

Jan Anward

Språkspel i språkcirklar

Ulrika Nettelbladt och Gisela Håkansson (red): *Samtal och språkundervisning*.
Linköping Studies in Art and Science 60. Linköping 1990. 147-168.

1. Bakgrund

Under hösten 1985 och våren 1986 genomförde ABF en försöksverksamhet, där olika uppläggningar av studiecirkelar i engelska prövades ut. Försöksverksamheten ingick som en del i projektet 'Vuxna lär sig främmande språk i studiecirkel', som leddes av Cristina Karlsson och Maj-Siri Österling, och tog sin utgångspunkt i en litteraturöversikt som sammanställts av Maj-Siri Österling (Österling 1984). Våren 1985 kopplades jag in på projektet och utarbetade ett förslag till tre försökscirkelar. Dessa försökscirkelars utformning var inspirerade av två inflytelserika teorier om andraspråksinläring: Krashens monitorteori (t ex Krashen 1981 och Schumanns ackulturationsteori (Schumann 1978), men det vore fel att se försöksverksamheten som någon sorts test av dessa teorier. Vad vi var intresserade av var att föra in eller renodla vissa komponenter i en ordinär språkcirkel och sedan se efter vad som hände med verksamheten och deltagarnas språkinläring. De komponenter vi tyckte var intressanta att pröva var identifikation, som innebar att cirkeldeltagarna skulle motiveras att vilja låta och bete sig engelskt, tillägnelse, som innebar att deltagarna skulle lära sig engelska genom att göra något annat, och inläring, som innebar att deltagarna främst skulle få insikt i språkets struktur under cirkelns gång. Komponenten identifikation tog vi från Schumann och komponenterna tillägnelse (acquisition) och inläring (learning) tog vi från Krashen, men detta, att komponenterna finns och är viktiga för andraspråksinläringens förlopp, var också de enda antaganden som vi övertog från dessa teorier.

Hösten 1985 startades sex försökscirkelar i engelska, tre i Göteborg och tre i Linköping. Av dessa var två identifikationscirkelar, två tillägnelsecirkelar och två inlärningscirkelar. Cirkelarna var samtliga nybörjarcirkelar. Instruktionen till ledarna i försökscirkelarna hade följande lydelse:

"Grundidén är att man tar en ordinär språkcirkel, en som använder Engelska för studiecirkelar, och varierar den i tre olika riktningar.

Den första variationen bygger på Schumanns ackulturationsteori (VLFS, avsn 5.1 och 7.1), som menar att en väsentlig komponent i all språkinlärning är viljan att bli en som talar det främmande språket. I det här fallet gäller det att få cirkeldeltagarna att vilja låta och bete sig engelskt, inom rimliga gränser. Den här typen av försökscirkel ska jag kalla en IDENTIFIKATIONSCIRKEL.

Cirklar av det slaget ska ge deltagarna rikligt med modeller för engelskt beteende och uppmuntra dem att efterlikna dessa modeller. Absolut avgörande är att intresset för engelskan som personligt uttrycksmedel hela tiden hålls vid liv.

Som modeller kan man använda (otextade) engelska filmer och TV-program, spontana engelska samtal på band, engelska sånger och radioprogram, etc. Cirklarna bör inledas med en massiv dos av sådana modeller. När det sedan är dags för cirkeldeltagarna att själva börja medverka bör denna medverkan främst ske i form av rollspel, med utgångspunkt i dialogerna i studiematerialet och i modellmaterialet.

De båda andra variationerna bygger på Krashens monitormodell (VLFS, avsn 5.1, 5.2 och 7.1). Krashen skiljer på två sätt att lära sig språk: tillägnelse (acquisition), en implicit språkinlärning som äger rum i verksamheter som inte främst är inriktade på språkinlärning, och inlärning (learning), en explicit språkinlärning som äger rum i en verksamhet som är direkt inriktad och fokuserad på språkinlärning. Till skillnad från tillägnelse är inlärning en medveten intellektuell verksamhet som omedelbart resulterar i en insikt i språkets uppbyggnad snarare än i praktisk språkbehärskning, vilket är vad tillägnelse leder fram till.

Genom att skarpare profilera en ordinär engelskcirkel åt tillägnelsehållet får vi en TILLÄGNESECIRKEL, en cirkel där man lär sig engelska genom att göra något annat, på engelska. Det väsentliga med en sådan cirkel är att den inte är direkt fokuserad på språkinlärning utan på ett annat mål. Det är naturligtvis lite svårt att renodla den här uppläggningsen, eftersom cirkeldeltagarna ju har anmält sig till cirklar i engelska. Det bör dock vara möjligt att genomföra sådana här försökscirklar ändå. En naturlig uppläggningsen är att organisera cirklarna runt projektarbeten, med temata hämtade från studiematerialets temahäften. Ett exempel på ett sådant projektarbete kunde vara en undersökning av svenskarnas turistresor, i anslutning till temahäftet om resor. Projektarbetena ska redovisas på engelska, vilket innebär att engelskinlärningen blir ett medel att uppnå det överordnade målet med

cirkeln. Temahäftena kommer att fungera som ett slags referenslitteratur, där man kan söka uppslag och språkliga uttryck.

Genom att skarpare profilera en ordinär engelskcirkel åt inlärningshålllet får vi en INLÄRNINGSCIRKEL, en cirkel som främst syftar till att ge cirkeldeltagarna insikter i engelskans uppbyggnad. Det väsentliga med en sådan cirkel är att den är direkt fokuserad på språkinläring och ger deltagarna tillfälle att snabbt bilda sig en uppfattning om engelskans uppbyggnad. Cirkelar av det här slaget bör således vara organiserade runt en beskrivning av engelskans uppbyggnad, förslagsvis studiematerialets arbetshäften i grammatik, och framförallt syssla med analys av talade och skrivna texter."

Cirkelledarna instruerades också att föra regelbundna dagboksanteckningar och att hålla regelbunden telefonkontakt med Maj-Siri Österling.

Alla cirklarna utom identifikationscirkeln i Linköping fortsatte som fortsättningscirkelar under våren 1986. Under hösten 1985 hade också en vanlig engelskcirkel utsetts till kontrollcirkel, och cirkelledaren hade instruerats att också föra dagboksanteckningar. Den cirkelledaren hade förstås inte fått ta del av instruktionerna till ledarna i försökscirklarna, som förutom den ursprungliga instruktionen också omfattade ett planeringsmöte i september 1985 och ett halvdagsseminarium i januari 1986. I seminariet deltog också Åke Viberg med en föreläsning. Cirkelledarna hade dessutom fått Viberg (1985), en föregångare till Viberg (1987), att läsa igenom.

En utförligare dokumentation av försöksverksamheten, med redovisning av intervjuer med cirkelledarna och cirkeldeltagarna, återfinns i Anward & Österling (1989).

2. Syfte

I den här artikeln ska jag beskriva vad som hände i cirklarna, i vad mån de olika försökscirklarna lyckades profilera sig gentemot vanliga engelskcirkelar, här representerade av kontrollcirkeln, och gentemot varandra.

Jag ska också redovisa resultaten av de prov som cirkeldeltagarna genomgick före och efter försöksverksamheten. Dessa resultat kan betraktas som ett mycket grovt mått på hur försökscirkelarnas uppläggning påverkade deltagarnas engelskinläring.

För att kunna göra detta ska jag först artikulera en teori om språkpedagogisk verksamhet, en teori som betraktar språkpedagogisk verksamheter som en klass av språkspel med vissa speciella egenskaper. Denna teori tillhandahåller de redskap som behövs för att förstå de inte helt triviala saker som hände i cirkelarna och med cirkeldeltagarna.

3. Språkspel

Den sorts analys av språklig praxis som i mitt tycke är mest givande utgår ifrån att språkliga yttranden utgör drag i olika språkspel (Wittgenstein 1953, paragraferna 7, 22, etc.). Ett drag kan beskrivas på följande sätt (jfr Anward 1983:104-108 och Anward 1986):

(1) A säger S till B om T / S kan sägas om T

A är 'sändaren', den som utför draget, B är 'mottagaren', den som draget riktar sig till, S är det språkliga uttryck som uppstår draget och T är det ämne som draget handlar om. Det som står före snedstrecket är själva den språkliga handlingen; det som står efter snedstrecket är dess avsedda konsekvens. Att ett språkligt uttryck kan sägas om ett visst ämne innebär att detta ämne uppfyller de villkor som utgör uttryckets betydelse, att ämnet har de egenskaper som krävs för att det ska kunna betecknas av uttrycket. Om ett drag lyckas etablera att S kan sägas om T, så kommer detta att få status av försanthållande under återstoden av den språkliga verksamhet som draget ingår i. Att S kan sägas om T kan därmed inte motsägas av ett senare drag, utan att den som utför det senare draget riskerar att ställas till svars för detta.

Ett språkspel kan beskrivas i termer av de drag som är tillåtna i det, dvs i termer av villkor på vem som kan säga vad till vem om vad,

eller, mera tekniskt uttryckt, i termer av villkor på vad som kan utgöra A, B, S och T i de drag som är tillåtna i spelet. En språklig verksamhet, en form av språklig praxis, slutligen, är helt enkelt en uppsättning språkspel, inbäddade i en överordnad social verksamhet.

3.1. För Wittgenstein låg det väsentliga i språkspelsbegreppet i att det tillät honom att relatera satser till varandra som drag i samma slags spel, med ett ensartat förhållande till någon aspekt av världen. I Wittgenstein (1977) beskrivs ett språkspel som går ut på att ange huruvida en kropp är ljusare eller mörkare än en annan kropp. Detta spel bärs upp av satser med den gemensamma formen "X är ljusare än Y". Eftersom dragen har par av kroppar till ämne, så beskriver satserna tillfälliga förhållanden, sådana som kan förändras genom en förändring av belysningen, till exempel. Wittgenstein kontrasterar detta spel med annat spel, som går ut på att ange vilken av två färgnyanser som är den ljusare. Detta språkspel bärs upp av satser med samma form som satserna i det förra språkspelet, men här beskriver satserna inte tillfälliga förhållanden; de sanna satser som utsägs i detta spel är alla nödvändigt sanna.

De båda språkspelen kan beskrivas i termer av följande drag:

- (2) A säger "X är ljusare än Y" om två kroppar /
"X är ljusare än Y" kan sägas om dessa två kroppar
- (3) A säger "X är ljusare än Y" om två färgnyanser /
"X är ljusare än Y" kan sägas om dessa två färgnyanser

Det första språkspelet har bara drag av typ (2). Det andra språkspelet har bara drag av typ (3). De här båda språkspelen är relativt strikt definierade, i det att både dragens språkliga form och ämne är fastlagda på förhand. Detta är förstas två avseenden i vilka språkspel kan skilja sig från varandra.

3.2. Ett språkspels ämne kan läggas fast mindre och mindre strikt, enligt följande skala:

1. Vissa saker ska sägas i en viss ordning om ett visst ämne
2. Vissa saker ska sägas om ett visst ämne
3. Dragen ska handla om ett visst ämne
4. Dragen ska handla om en viss typ av ämne

Typ av ämne vill jag beskriva i termer av ämnets relation till sändaren och talsituationen, som i Anward (1983:70-76) och Anward (1989). I det enklaste fallet utgörs ämnet av själva talsituationen, som beskrivs i ett deltagarperspektiv. Detta ger upphov till den genre (texttyp i vid mening) som jag har kallat ingripande/kommentar (Anward 1983:70-72) och som Kent Larsson har kallat satellittext (Larsson 1984:60-73 och 1989:58-62). Detta är den maximalt omarkerade typen av ämne, vilket bl.a. visas av att man i många situationer fritt kan byta till det ämnet utan att på något sätt signalera ämnesbyte (Bergmann 1990) och att man, som Tor Hultman (1989:128) har påpekat, typiskt uppfattas som 'pedagogisk' om man med olika hjälpmedel lyckas föra in sitt ämne i talsituationen och på så sätt göra det mer omarkerat.

Nästa typ av ämne är en situation som inte sammanfaller med talsituationen. En sådan kan beskrivas i ett deltagarperspektiv eller i ett åskådarperspektiv (Anward 1983:72-76, 1989:99-101). I det första fallet får vi en berättelse, i det andra fallet får vi en framställning. I en berättelse kan talsituationen användas som resurssituation, dvs referenter som är givna i talsituationen kan behandlas som givna även i den beskrivna situationen, men detta är inte möjligt i en framställning. Det finns också berättelser där talsituationen inte används som resurssituation. Se vidare Anward (1989).

Om ämnet är maximalt strikt fastlagt (enligt 1), så har språkspelet en egentlig text (Anward 1983:134-135), en text som ska produceras under en omgång av spelet. En omgång av ett sådant spel är välformad bara om den egentliga texten har producerats under omgångens lopp. För ett konkret exempel på en egentlig text, se Anward (1983:122).

Om ett spels ämne är minimalt fastlagt (enligt 4), så räcker det med att den producerade texten är koherent för att en omgång av spelet ska vara välformad. Det enklaste sättet att få en text koherent är att låta varje drag följas av ett drag om samma ämne, dvs att underkasta dragen i ett språkspel följande villkor:

(4) Ett drag ska ha samma ämne som det närmast föregående draget

I en berättelse innebär detta slag av koherens, lokal koherens, att det föreligger rumslig, tidsmässig och/eller aktörmässig kontinuitet mellan de situationer som de successiva dragen beskriver, vilket innebär att dessa situationer kan ses som delar av en överordnad situation, som faser av ett och samma förlopp, i det enklaste fallet.

I en framställning innebär lokal koherens att varje drag kan relateras till det närmast föregående som ett exempel, en generalisering, en slutsats, etc. (se t.ex. Anward 1989.107-111).

Nu är dock, som bl.a. Hobbs & Agar (1985) visat, lokal koherens inte tillräcklig för att en omgång av ett språkspel ska ge upphov till en sammanhängande text. En systematisk digression, där utvikning följer på utvikning, åtlöder också (4). För att få en sammanhängande text måste vi kombinera lokal koherens med global koherens, som innebär att drag återknyter inte bara till närmast föregående drag utan också till tidigare drag. Därigenom kommer ett antal delämnena att sammanfattas under ett överordnat ämne (som kan vara på förhand givet eller helt *post hoc*).

3.3. En konsekvens som 'S kan sägas om T' kan etableras på flera sätt, genom ett enkelt påstående, genom ett påstående följt av en (positiv) reaktion, genom en sekvens av fråga och svar, etc. Följande är ett antal elementära fall där två drag typiskt etablerar en enda konsekvens (jfr Sacks begrepp adjacency pair):

- (5) a. En fråga följt av ett svar
- b. Ett drag följt av en reaktion på det draget
- c. Ett drag föregånget av ett varsel (pre, Levinson 1983:345-364) om det draget
- d. Ett drag föregånget av en begäran om det draget
- e. Ett drag följt av en reparation av det draget

Språkspel kan också skilja sig åt i detta avseende: Om konsekvenser måste etableras med ett enda drag, som i (2) och (3), eller får etableras genom en sekvens av drag.

3.4. Alla språkspel kan betraktas som verksamheter där ett antal deltagare gemensamt producerar en text. Språkspel individueras därför inte bara av olika villkor på vilka drag som kan utföras och vilka konsekvenser som kan etableras, utan också av olika villkor på hur deltagarna kan bidra till den gemensamt producerade texten: Vem kan göra vilka drag och vems avsedda konsekvenser är det som kan etableras i spelet?

I Anward (1983:128-131) sammanfattade jag sådana villkor under rubrikerna turtagandemönster och bidragsmönster. Båda typerna av mönster definieras i termer av ett antal språkliga roller, som var och en är förknippad med ett antal interaktiva rättigheter. När det gäller turtagandet är de relevanta rättigheterna:

- T1. Att ta del av språkspelet
- T2. Att delta i språkspelet
- T3. Att ha ordet
- T4. Att fortsätta att ha ordet
- T5. Att ta ordet
- T6. Att ge ordet till någon

Dessa rättigheter är hierarkiskt ordnade. Om någon har rätt att ge ordet till någon annan, så har han också de övriga turtaganderättigheterna. Om någon har rätt att ta ordet, så har han också rätt att fortsätta att ha ordet, etc. Generellt gäller att en deltagare som har rättigheten T_j också har varje rättighet T_i, där i är mindre än j.

I ett idealtypiskt samtal, en fri dialog (Anward 1983:81-85), har samtliga deltagare dessa rättigheter. I andra språkliga verksamheter har bara en av deltagarna, ordföranden i vid mening (Anward 1983:43-44), rättigheterna T₅ och T₆. De övriga deltagarnas rättigheter sträcker sig bara till och med T₄ (eller, i vissa fall, till och med T₃). Dessa språkliga verksamheter är styrda verksamheter,

styrda dialoger eller styrda monologer (Anward 1983:81-85). Skillnaden mellan en styrd dialog och en styrd monolog har att göra med om ordföranden också styr innehållet eller inte. De interaktiva rättigheter som är relevanta här, och som bestämmer interaktionens bidragsmönster, är åtminstone följande två (som av allt att döma är oberoende av varandra):

- BI. Att initiera sekvenser av drag med en viss konsekvens
- BF. Att acceptera eller avvisa andras drag

I en styrd dialog har ordföranden monopol också på dessa rättigheter, vilket leder till det interaktionsmönster som kännetecknar olika slag av pedagogiska samtal (Anward 1983, kap 7, Bellack et al. 1966), institutionella samtal (Agar 1985, Jönsson 1988) och terapeutiska samtal (Källgren 1985, Nettelbladt 1989). I en styrd monolog styr ordföranden enbart turtagandet, vilket leder till ett interaktionsmönster som kännetecknar exempelvis olika slag av debatter.

I styrda monologer (men inte bara där) finner vi också ofta en annan roll, rollen som publik (Anward 1983:44-45). Med hjälp av rättigheterna T1 och T2 kan vi skilja på två sorters publik: tysta deltagare, som de talande deltagarna riktar sig till, och 'kringstående' som man anpassar sitt tal efter, men som man inte direkt tilltalar. De förra har rättigheterna T1 och T2, de senare har bara T1. Detta är dock bara en av många nödvändiga distinktioner.

Den fjärde typ av språklig verksamhet som jag identifierade i Anward (1983:81-85) kallade jag förstås fri monolog. Det är en verksamhet där bara en deltagare har rätt att ta och ha ordet. Övriga deltagare, i den mån det finns några, är reducerade till publik. En föreläsning är en form av fri monolog, liksom de flesta former av självständigt skrivande.

3.5 Naturligtvis finns det många mellanformer mellan de fyra verksamhetstyper som jag just har beskrivit. Särskilt intressanta i det här sammanhanget är mellanformerna mellan fri och styrd dialog. Om vi utgår från en idealtypisk fri dialog, så kommer en sådan att utvecklas mot ett interaktionsmönster som alltmer liknar en styrd

dialog , i den mån som skillnader i kompetens och ansvar mellan de olika deltagarna ökar. Den som kan och vill föra samtalet framåt kommer att initiera fler sekvenser än den andre, och den som kan ämnet kommer dessutom att kunna värdera andras bidrag på ett aktivt sätt. Med andra ord, dialogen kommer att närma sig ett interaktionsmönster där bara en deltagare har rättigheterna BI och BF.

Denna utveckling bort från en fri dialog, i riktning mot en styrd dialog, avspeglas i en ökande skillnad mellan deltagarnas IR-index, dvs i en ökande IR-differens, så som dessa begrepp definieras i IR-analysen (Linell & Gustavsson 1987). Vad som däremot inte avspeglas i sådana mått, och som jag - i likhet med Thunberg et al. (1979:72-80) - har försökt fånga i termer av interaktiva rättigheter, är de sätt på vilka skillnader mellan deltagare institutionaliseras i olika sociala verksamheter. Den avgörande skillnaden mellan en asymmetrisk fri dialog och en styrd dialog är just att den styrande i den styrda dialogen, till skillnad från den styrande i den asymmetriska fria dialogen, explicit kan hänvisa till regler som bygger på olika fördelning av rättigheter . Ett yttrande som "Upp med händerna, om ni vill nåt" markerar direkt ett språkspel som en styrd dialog.

Grundtanken i min tidigare analys av undervisning som språklig verksamhet (Anward 1983, kap 7) är att det finns en funktionell förklaring till att skillnader mellan deltagare institutionaliseras i form av en styrd dialog. Om språkspelen i en social verksamhet är så strikt definierade när det gäller dragens konsekvenser att spelen går ut att (re)producera egentliga texter, och det dessutom är så att tillgången till de egentliga texterna är institutionellt reglerad på ett sådant sätt att varje språkspel innebär ett möte mellan en professionell, som har tillgång till texterna, och en klient/elev/patient/lekman, som (ännu) inte har (fullständig) tillgång till texterna, så minskar den tid varje omgång av ett spel tar drastiskt, om den professionelle ges rätten att styra både innehållet och turtagandet, i kraft av att han är den ende som har rättigheterna T5, T6, BI och BF. Normal skolundervisning är precis en sådan social verksamhet och tenderar därför 'spontan' att institutionaliseras som en styrd dialog.

4. Språkpedagogiska spel

4.1. De flesta former av språkpedagogisk verksamhet, vare sig det är frågan om inläring av ett förstaspråk i en informell vardagssituation eller om inläring av ett främmande språk i en formaliserad undervisningssituation, har som grundkomponent vad som kan kallas det enklaste fallet av textproduktion: En sekvens av drag, utförda av A, följs av samma sekvens av drag, men den här gången utförda av B, eller av A och B gemensamt. A är språklig förebild för B (förälder eller infödd talare), och hans sekvens utgör en mall för B:s sekvens. B är inlärare och hans sekvens utgör en tillämpning av mallen.

Exempelvis:

Pappa: Titta, pippi!

Dotter: Pippi.

Självklart kan en mall upprepas flera gånger, kanske med flera olika förebilder. Även en tillämpning kan upprepas flera gånger, av samma inlärare eller av flera olika inlärare.

Språkinläring är socialt sett en komplex process, där någon, för att komma till tals med någon annan, måste ta den andres tal som mall för sitt eget tal och få detta egna tal bekräftat både som legitimt tal (tal på det språk som det är frågan om) och som meningsfullt tal (tal som har något att säga). Språkinläring är med andra ord väsentligen en fråga om kommunikation genom identifikation.

Men identifikationen får aldrig vara fullständig. Att ta någons tal som mall för sitt eget tal är inte en fråga om imitation. Gränsen mellan den andres tal och mitt eget tal måste upprätthållas. Inlärare måste göra förebildens tal till sitt eget, på det sätt som Bakhtin beskriver (Bakhtin 1981:293):

"The word in language ... becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention."

Och denna skillnad mellan förebildens tal och inlärares tal måste också bekräftas. Med andra ord: den andre måste bekräfta inlärares tal inte bara som legitimt och meningsfullt tal, utan också som inlärares eget legitima och meningsfulla tal.

Det är förmodligen bara så vi kan förklara brytning, eller rättare sagt, att brytning inte nödvändigtvis försvinner med ökad exponering för målspråket. Som Holmstrand (1982, kap 3) har visat, verkar det inte finnas något åldersrelaterat skäl till att vuxna skall tala främmande språk med brytning. De faktorer som är avgörande är snarare hur stor betydelse ens 'läte' har för ens självbild och hur stor tolerans man har för att låta 'annorlunda' (Stevick 1975, kap IV; Anward 1990). Brytning är en inlärares sätt att göra tal på ett annat språk till sitt eget tal.

4.2. I formaliserad språkundervisning blir språkinläringen än mer socialt komplex. Här inträder lärare och läromedel, eller cirkelledare och studiematerial, som förmedlare mellan förebilder och inlärare. Och detta påverkar på ett avgörande sätt den språkliga interaktionens karaktär.

I studiematerialet *Engelska för studiecirklar* återfinns vi i dess första del - *Bashäftet* - en teckning av ett antal personer runt ett bord. Mellan två av dessa personer utspinner sig följande replikväxling:

- What is your name?
- My name is Alice Bengtsson.

På det band som åtföljer *Bashäftet* finns samma replikväxling, en gång med brytning och en gång utan brytning. Därefter är det meningen att cirkeldeltagarna ska producera ett antal omgångar av replikväxlingen, med "Alice Bengtsson" utbytt mot det egna namnet. I detta fall utgör replikväxlingarna i *Bashäftet* och på bandet mallar, medan deltagarnas versioner av replikväxlingen utgör tillämpningar.

I den prototypiska språkinläringssituation som jag beskrev förut hade vi en person - förebilden - som

- 1) inlärares ville komma till tals med;

- 2) utgjorde inlärarens identifikationsobjekt;
- 3) producerade mallarna för inlärarens tillämpningar;
- 4) var den som inlärarens yttranden riktade sig till; och
- 5) bekräftade inlärarens tillämpningar.

I den mera formaliserade inläringssituationen ovan är det studiematerialet som står för mallarna. Studiematerialet kan möjligen tjäna som identifikationsobjekt, men den vars röst (bokstavligt eller bildligt) hörs i studiematerialet är inte någon som inläraren vill, eller ens kan, komma till tals med. Det är heller inte studiematerialet som inlärarna riktar sig till, utan till andra inlärare. Slutligen är det inte studiematerialet som bekräftar inläraren, utan förmodligen cirkelledaren. Förebildens roller har således splittrats upp på flera olika deltagare: De främmande, anonyma och/eller fiktiva rösterna i studiematerialet, de andra inlärarna, cirkelledaren och den eller de som inlärarna egentligen vill komma till tals med (i den mån de har fasta konturer).

Självklart kan en lärare eller cirkelledare iklä sig de flesta av förebildens roller, men det socialt komplexa i situationen kvarstår oftast ändå. Läraren är sällan den som inläraren vill komma till tals med, och vill han det, så behöver han knappast lära sig ett annat språk. Lärarens (cirkelledarens) och läromedlets (studiematerialets) karaktär av surrogat är förmodligen ofrånkomlig.

4.3. Gustavsson (1987 och 1988, kap IV) diskuterar ett språkbruk som är typiskt för formaliserad språkundervisning och som han beskriver som språk på nivå 2, till skillnad från språk på nivå 1. Språk på nivå 1 är språk som det normalt brukas, meningsfullt tal eller meningsfull skrift, som avser att säga något om något. En sats som *Idag är det måndag* är på nivå 1 en sats som handlar om något ämne, t.ex. vilken dag det är idag, och vill säga något om det ämnet. Språk på nivå 2 har andra egenskaper. Där finner vi satser som inte utsägs om något ämne utan bara används som exempel. Gustavsson illustrerar detta språkbruk med satsen *Det är måndag idag*, som i en undervisningssituation används som stimulus för en följande elevsats: *Idag är det måndag*. Denna sats kan användas på detta sätt

vilken veckodag som helst utan att vara falsk eller egendomlig. Satsen har nämligen inte något ämne. Den utsägs inte om någonting. Därmed inte sagt att den saknar betydelse. Så är det inte. Satsen har kvar sin betydelse, men denna betydelse sätts inte i rörelse för att verkligen beskriva något. Satser av detta slag är nämligen inte avsedda som meningsfullt tal. Deras funktion är att exemplifiera legitimt tal, att exemplifiera vad som kan sägas på ett visst språk.

På nivå 2 finner vi också satser som har ett ämne, men där detta ämne är språket självt. Ett exempel som Gustavsson ger är *Sover, vilken verbform är det?*. I den satsen har ordet *sover* inte sin normala betydelse. Det betecknar inte det tillstånd som det normalt betecknar, utan det betecknar sig självt, ett ord i språket. Inom filosofin har man länge gjort en distinktion mellan normal användning (use) och enbart omnämnande (mention) av språkliga uttryck. Se Lyons (1977:5-13) för en god diskussion av denna distinktion! Sover i satsen ovan är ett typiskt exempel på ett ord som, i denna mening, inte används utan bara omnämns.

Gustavsson gör inte riktigt skillnad på satser utan ämne och satser som säger något om språket, även om han är medveten om problemet (se Gustavsson 1988:84-85). Det är dock helt klart två ganska olika fenomen, och vi kan, åtminstone i den språkpedagogiska debatten, hitta former av språkundervisning där satser utan ämnen förekommer, men inte satser om språkliga uttryck. Den s.k. direktmetoden (Ellegård & Lindell 1970) är ett relevant exempel. Det finns således all anledning att behandla satser om språket, metaspråkliga satser, som ett särskilt fall.

4.4. I språkspelstermer kan vi beskriva skillnaden mellan de båda nivåerna på följande sätt: De flesta drag i språkspel har som 'dold', icke-fokuserad, konsekvens att den sats som uppbär draget är en legitim sats, en sats som kan sägas på det språk det är fråga om. Draget (6a) har som konsekvens både (6b) och (6c).

- (6) a. A säger S till B om T på språket L
- b. S kan sägas om T
- c. S kan sägas på L

Konsekvenser av typ (6c) fokuseras däremot i språkpedagogiska spel. Att ta ett yttrande som mall innebär att man fokuserar också på dess sägbarhet, och att acceptera ett yttrande som legitimt tal är liktydigt med att acceptera dess sägbarhet.

Vad som ytterligare händer på nivå 2 är att konsekvenser av typ (6b) försvinner ut ur bilden, eller förpassas till bakgrunden. Om konsekvenser av typ (6b) finns med i språkpedagogiska spel, så fokuseras de inte och bekräftas (eller avvisas) därför inte heller. Ta följande utdrag ur protokollet över den 12:e sammankomsten i inlärningscirkeln i Linköping:

"Sedan gick vi igenom det egentliga hemarbetet, att skriva en berättelse om sig själv. Förutom att använda de ord vi haft, dök det också upp nya ord, hämtade ur lexikon. En intressant sak vara att alla tre hade försökt bilda perfekt (lyckligtvis av regelbundna verb), vilket gav mig anledning att förklara hur man gör."

Antag att någon av deltagarna hade skrivit (7a), med de avsedda konsekvenserna (7b) och (7c).

- (7) a. I have live in Norrköping
b. *I have live in Norrköping* kan sägas om mig
c. *I have live in Norrköping* kan sägas på engelska

Citatet ovan illustrerar på ett enkelt sätt hur man kan placera ett yttrande på nivå 2: man fokuserar dess sägbarhet, i det här fallet den avsedda konsekvensen (7c), och låter dess meningsfullhet, i det här fallet den avsedda konsekvensen (7b), försvinna ut ur bilden.

I ämneslösa yttranden av typ *Idag är det måndag* saknas helt konsekvenser av typ (6b). Vad vi får är drag av följande slag:

- (8) a. A säger *Idag är det måndag* till B på svenska
c. *Idag är det måndag* kan sägas på svenska

Det är precis den förväntade frånvaron av konsekvenser av typ (6b) i exempel, dvs. den förväntade frånvaron av meningsfullhet, som gör exempel som de nedanstående (från Quang 1969:48) så tacksamma:

- "(45) Damn Lyndon Johnson.
- (46) Shit on Lyndon Johnson.
- (47) To hell with Lyndon Johnson
- (48) Hooray for Christine Keeler."

Ett exempel är ett yttrande där man kan säga något utan att egentligen säga det.

Det finns ett uppenbart samband mellan lärares (cirkelledares) och läromedels (studiematerials) karaktär av surrogat och drag av typen (8). I en formaliserad språkundervisningssituation har läraren egentligen inget att säga till inläraren, och inläraren inget att säga till läraren. Allt läraren ska göra är att visa vad som kan sägas på målspråket och allt inläraren ska göra är att dra de rätta slutsatserna av vad läraren visar. I ett sådant läge är meningsfullt tal svårt att upprätthålla, och möjligtvis också 'opraktiskt', eftersom sådant tal försvårar en systematisk demonstration av språkets uttrycksmöjligheter.

I och med att det meningsfulla talet försvinner ut ur bilden måste den lokala och globala koherensen åstadkommas med andra medel än ämnesmässig kontinuitet. Koherensen i ett språkspel med drag av typ (8) upprätthålls genom att de successiva dragen utgör exempel på 'samma sak'. I anslutning till Wilkins (1976) kan vi urskilja åtminstone tre olika arter av 'samma sak': grammatiska fenomen, som pluralis eller omvänd ordföljd, vad man säger i en viss situation, som i tullen eller på en restaurang, och olika sätt att utföra en viss språklig handling, som att be om ursäkt eller beskriva vägen. Om en språkkurs läggs upp konsekvent med grammatiska fenomen som koherensskapare får vi en grammatisk läroplan. Om situationer genomgående står för koherensen får vi en situationell läroplan, och om språkhandlingar genomgående står för koherensen får vi en begreppslig (notional) läroplan.

4.5. Normala metaspråkliga drag är däremot inte ämneslösa. Inte heller fokuserar de på sägbarheten hos de satser som uppbar dem. De säger istället något meningsfullt om vad som är sägbart på ett visst språk. Metaspråkliga drag har med andra ord fokuserade konsekvenser av typ (6b), men med språket som ämne, och kan därför beskrivas som i (9).

- (9) a. A säger S till B om L på L*
b. S kan sägas om L
c. S kan sägas på L*

Kopplingen mellan ämneslösa drag som (8) och metaspråkliga drag som (10) är tvåfaldig.

- (10) a. A säger *På svenska kan man också säga: Idag är det måndag* till B om svenska på svenska
b. *På svenska kan man också säga: Idag är det måndag* kan sägas om svenska
c. *På svenska kan man också säga: Idag är det måndag* kan sägas på svenska

Dels säger ett drag som (10) det som ett drag som (8) bara visar - och samma innehåll är fokuserat i båda fallen; dels ingår i båda fallen ett ämneslöst språkligt uttryck i den sats som uppbar draget. Men skillnaden är också väsentlig: Ett drag som (10) har ett ämne, och det ämnet är det som all språkundervisning handlar om: vad som är sägbart på målspråket. Lite tillspetsat hävdade jag i förra avsnittet att en språklärare i en formaliserad undervisningssituation inte har något att säga till inläraren, allt han ska göra är att visa vad som är sägbart på målspråket. Det finns dock en väg ur det dilemman: att göra målspråket till ämne.

5. Något om språkcirklar

Innan jag går över till vad som händer i försökscirkelarna är det motiverat att kortfattat 'artbestämma' språkcirklar. En språkcirkel är en formaliserad språkpedagogisk verksamhet. Cirkeldeltagarna anmäler sig till ett studieförbund, som tillhandahåller en arvoderad cirkelledare och ett förproducerat studiematerial. Cirkelledaren har en högre kompetens i målspråket än deltagarna, en bättre kännedom om studiematerialet än de och det yttersta ansvaret för att cirkeln ska kunna genomföras på bästa sätt, även om skillnaderna mellan cirkelledaren och cirkeldeltagarna, liksom mellan olika cirkeldeltagare, kan vara olika stora, beroende på vilket målspråk det är, vilka sorters deltagare som rekryteras och vilka typer av cirkelledare som man föredrar att anlita (se Touati (1981) för en mer utförlig beskrivning av språkcirkelns typiska egenskaper). En språkcirkel är således en social verksamhet som spontant skulle tendera att institutionaliseras som en styrd dialog, i enlighet med resonemanget i avsnitt 3.4.

En sådan institutionalisering blockeras dock av studiecirkelns särskilda historia. En studiecirkel är traditionellt en frivillig sammanslutning av likar, som gemensamt studerar ett visst ämne. I en traditionell studiecirkel har ingen deltagare expertstatus eller ett särskilt ansvar för cirkelns fortbestånd. Studiecirkeln som pedagogisk verksamhet blir därmed, i sin traditionella form, ett ordnat samtal mellan likar, snarare ett mellanting mellan fri dialog och styrd monolog än en styrd dialog. Se vidare Rasborg (1975:82-86) och Byström (1983). Denna studiecirkelns traditionella karaktär har man i olika hög grad försökt bevara i de olika studieförbunden, vilket har lett till att cirkelledarna i ringa utsträckning utrustats med interaktiva rättigheter som svarar mot deras större kompetens och ansvar.

Detta leder till en pedagogisk strategi där ledaren, med hjälp av studiematerialet, försöker få deltagarna att själva initiera de ämnen som ledaren har planerat och dra de slutsatser som han vill att de ska dra (se Österling 1982 för en konkret handledning i denna strategi). Som Byström har visat (se Byström 1983:51-64 för en sammanfattning) är dock denna strategi ganska sårbar och

studiecirklar kan lätt spåra ur och anta karaktären av kafferep, terapeutiska grupper eller renodlade lektioner. Med min begreppsapparat kan man beskriva det som att en dolt asymmetrisk fri dialog är svår att upprätthålla: den utvecklas lätt antingen till en mera symmetrisk fri dialog, där ledarens kompetens och ansvar sätts ur spel (kafferep eller terapeutisk grupp) eller till en styrd dialog, där ledarens kompetens och ansvar underbyggs med exklusiva interaktiva rättigheter (lektion).

6. Vad hände i försökscirkelarna?

De försökscirklar i engelska som genomfördes enligt planerna var följande fem:

Identifikationscirkel, Göteborg (IdG)

Inlärningscirkel, Göteborg (InG)

Inlärningscirkel, Linköping (InL)

Tillägnelsecirkel, Göteborg (TG)

Tillägnelsecirkel, Linköping (TL)

Verksamheten i dessa cirklar jämfördes också med en

Kontrollcirkel (K)

6.1. Deltagarna i försökscirkelarna intervjuades av Maj-Siri Österling efter det att cirkelarna avslutats. Förhållandevis få av cirkeldeltagarna ställde upp på dessa intervjuer. Men de som gjorde det fick bland annat besvara frågan 'Hur mycket styrde cirkelledaren?'. De svar som gavs (Anward & Österling 1989:18) pekade ganska entydigt på att det i allt väsentligt var cirkelledarna som styrde verksamheten i försökscirkelarna, men med cirkeldeltagarnas goda minne. I det avseendet var försökscirkelarna således helt 'normala'.

6.2. För att ta reda på vilka slags språkpedagogiska spel som förekom i dessa cirklar gick jag igenom samtliga protokoll från sammankomsterna i de fem försökscirklarna och den enda kontrollcirkeln (med undantag för de sammankomster som ägnades åt annat än normal cirkelverksamhet, t.ex. test) och noterade för varje sammankomst om där förekom:

- någon mall på nivå 1
- någon tillämpning på nivå 1
- någon mall på nivå 2
- någon tillämpning på nivå 2
- något metaspråkligt drag
- någon anknytning till ämnet resor

Ämnet resor tog jag med för att få en uppfattning om den tematiska koherensen i cirklarna. Det var nämligen det enda ämne som systematiskt bearbetades, antingen som genuint ämne, eller som källa till exempel, organiserade enligt en situationell läroplan.

Vad vi kunde förvänta oss, givet de instruktioner som cirkelledarna fått, var att de olika försökscirklarna skulle profilera sig åt följande håll:

I identifikationscirkeln, som gick ut på att deltagarna både skulle höra och producera genuina yttranden (nivå 1) på engelska, skulle vi få en större andel mallar på nivå 1 och en större andel tillämpningar på nivå 1 än i kontrollcirkeln. Då räknar jag också rollspel till tillämpningar på nivå 1, eftersom dessa handlar om ett ospråkligt ämne, även om det är fiktivt, och inte fokuserar på sägbarhet.

I tillägnelsecirklarna, som gick ut på att deltagarna skulle lära sig engelska genom att lära sig något annat, skulle vi också få en större andel tillämpningar på nivå 1, men kanske inte någon ökning av andelen mallar på nivå 1, eftersom bakgrundsinformationen i projektarbetena inte nödvändigtvis behövde vara på engelska. Vi skulle också få en större tematisk koherens i dessa cirklar, återspeglad i en högre andel sammankomster med anknytning till ämnet resor.

I inlärningscirkelarna, slutligen, där deltagarna skulle lära sig engelska genom att studera språkets uppbyggnad, skulle vi få en större andel metaspråkliga drag, kanske på bekostnad av tillämpningar på nivå 2.

Resultatet framgår av tabellerna nedan. I tabell 1 har jag återgivit antalet sammankomster (med normal verksamhet) i de olika cirkelarna, antalet sammankomster med någon mall på nivå 1 (mall 1), antalet sammankomster med någon mall på nivå 2 (mall 2), antalet sammankomster med någon tillämpning på nivå 1 (till 1), antalet sammankomster med någon tillämpning på nivå 2 (till 2), antalet sammankomster med något metaspråkligt drag (meta) och antalet sammankomster med någon anknytning till ämnet resor (resor).

	<i>samm totalt</i>	<i>mall 1</i>	<i>mall 2</i>	<i>till 1</i>	<i>till 2</i>	<i>meta</i>	<i>resor</i>
IdG	23	20	20	14	3	3	11
InG	18	1	15	6	12	12	0
InL	24	1	24	3	12	18	2
TG	24	2	23	8	18	0	21
TL	14	2	11	2	11	1	9
K	17	2	15	3	7	7	2
SUMMA	120	28	108	36	63	41	45

Tabell 1

I tabell 2 har jag återgivit den procentuella andelen sammankomster av olika slag. Avvikelser med mer än 25 procentenheter (+ eller -) från genomsnittet (andelen sammankomster av olika slag i hela materialet) har markerats med fetstil.

	<i>mall 1</i>	<i>mall 2</i>	<i>till 1</i>	<i>till 2</i>	<i>meta</i>	<i>resor</i>
IdG	87	87	61	13	13	48
InG	6	83	33	67	67	0
InL	4	100	13	50	75	8
TG	8	96	33	75	0	88
TL	14	79	14	79	7	64
K	12	88	18	41	41	12
SUMMA	23	90	30	53	34	38

Tabell 2

Som framgår av tabell 2 avviker inte kontrollcirkeln särskilt mycket från genomsnittet. Det enda avseendet där det föreligger en avvikelse är anknytningen till ämnet resor. Detta ämne bearbetas inte särskilt i ABF:s vanliga nybörjarcirklar, men det betonades ordentligt i instruktionerna till försökscirkelledarna. Därför kan vi nog dra slutsatsen att anknytningen till ämnet resor är ovanligt hög i försökscirkelarna (42% i genomsnitt) och förhållandevis 'normal' i kontrollcirkeln.

Däremot har de olika försökscirkelarna lyckats att profilera sig i olika avseenden, både gentemot genomsnittet/kontrollcirkeln och gentemot varandra. Identifikationscirkeln har en förhållandevis hög andel mallar och tillämpningar på nivå 1, och en låg andel tillämpningar på nivå 2. Inlärningscirkelarna har en förhållandevis hög andel metaspråkliga drag. Tillägnelsecirkelarna, slutligen, har en förhållandevis hög andel tillämpningar på nivå 2 (detta gäller även TG, där andelen tillämpningar på nivå 2 precis missar +25%-kriteriet), en förhållandevis låg andel metaspråkliga drag, och en förhållandevis hög andel sammankomster med anknytning till ämnet resor.

Dessa profileringar överensstämmer med de förväntade profileringarna när det gäller identifikationscirkeln och inlärningscirkelarna, men inte när det gäller tillägnelsecirkelarna. I tillägnelsecirkelarna fick vi den förväntade ökningen av andelen

sammankomster med anknytning till ämnet resor, men andelen tillämpningar på nivå 1 ökade inte. Tvärtom ökade istället andelen tillämpningar på nivå 2. Hur ska vi förstå detta?

6.3. *Engelska för studiecirklar*, liksom flera andra liknande material, blandar grammatiska moment (moment i en grammatisk läroplan) med situationella moment (moment i en situationell läroplan). I de grammatiska momenten förekommer exempel, på nivå 2, och grammatiska regler, dvs. metaspråkliga drag, som deltagarna förväntas formulera själva. I de situationella momenten förekommer främst exempel, på nivå 2.

Ett situationellt moment kan också rymma drag på nivå 1. Det är då frågan om att exempel upphör att vara exempel, genom att de utsägs om någon del av talsituationen. Om man ska lära sig presentation, får deltagarna presentera sig för varandra. Om man ska lära sig klockan, så får deltagarna ange vad en leksaksklocka visar, etc. Ämnet för ett drag på nivå 1 är således det allra enklaste ämnet av dem alla: själva talsituationen, och cirkelledare ägnar en del möda åt att anpassa den till den situationella läroplanen.

Om vi nu ser på vad som hände i försökscirkelarna, så kan vi se att andelen metaspråkliga drag ökade i inlärningscirkelarna, men minskade i identifikationscirkeln och tillägnelsecirkelarna, vilket säkert kan tolkas som att balansen mellan grammatiska moment och situationella moment försköts åt det grammatiska hållet i inlärningscirkelarna men åt det situationella hållet i identifikationscirkeln och tillägnelsecirkelarna. Vidare ökade andelen tillämpningar på nivå 1 i identifikationscirkeln, främst genom de många rollspel som genomfördes där. Rollspel kan ses som ett sätt att föra in ämnen i talsituationen, som annars inte finns där. Dessa ämnen förs då in som fiktiva ämnen, som ämnen med en fiktionsram (Goffman 1974, Fauconnier 1985) omkring sig. Inte desto mindre fungerar de som genuina ämnen. Det man har sagt om ett fiktivt ämne måste man stå för, precis som när det gäller ett reellt ämne, och till skillnad från exempel på nivå 2, där det är fullt möjligt att genomföra övningar som denna:

He is here - He isn't here
He can sing - He can't sing
He likes music - He doesn't like music

I tillägnelsecirkelarna däremot ökade inte andelen tillämpningar på nivå 1. Istället ökade andelen tillämpningar på nivå 2. Förskjutningen mot den situationella polen ledde således i tillägnelsecirkelarna till en ökad andel situationella exempel. Men steget över till nivå 1 togs inte. Jag skulle vilja föreslå att det inte riktigt kunde tas.

Om vi antar att den begränsning vi har sett, nämligen att drag på nivå 1 måste handla om talsituationen, är systematisk snarare än tillfällig, så faller allt på plats. Tillägnelsecirkelarna var tänkta att handla om saker utanför själva cirkeln, deltagarna skulle exempelvis formulera råd och anvisningar inför en resa till England. Men detta skulle ha krävt drag på nivå 1 om ämnen utanför talsituationen. Cirkelarna skulle ha behövt passera den gräns där de blir till språkspel om ämnen utanför talsituationen, något som verkar vara mycket svårt att genomföra i nybörjarcirkel i språk (eller åtminstone i de nybörjarcirkel som ingick i vårt försök).

Hur denna svårighet tar sig ut i praktiken kan vi se i protokollen från TL. Där föreslog ledaren vid femte sammankomsten att deltagarna "skulle försöka göra en sorts resebroschyrer själva som inkluderade vissa viktiga punkter." (TL5). Resten av sammankomsten ägnades åt det arbetet. Vid nästa sammankomst hände följande: "Under rasten tog plötsligt den ena upp att de hade pratat innan jag kom, alla 4 som var med förra veckan, och kommit överens om att de vill inte fortsätta på det sättet /med resebroschyerna/, utan tar boken bara." (TL 6).

Denna kris i cirkelarbetet kan förstås tolkas på flera olika sätt, men helt klart innehåller den en komponent av regression till 'normal' cirkelverksamhet, en som åtyder begränsningen att drag på nivå 1 bara kan handla om talsituationen.

Med andra ord, den rymd inom vilken de olika försökscirkelarna kunde profilera sig visade sig vara mindre än vi hade föreställt oss från början. Schematiskt har den följande utseende:

<i>grammatiska moment:</i>	metadrag nivå 2
<i>situationella moment:</i>	nivå 2 nivå 1, om talsituationen

nivå 1, om andra ämnen

Den rymd inom vilken försökscirklarna kunde profilera sig utgörs av det som ligger innanför strecken. Inom denna rymd profilerade sig försökscirklarna på det sätt som jag har beskrivit:

Inlärningscirklarna försköts mot metadrag, identifikationscirkeln mot situationella drag på nivå 1, och tillägnelsecirklarna mot situationella drag på nivå 2

Den förväntade förskjutningen mot situationella drag på nivå 1 i tillägnelsecirklarna kom aldrig till stånd, eftersom sådana drag inte var tillgängliga i den aktuella rymden.

6.4. Vi kan föra den här förklaringen av varför inte tillägnelsecirklarna profilerade sig som väntat ett steg längre. Den teori för språkpedagogisk verksamhet som jag har presenterat i den här artikeln gör det nämligen möjligt att härleda den begränsning på språkcirklarnas pedagogiska rymd som jag beskrev i det föregående avsnittet ur själva språkcirkelverksamhetens karaktär: deltagarnas nybörjarstatus, den formella språkpedagogiska verksamheten, med dess fokusering på sägbarhet och brist på egentligt ämne, och studiecirkeln alldeles speciella maktstruktur.

Deltagarnas nybörjarstatus leder till att ämnet begränsas till det allra enklaste ämnet: själva talsituationen. Denna begränsning av ämnet till

talsituationen förstärks också av verksamhetens formellt språkpedagogiska karaktär. Som jag tidigare har påpekat (i avsnitt 4.2), är den formella språkpedagogiska situationen en slags surrogatsituation, där deltagarna inte egentligen har något att säga varandra. Om man ändå ska säga något i en sådan situation, så talar man just om talsituationen (vädret, etc). Talsituationen som ämne får därmed en dubbel förstärkning i en formell språkpedagogisk situation där inlärarna är nybörjare. Long & Sato (1983) har också noterat att lärare talar mer om här och nu med språkinlärare än vad andra infödda talare gör.

Studiecirkelns särskilda maktstruktur, dess karaktär av asymmetrisk fri dialog, gör det dessutom omöjligt att tvinga igenom mer avancerade språkpedagogiska spel än deltagarna är beredda att acceptera. Detta låter sig göra i en klassrumssituation, i en styrd dialog, men i en studiecirkel kan deltagarna hela tiden inlägga sitt veto, precis som skedde i TL. Detta innebär att cirkelledaren hela tiden måste bekräfta deltagarnas bild av cirkeln, som en nybörjarcirkel i engelska som inte handlar om något annat än engelska. Cirkelledaren har helt enkelt inte makt att överskrida deltagarnas spontana definition av situationen. Detta är den avgörande skillnaden mellan en asymmetrisk fri dialog och en styrd dialog (jfr diskussionen i avsnitt 3.5), och den bidrar också till att förstärka den ämnesmässiga begränsningen till talsituationen.

7. Hur mycket lärde sig cirkeldeltagarna?

Cirkeldeltagarna genomgick tre kunskapsprov under försöksverksamhetens gång: Ett muntligt förkunskapsprov, där deltagarna skulle ge en vägbeskrivning på engelska; ett muntligt slutprov, där deltagarna skulle beskriva sin stad för en engelsk turist; och ett skriftligt översättningsprov, där deltagarna skulle översätta ett stycke på ca 100 ord ur Laurie Lees *As I walked out one midsummer morning*. Mera utförliga beskrivningar av proven återfinns i Anward & Österling (1989). Inget av proven genomfördes tyvärr i

kontrollcirkeln. Det muntliga förkunskapsprovet genomfördes inte heller i inlärningscirkeln i Göteborg.

7.1. Resultaten av det muntliga förkunskapsprovet, som spelades in på band (IdG, InL och TL) eller återgavs i skrift (TG), skattade jag på en femgradig skala:

- 4: Korrekt engelska
- 3: Hyfsad engelska
- 2: Knagglig engelska
- 1: Knagglig engelska med inslag av svenska
- 0: Svenska eller ingen replik alls

Antalet deltagare som fick de olika skattningarna i de olika cirkelarna framgår av nedanstående tabell:

	4	3	2	1	0	Snitt
IdG	-	1	2	4	-	1,6
InL	-	-	1	5	1	1,0
TG	1	1	2	3	2	1,6
TL	-	-	1	7	-	1,1

Tabell 3

Om vi nu bara ser på de deltagare som också genomförde slutproven får vi följande resultat:

	4	3	2	1	0	Snitt
IdG	-	1	-	3	-	1,5
InL	-	-	1	3	-	1,25
TG		1	2	2	2	1,3
TL	-	-	-	2	-	1,0

Tabell 4

Skillnaderna i förkunskaper mellan de olika cirklarna är inte stora. Cirklarna var genuina nybörjarcirklar, med en genomsnittlig kompetens motsvarande knagglig engelska, ofta med svenska inslag.

7.2. Resultaten av det muntliga slutprovet, som spelades in på band, skattades på samma femgradiga skala:

- 4: Korrekt engelska
- 3: Hyfsad engelska
- 2: Knagglig engelska
- 1: Knagglig engelska med inslag av svenska
- 0: Svenska eller ingen replik alls

(Det bör påpekas att samma resultat på förkunskapsprovet och slutprovet alls inte innebär uteblivna framsteg, eftersom slutprovet var så mycket svårare än förkunskapsprovet.)

Antalet deltagare som fick de olika skattningarna i de olika cirklarna framgår av nedanstående tabell:

	4	3	2	1	0	Snitt
IdG	-	1	3	-	-	2,25
InG	-	1	1	-	-	2,5
InL	-	2	1	2	-	2,0
TG	-	-	2	1	3	0,8
TL	-	-	1	1	-	1,5
Summa	-	4	8	4	3	1,7

Tabell 5

Eftersom bara två deltagare genomgick slutprovet i InG och TL, kan det vara på sin plats att slå ihop resultaten för tillägnelsecirklarna och för inlärningscirklarna:

	4	3	2	1	0	Snitt
Id	-	1	3	-	-	2,25
In	-	3	2	2	-	2,1
T	-	-	3	2	3	1,0
Summa	-	4	8	4	3	1,7

Tabell 6

Den slutsats vi kan dra är att deltagarna i tillägnelsecirkelarna i genomsnitt gjorde sämre ifrån sig på det muntliga slutprovet än deltagarna i de andra två typerna av cirklar.

7.3. Resultaten av det skriftliga översättningsprovet skattades på en annan femgradig skala:

- 4: I stort sett korrekt översättning
- 3. Hyfsad översättning (inte alltför många fel/luckor)
- 2: Knagglig översättning (många fel/luckor), men poängen med stycket är bevarad
- 1. Knagglig översättning, poängen försvunnen
- 0: Ingen översättning alls

Antalet deltagare som fick de olika skattningarna i de olika cirklarna framgår av nedanstående tabell:

	4	3	2	1	0	Snitt
IdG	-	1	3	-	-	2,25
InG	-	-	1	1	-	1,5
InL	-	-	2	3	-	1,4
In	-	-	3	4	-	1,4
TG	-	-	2	4	-	1,3
TL	-	-	-	2	-	1,0
T	-	-	2	6	-	1,25
Summa	-	1	8	10	-	1,5

Tabell 7

Den slutsats vi kan dra här är att deltagarna i identifikationscirkeln i genomsnitt gjorde bättre ifrån sig än deltagarna i de båda andra typerna av cirklar.

7.4. Vi får med andra ord följande mönster, där ">" betyder "har bättre resultat än" och "=" betyder "har lika bra resultat som":

Muntligt prov:

Identifikationscirkel = Inlärningscirkel > Tillägnelsecirkel

Skriftligt översättningsprov:

Identifikationscirkel > Inlärningscirkel = Tillägnelsecirkel

Detta får naturligtvis tas med en stor nypa salt, eftersom materialet är så litet och bedömningarna relativt impressionistiska. Ändå kan jag inte låta bli att peka på att den sammantagna rangordningen mellan de olika typerna av försökscirklar:

Identifikationscirkel > Inlärningscirkel > Tillägnelsecirkel

ganska väl svarar mot hur pass dominerande mallar och tillämpningar på nivå 2 var i de olika slagen av försökscirklar. I tillägnelsecirkelarna var både mallar och tillämpningar på nivå 2 klart dominerande. I inlärningscirkelarna dominerade mallar på nivå 2, men tillämpningarna på nivå 2 delade utrymmet med en lika stor andel metaspråkliga drag, som befinner sig halvvägs mellan drag på nivå 2 och 'vanliga' drag på nivå 1. I identifikationscirkeln, slutligen, fanns det lika stor andel mallar på nivå 1 som mallar på nivå 2 och tillämpningarna på nivå 1, främst i form av rollspel, dominerade stort över tillämpningarna på nivå 2 och de metaspråkliga dragen. Ju mindre drag på nivå 2 dominerade cirkelverksamheten, desto bättre resultat på proven, som ju just testade förmågan att handskas med engelska på nivå 1.

Detta resonemang kan föras ett par steg vidare. Det muntliga slutprovet krävde att deltagarna skulle genomföra en tillämpning på nivå 1. Det verkar då självklart att deltagarna i identifikationscirkeln, som hade haft den största erfarenheten av sådana tillämpningar, skulle göra bäst ifrån sig på det provet. Intressant nog hade dock deltagarna i inlärningscirkelarna nästan lika bra resultat på detta prov. Den fördel som den större andelen tillämpningar på nivå 1 gav deltagarna i identifikationscirkeln kom tydligen också deltagarna i inlärningscirkelarna till del genom den större andelen metaspråkliga drag i dessa cirklar. Det skriftliga översättningsprovet, å andra sidan, testade förmågan att handskas med mallar på nivå 1. De enda deltagare med någon större erfarenhet av sådana mallar var deltagarna i identifikationscirkeln. De hade också det klart bästa resultatet på provet. I detta fall var dock inte metaspråkliga drag likvärdiga med drag på nivå 1. Deltagarna i inlärningscirkelarna hade lika dåligt resultat som deltagarna i tillägnelsecirkelarna. Detta kan sammanfattas på följande sätt, där ett "+" anger att en högre andel av ett visst slags drag fördelaktigt påverkar en viss förmåga:

	Nivå 1	Metadrag	Nivå 2
Förståelse	+		
Produktion	+	+	

Detta resultat står i strid med teorier som Krashens, som gör en skarp åtskillnad mellan kommunikativ språkundervisning och grammatisk språkundervisning, och stöder snarare Lennart Gustavssons idé att den fundamentala distinktionen i språkpedagogiska sammanhang är den mellan språkbruk på nivå 1 och språkbruk på nivå 2 - metaspråkliga drag ska då förstås som omlokaliserade till en särskild nisch på nivå 1, i enlighet med resonemanget i avsnitt 4.5.

8. Sammanfattning

Vad den genomförda försöksverksamheten visat är dels att den pedagogiska rymden i nybörjarcirklar i språk inte självklart rymmer tillägnelsecirklar av det slag som vi hade planerat, dels att den huvudsakliga skiljelinjen när det gäller påverkan på deltagarnas inläring inte i första hand går mellan grammatikinriktad och icke grammatikinriktad undervisning, som t ex Krashens teori förutsäger, utan snarare mellan ett genuint bruk (nivå 1) och ett enbart exemplifierande, oikuggat bruk (nivå 2) av målspråket. Grammatikundervisning om målspråket hamnar mellan dessa båda extremer.

När det gäller det första resultatet, så kan det vara värt att påpeka att den begränsning på den pedagogiska rymden som vi observerat skulle kunna hävas med annorlunda motiverade cirkeldeltagare. Om det officiella syftet med cirkeln inte i första hand är att lära sig engelska, skulle vi kunna få ett annat resultat.

På det teoretiska planet kan vi konstatera att vi i stort sett kunnat förklara det som hände i cirkelarna med hjälp av den teori om

språkpedagogisk verksamhet som jag artikulerat här, samt att den teorin gjort de distinktioner som behövs för att beskriva effekterna på deltagarnas språkinlärning. Däremot saknas det fortfarande en teori om språkinlärning som på ett principiellt sätt skulle kunna förklara dessa effekter.

Not

Cristina Karlsson, Maj-Siri Österling och de medverkande cirkelledarna har inte bara utfört själva försöksverksamheten, utan också gett mig en mängd värdefulla synpunkter på tidigare versioner av denna beskrivning och analys av försöksverksamheten. Stort tack! Jag bär dock själv hela ansvaret för vad som sägs i denna artikel. Inget av det som sägs här ska tas som ABF:s eller någon annans ståndpunkt i någon fråga.

Referenser

- Agar, M. 1985: Institutional discourse, *Text* 5(3):147-168
- Anward, J. 1983: *Språkbruk och språkutveckling i skolan*, Liber
- Anward, J. 1986: Emotive expressions, i Dahl (ed): *Papers from the Ninth Scandinavian Conference of Linguistics*, Inst för lingvistik, Stockholms universitet, Stockholm, 39-52
- Anward, J. 1989: Om form och funktion i språkutvecklingen, i Sandquist & Teleman (utg): *Språkutveckling under skoltiden*, Studentlitteratur, 95-115
- Anward, J. 1990: *Röster*, Inst för lingvistik, Stockholms universitet
- Anward, J. & M-S. Österling 1989: *Vuxna lär sig främmande språk i studiecirkel: slutrapport*, ABF:s förbundsexpedition, Stockholm
- Bakhtin, M. 1981: *The dialogic imagination. Four essays*, University of Texas Press
- Bellack, A., H. Kliebard, R. Hyman & F. Smith 1966: *The language of the classroom*, Teachers College Press
- Bergmann, J. 1990: The local sensitivity of conversation, MS
- Byström, J. 1983: *Studiecirkelns pedagogik*, Brevskolan
- Ellegård, A. & E. Lindell (utg) 1970: *Direkt eller insikt*, Tema
- Fauconnier, G. 1985: *Mental spaces*, MIT Press

- Goffman, E. 1974: *Frame analysis*, Harper and Row
- Gustavsson, L. 1987: "I know what it is, but it is so awfully hard to tell": On communicative problems in language lessons, i Martinsson (utg): *On Communication* 4, SIC 13, Universitetet i Linköping
- Gustavsson, L. 1988: *Language taught and language used*, Linköping Studies in Art and Science
- Hobbs, J. & M. Agar 1985: The coherence of incoherent discourse, *Journal of Language and Social Psychology* 4: 213-232
- Holmstrand, L. 1982: *Finns det en optimal ålder för inläring av främmande språk?*, Arbetsrapport 46, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet
- Hultman, T. 1989: Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv, i Sandquist & Teleman (utg): *Språkutveckling under skoltiden*, Studentlitteratur, 117-142
- Jönsson, L. 1988: *Polisförhöret som kommunikationssituation*, SIC 23, Universitetet i Linköping
- Krashen, S. 1981: *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press
- Källgren, G. 1985: "Nu talar vi om katter" - textanalys av ett samtal mellan en afatiker och en logoped, *ASLA Information* 11(1):1-26
- Larsson, K. 1984: *Skrivförmåga*, Liber
- Larsson, K. 1989: Språket, vetandet och inläringen, i Sandquist & Teleman (utg): *Språkutveckling under skoltiden*, Studentlitteratur, 53-78
- Levinson, S. 1983: *Pragmatics*, Cambridge University Press
- Linell, P. & L. Gustavsson 1987: *Initiativ och respons*, SIC 15, Universitetet i Linköping
- Long, M. & C. Sato 1983: Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions, i Seliger & Long (eds): *Classroom oriented research in second language acquisition*, Newbury House
- Lyons, J. 1977: *Semantics*, vol I, Cambridge University Press
- Nettelbladt, U. (utg) 1989: Analys av logoped-patientsamtal, *RILFHUS* 1/1989, Institutionen för logopedi och foniatry, Huddinge sjukhus

- Quang Phuc Dong 1969: Phrases anglaises sans sujet grammatical apparent, *Langages* 14:44-51
- Rasborg, F. 1975: *Undervisningsmetoder och arbetsmönster*, Aldus
- Schumann, J.H. 1978: The acculturation model for second language acquisition, i Gingras (ed): *Second language acquisition and foreign language teaching*, Center for Applied Linguistics, Washington, DC
- Stevick, E. 1975: *Memory, meaning and method*, Newbury House
- Thunberg, A-M., K. Nowak, K.E. Rosengren & B. Sigurd 1979: *Samverkansspiralen*, Liber
- Touati, P. 1981: Språkundervisning i studiecirkel, i Hyltenstam (utg): *Främmandespråksundervisning och översättarutbildning*, Liber, 68-81
- Viberg, Å. 1985: *Andraspråksinläring. En forskningsöversikt*, SUM-rapport 3, Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet
- Viberg, Å. 1987: *Vägen till ett nytt språk, 1*, Natur och Kultur
- Wilkins, D.A. 1976: *Notional syllabuses*, Oxford University Press
- Wittgenstein, L. 1953: *Philosophical investigations*, Blackwell
- Wittgenstein, L. 1977: *Remarks on colour*, Blackwell
- Österling, M-S. 1982: *Att arbeta med språk i cirkel*, Brevskolan
- Österling, M-S. 1984: *Vuxna lär sig främmande språk i studiecirkel: litteraturöversikt*, ABF:s förbundsexpedition, Stockholm

