsskrivandet sker mycket strukturerat. I början av terminen måste studenterna t.ex. lämna in en frågeställning och ett abstract, vilket hjälper studenterna att komma igång med skrivandet. Denna första inlämning kan även hjälpa när en student lider av skrivångest:

Sie haben ein Abstract in der Hand und der Schritt ist dann kleiner anzufangen mit dem Schreiben. Dann geben sie ein Kapitel ab und das muss noch nicht perfekt sein. Diese Angschwelle, ich sitze vor einem leeren Blatt und muss was produzieren, das fällt halt weg dadurch, dass man langsam reingeführt wird und irgendwann dann quasi nur noch den nächsten Schritt machen muss und nicht diese Angst hat, jetzt muss ich starten und ich weiß gar nicht, wie.

De har ett abstract i handen och sedan är ett litet steg att börja skriva. Sedan lämnar de in ett kapitel och det måste inte vara perfekt. Denna ångestladdade tröskel, jag sitter framför en vit sida och måste producera någonting, det försvinner. Att man introduceras långsamt och sedan bara måste ta ett steg till och inte har den här rädslan, nu måste jag börja och vet inte hur.

Den andra läraren har samma åsikt och argumenterar i ett bredare perspektiv för en mycket strukturerad handledningsprocess. Hon påpekar nämligen att det är en viktig del av breddad rekrytering och inkluderande utbildning att vägleda och handleda studenter genom att visa hur man skriver uppsatser. De som fortsätter på kandidatkursen och som har lärt sig ”hur man gör”

är också mer framgångsrika när de skriver kandidatuppsatsen, vilket är viktigt för genomströmningen:

Ja, man nimmt sie wirklich so an die Hand und führt sie dadurch, und das ist auch das, was man bei breddad rekrytering oder eben auch inkluderande utbildning machen muss, man muss ihnen ja quasi zeigen, wie man das macht, Aufsätze schreiben. Und das, was ich jetzt sehen kann, ist dass diejenigen, die Kulturorientierung durchlaufen haben und direkt weitermachen mit dem Aufsatzseminar, die wissen vielmehr, wie der Hase läuft.

Ja, man tar dem vid handen och handleder dem, det är ju det man måste göra vid breddad rekrytering och också vid inkluderande utbildning. Man måste ju visa dem hur man skriva uppsatser. Och det som jag ser nu är att de som har fått godkänd på Kulturorientierung och sedan fortsätter med uppsattsseminariet, de förstår hur landet ligger.

Även om lärarna syftar på *Kulturorientierungens* upplägg och det innehållsmässiga arbetet med uppsatsen så gäller det naturligtvis också det språkliga arbetet eftersom det även här gäller att göra den tysta kunskapen synlig för *alla* studenter. En spännande forskningsfråga är här om studenter med högutbildade föräldrar är bättre på att skriva akademiskt på tyska eftersom de kan överföra vissa språkliga strukturer från svenskan. I övrigt överensstämmer lärarnas uppfattningar om att det är viktigt med struktur med studenternas bedömningar av kompendiet: ”Översiktliga och tydliga instruktioner. Lätt att förstå, att ta till sig och börja använda.”

Intervjun gör också tydligt att lärarna som handleder uppsatserna på *Kulturorientierung* inte tycker att det vetenskapliga språket är så viktigt. Det beror dels på att en del studenter fortfarande brottas så pass mycket med att skriva grammatiskt korrekt, så att det snarare ses som ett plus när studenten skriver grammatiskt korrekt. Även betygssättningen präglas av denna syn: Endast om en student befinner sig mellan två betyg så ses ett vetenskapligt språk som ett kriterium för ett högre betyg. Som student skulle man kunna undra varför man överhuvudtaget borde lära sig att skriva vetenskapligt, framförallt om man inte har för avsikt att skriva en kandidatuppsats. Dessutom ser man att lärarna skiljer på uppsatsernas innehåll å den sidan och den språkliga utformningen å den andra, vilket återspeglar undervisningen upplägg: Uppsatsernas innehåll diskuteras på *Kulturorientierung* och språket på övningen. Detta speglas i sin tur i hur vilka råd som ges inom ramen för *Kulturorientierung* och under handledningsprocessen:

Wir sagen ihnen eigentlich die meiste Zeit, wenn es um Sprache geht, dass sie erstmal mit ihrem Thema anfangen sollen und der sprachliche Feinschliff kommt dann im Laufe der Zeit, wenn die Arbeit fortgeschritten ist, um ihnen die Angst zu

nehmen. Das heißt, unser Augenmerk ist tatsächlich erstmal darauf, sie davon wegzuführen, dass es nur um die Sprache geht. Damit sie inhaltlich [...] anfangen.

Vi säger dem egentligen hela tiden, när det gäller språket, att de ska börja med ämnet och att de kan finslipa det sedan, när de har kommit lite längre med skrivandet, för att de inte ska vara rädda. Det vill säga, vi fokuserar på att visar dem att det handlar bara om språket. För att de ska börjar med innehållet [...].

Att båda lärarna och undervisningsupplägget skiljer så mycket mellan innehållet och den språkliga utformningen är förståeligt ur ett didaktiskt perspektiv eftersom det alltid måste ske en didaktisk reduktion av det som ska läras ut. Frågan är ändå om det starka sambandet mellan innehållet och den språkliga utformningen inte borde vara en utgångspunkt för undervisningsupplägget. Sammanfattningsvis kan man säga att lärarnas krav på ett vetenskapligt språk inte är så hög som studenterna utifrån upplägget skulle kunna tro. Här vore det intressant att jämföra med de åsikter som lärare har som tidigare undervisat delkursen och att ta reda på hur det kommer sig att lärarna skiljer så mycket mellan innehållet och språket.

5. Slutsats

Även under kommande termin (VT20) kommer Avdelningen för tyska erbjuda övningen *Vetenskapligt skrivande* där kompendiet *Einführung in die Allgemeine Wissenschaftssprache* används. Resultaten av mitt pedagogiska ambassadörsprojekt kommer jag att presentera på ett seminarium, som utgångspunkt för diskussion och hur vi ska förhålla oss till resultaten. Några frågor kommer att stå i centrum:

- Studenterna behöver fler övningstillfällen. Här behöver vi t.ex. diskutera om vi kan introducera fler skrivuppgifter på Tyska I och Tyska II.
- Behöver studenterna alltid respons av lärarna? Hur kan vi på ett bra sätt arbeta med peer feedback? Vilka andra feedback-former finns det? Hur kan man utnyttja digitala verktyg?
- Vilka möjligheter har vi att omstrukturera delkursen Kulturorientering och övningen så att studenterna kan arbeta med innehåll och språk samtidigt? Behöver vi det överhuvudtaget? Vilka krav ställer vi på studenternas (vetenskaps)språk och hur bedömer vi det?

Även om jag i denna rapport har kommit fram till några resultat återstår det fler frågor än svar. Den öppnar förhoppningsvis möjligheter för diskussion med andra språkinstitutioner som

säkert har liknande problem – och visar möjliga forskningsfrågor. Och slutligen visar den att det pedagogiska ambassadörsprojektet snarare är en utgångspunkt för ständigt pågående pedagogiskt utvecklingsarbete och inte en ”quick-fix” av ett avgränsat didaktiskt problem.

Litteratur

Bohnacker, Ute / Christina (2008): The Clause-initial Position in L2 German declaratives. I: *Studies in Second Language Acquisition* 30, 511-538.

Concil of Europe (2001): *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Utgiven av Rådet för kulturellt samarbete, Utbildningskommittén, Enheten för moderna språk, Strasbourg. Svensk översättning: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2144> (15-01-2020).

Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. I: Heinz L. Kretzenbacher, Harald Weinrich (red.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 325-351.

Fügert, Nadja / Richter, Ulrike (2016): *Wissenschaftlich arbeiten und schreiben: Wissenschaftliche Standards und Arbeitstechniken - Wissenschaftlich formulieren - Textsorten. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Mayring, Philipp (2010¹¹): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.

Rheindorf, Markus (2014): Äquivalenzprobleme der deutschen und englischen allgemeinen Wissenschaftssprache: Eine Problemstellung für den Writing Across the Curriculum-Ansatz. I: Doleschal, Ursula et al. (red.): *Wissenschaftliches Schreiben. Writing Across the Curriculum*. Wien: LIT, 255-274.

Rheindorf, Markus (2016): *Die Figurativität der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158975615.pdf> (15-01-2020).

Strand, Hans: *Akademiskt skrivande vid Stockholms universitet: undervisning, problem, önskemål. Inventering och lägesbeskrivning vt 2000*. PU-rapport nr 2000:3 Pedagogiskt utvecklingsarbete Stockholms universitet. URL: https://www.su.se/polopoly_fs/1.11097.1296133428!/menu/standard/file/pu2000_3.pdf (15-01-2020).

Thurfjell, Karin (2017): Usla språkkunskaper leder till avhopp. I: *Svenska dagbladet* 22.07.2017. URL: <https://www.svd.se/studenters-usla-forkunskaper-i-sprak-leder-till-avhopp> (15-01-2020)-

Wennerberg, Jeanna: *Stöd till studenter i akademiskt läsande och skrivande*. Pedagogisk ambassadör Rapport 2015/1. URL: <https://www.su.se/ceul/samverkan/pedagogiska-ambassad%C3%B6rer/akademiska-litteraciteter-och-insocialisering-i-den-akademiska-milj%C3%B6n-1.266058> (15-01-2020).

Appendix

Utvärdering av kompendiet *Einführung in die Allgemeine Wissenschaftssprache*

1. Skriftspråk istället för talspråk: ordförråd, t.ex. *durchführen* istället för *machen*.

	instämmer inte alls				instämmer helt
Jag har lärt mig någonting nytt.		1	1	4	3

	instämmer inte alls				instämmer helt
Ämnet hjälpte mig att förbättra mitt skrivande.			5	4	3

Kommentar: „Wortschatzmäßig hab ich ja mehr Wörter gelernt, doch nicht *warum* „beginnen“ besser als „anfangen“ ist.“ „Speziellt nominalisierung.“

2. 1. Skriftspråk istället för talspråk: grammatiska strukturer, t.ex. *preteritum* istället för *perfekt*.

	instämmer inte alls				instämmer helt
Jag har lärt mig någonting nytt.	2	2	4	4	

	instämmer inte alls				instämmer helt
Ämnet hjälpte mig att förbättra mitt skrivande.	2	1	2	5	1

Kommentar: „Mycket repetition.“

3. Kollokationer och konstruktioner som är typiska för vetenskapliga texter.

	instämmer inte alls				instämmer helt
Jag har lärt mig någonting nytt.	1		3	6	2

	instämmer inte alls				instämmer helt
Ämnet hjälpte mig att förbättra mitt skrivande.	1		4	5	2

Kommentar: „Hier bin ich total verwirrt und ich kann nicht wirklich die Frage beantworten.“
/ „Kände inte till kollokation som språkligt avgränsat område, gav mig en inblick i något som jag tittat närmare på efteråt.“

4. werden-passiv

	instämmer inte alls				instämmer helt
Jag har lärt mig någonting nytt.	1	2	6	2	1

	instämmer inte alls				instämmer helt
Ämnet hjälpte mig att förbättra mitt skrivande.		1	4	1	2

Kommentar: „Hab nicht bevor an „sollen“-Konstruktion gedacht.“/„Visste reglerna sedan förut, bra att friska upp minnet.“

5. Nominalisierungen

	instämmer inte alls				instämmer helt
Jag har lärt mig någonting nytt.		1	5	2	3

	instämmer inte alls				instämmer helt
Ämnet hjälpte mig att förbättra mitt skrivande.		2	4	4	1

Kommentar: „Texten var lite svår att förstå och därmed gav det inte så mycket att göra övningen. Lättare text alltså.“/„Noch einmal: warum zieht man Nominalisierung der verben vor“/„Vissa av nominaliseringar använde jag i min uppsats.“

6. Textkoherens och -kohesion: Hur man skapar en röd tråd.

	instämmer inte alls				instämmer helt
Jag har lärt mig någonting nytt.	2	1	4	2	1

	instämmer inte alls				instämmer helt
Ämnet hjälpte mig att förbättra mitt skrivande.	1	1	3	2	2

Kommentar: „Fler exempel hade varit bra.“/„Kände till det sedan innan, fast tänkte/ använt det omedvetet.“

7. Vilken är din största behållning av kompendiet?

1. Anger huvudsakligen ramen för vetenskapligt skrivande vilket är värdefullt.
2. Vilka ord som är mer vetenskapliga på tyska.
3. –
4. Gett mig en bättre struktur i hur jag uttrycker mig på tyska samt bättre förståelse för språkliga konstruktioner.
5. Genderegerecht schreiben. Beispiele im Anhang.
6. Skriftspråk i stället för talspråk.

7. Gute Übungen.
8. Hålla igång tyskt skrivande. Bra övning.
9. Übungen. Eben wenn man denkt, dass man weiß, muss man doch üben, es zu klar machen.
10. Kompression. Snabb ingång till ett tema som behövs innan uppsatsskrivandet.
11. Die konkreten Übungen, z.B. das Umschreiben der Sätze u.ä.
12. Översiktliga och tydliga instruktioner. Lätt att förstå, att ta till sig och börja använda

8. Anser du att kompendiet har hjälpt dig att förbättra din skrivkompetens?

1. Ja, det har gett lite inspiration och några fraser och en del perspektiv har jag implementerat i min uppsats.
2. Ja.
3. –
4. Ja.
5. Ja.
6. Ja i viss mån.
7. Ein bißchen.
8. Ja.
9. Jawohl!
10. Ja.
11. Ein bissl.
12. Ja!

9. Vad anser du vara dina största problem när det gäller skrivkompetensen?

1. Att hitta en variation på saker. Det är lätt att det blir för mycket passiv. Nominalisering är bra men då måste man öva mer att formulera konstruktioner.
2. Att veta vilka ord och formuleringar är tillräckligt vetenskapliga.
3. –
4. Jag är ordblind och har problem att se mina egna felskrivningar.
5. Tempusval. Nominalisierung und hypotaktischen Satzbau verwenden.
6. För lite övning.
7. –
8. Egen motivation.
9. Adjektivendungen und kleines Wortschatz
10. Språkkänsla och grammatiska luckor.
11. Grammatische Genauigkeit.
12. Tenderar att bygga långa meningar sin inte alltid är läsarvänliga. Inledningar är särskilt svårt, tycker jag.

10. Vilka ämnen borde vi ha tagit upp inom kompendiet?

1. Källhantering, vilka källor är tillåtna. Öva mer på att skriva texter baserat på de avsnitt som kompendiet innehåller.
2. –
3. –
4. –
5. Bsp. Von wissenschaftlicher Sprache auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus. Texte die wissenschaftlich sind, aber nicht zu sprachlich avanciert sind.
6. Fler skrivövningstillfällen.
7. Weiß nicht.
8. Fler simpla/enkla övningar.

9. –
10. Återgivande av text. Konjunktiv, paragrafindelning, interpunktion.
11. –
12. Min kompetens är för låg på området för att kunna ge några väsentliga bidrag.

11. Övriga kommentarer

9. Oft gab es Lösungsvorschläge im Kompendium – warum?
13. Tack för ett mycket instruktivt och användbart kompendium.