

Undervisning i kognitiv teckenspråksteori –

analys och ett förslag till utveckling.

Anna-Lena Nilsson

Universitetspedagogiskt centrum

'Universitetspedagogik 2 – ämnesdidaktik, 4,5 hp'

Vårterminen 2012

Handledare: Lotta Jons och Anthony Burden



**Stockholms
universitet**

Undervisning i kognitiv teckenspråksteori –

analys och ett förslag till utveckling.

Anna-Lena Nilsson

Sammanfattning

Under de senaste tio åren har forskningen om svenskt teckenspråk, och i förlängningen även undervisningen i ämnet 'Teckenspråk' kommit att få en delvis förändrad teoretisk förankring och inriktning. I flera avseenden har den tidigare basen i generativ lingvistik gradvis övergivits, och olika delar av kognitiv lingvistik har istället kommit att tillämpas.

Det framgår klart av såväl kursvärderingar som diskussioner med studenterna att vissa begrepp inom kognitiv lingvistik, och att tillämpa dem, upplevs som särskilt problematiska. Då mycket ny, intressant forskning (såväl i Sverige som utomlands) sker inom denna teoretiska inriktning är det samtidigt angeläget att våra studenter tillägnar sig kunskap om den. Det är därför viktigt att vi hittar sätt att göra kursernas innehåll mer lättillgängligt.

Med utgångspunkt i detta behandlas följande frågeställningar:

- Vilka tröskelbegrepp och/eller vilken "besvärlig kunskap" möter våra studenter i kurserna 'Kognitiv teckenspråksteori I' och 'Kognitivi teckenspråksteori II'?
- Vilka undervisningsformer och vilken typ av feedback kan på bästa sätt hjälpa studenterna förbi dessa hinder?
- Hur kan kurserna på bästa sätt hjälpa studenter till en utveckling mot *self-regulated learning*?

I detta PM analyseras och problematiseras undervisningspraktiska frågeställningar inom ämnet utifrån aktuell universitetspedagogisk forskning och handboks litteratur. Desutom identifieras pedagogiska utvecklingsområden och jag ger förslag på lösningar som kan förbättra studenters lärande i ämnet.

Nyckelord

kognitiv teckenspråksteori, undervisning, besvärlig kunskap, tröskelbegrepp, WTP, självreglerat lärande.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund och syfte	1
3 Vad är svårt?	2
3.1 Tröskelbegrepp.....	3
3.1.1 Tröskelbegrepp i kognitiv teckenspråksteori.....	3
3.2 Besvärlig kunskap.....	3
3.2.1 Besvärlig kunskap i kognitiv teckenspråksteori.....	4
3.3 WTP.....	5
3.3.1 WTP inom kognitiv teckenspråksteori.....	6
4 Vad är kognitiv lingvistik?	7
4.1 Kognitiv lingvistik handlar om språklig betydelse.....	7
4.2 Kognitiv lingvistik bygger på fyra grundläggande antaganden	8
4.3 I kognitiv lingvistik skiljer man inte på språkssystemet och språkanvändningen.....	8
5 Hur kan vi hjälpa våra studenter?	9
5.1 <i>Self-regulated learning</i>	9
5.2 Sju principer för goda feedbackrutiner	10
5.3 Konkreta förslag till tillämpning av principerna.....	11
5.3.1 Klargör vad som förväntas	11
5.3.2 Använd studenterna	12
5.3.3 Använd lärargruppen	12
Referenser	14

1 Inledning

Under de senaste tio åren har forskningen om svenskt teckenspråk, och i förlängningen även undervisningen i ämnet 'Teckenspråk' kommit att få en delvis förändrad teoretisk förankring och inriktning. I flera avseenden har den tidigare basen i generativ lingvistik (Chomsky, 1957) gradvis övergivits, och olika delar av kognitiv lingvistik (Geeraerts, 2006) har istället kommit att tillämpas.

Av flera skäl råder det dock inom utbildningen på grundnivå en viss eftersläpning när det gäller övergången till den nya teoretiska basen. Dels är denna undervisning till stor del baserad på litteratur framställd inom den tidigare teorin. Dels är lärarna själva från början skolade i generativ lingvistik. Denna teoretiska inriktning ligger dessutom till stor del till grund för den språkundervisning våra studenter stött på i grundskolan och på gymnasiet, och dess syn på språk och kommunikation faller sig därmed naturlig för dem.

Även om den kognitiva lingvistik troligen kommer att vara central inom teckenspråksforskningen i Sverige under en tid framöver behöver våra studenter också fortsättningsvis lära sig grunderna i generativ lingvistik. Vi kommer även fortsättningsvis att på kurser på grundnivå tillämpa till exempel det sätt att analysera satser för att beskriva grundläggande ordföljd (teckenföljd) som har sin grund i generativ lingvistik. Studerande på högre nivåer behöver kunna läsa forskningsartiklar skrivna av forskare baserade i båda dessa teoretiska skolor. För dem som går vidare till forskarutbildningen måste vägen till båda inriktningarna dessutom hållas öppen, genom att de får grundläggande kunskap om båda.

En fråga för framtiden blir därmed hur man hittar en balans mellan de båda inriktningarna, samt när, hur och i vilken riktning en övergång ska ske. Kanske borde den kognitiva lingvistik utgöra grunden, och en återblick på generativ lingvistik komma på högre nivåer? Denna frågeställning ligger dock utanför ramen för detta PM, som istället kommer att fokusera på hur undervisningen i kognitiv teckenspråksteori i sin nuvarande form kan utvecklas.

2 Bakgrund och syfte

I nuläget sker den egentliga övergången till kognitiv lingvistik på kandidatnivån, med de två kurserna 'Kognitiv teckenspråksteori I, 7,5 hp' (LIT321) och 'Kognitiv teckenspråksteori II, 7,5 hp' (LIT322). Ett problem med kurserna är att de förmedlar en helt ny syn på språk och kommunikation jämfört med vad studenterna mött tidigare, såväl i grund- och gymnasieskolan som hos oss. Dessutom är i princip all kurslitteratur på engelska, och det teckenspråk som beskrivs och analyseras i litteraturens tillämpningsexempel är *American Sign Language* (ASL), vilket de flesta studenter inte behärskar. Detta innebär att kurslitteraturen på flera sätt inte är optimal för att underlätta denna övergång till en ny teoriram.

Det framgår klart av såväl kursvärderingar som diskussioner med studenterna att vissa begrepp inom kognitiv lingvistik, och att tillämpa dem, upplevs som särskilt problematiska. Då mycket ny, intressant

forskning (såväl i Sverige som utomlands) sker inom denna teoretiska inriktning är det samtidigt angeläget att våra studenter tillägnar sig kunskap om den. Det är därför viktigt att vi hittar sätt att göra kursernas innehåll mer lättillgängligt.

Den första kurs i kognitiv teckenspråksteori som gavs vid Institutionen för lingvistik låg fram till 2008 på magisternivå. Arbetet med att ”flytta ner” kursinnehållet en nivå och dessutom utöka ämnets omfattning (från 7,5 till 15 hp) har satt fokus på vad studenter upplever som problematiskt. Jag hoppas med arbetet med detta PM kunna ringa in dessa problemområden, och även hitta sätt att utveckla undervisningen på kurserna med avseende på såväl undervisningsformer som hur vi ger studenter återkoppling på tentasvar, inlämningsuppgifter, m.m. Målet är att kurserna ska bli mer lättillgängliga för studenter, och samtidigt mer tillfredsställande för läraren att undervisa på. En förhoppning är att detta kan resultera både i att studenterna lär sig mer, och att de utvecklas i riktning mot så kallat *self-regulated learning* (se vidare diskussion nedan).

Syftet med detta PM är enligt kursplanen att ”analysera och problematisera undervisningspraktiska frågeställningar utifrån aktuell universitetspedagogisk forskning och handbokslitteratur”, samt att ”värdera och tillämpa teorier med relevans för undervisning och studenters lärande”. Dessutom ska vi ”identifiera pedagogiska utvecklingsområden och arbeta fram lösningar som förbättrar studenters lärande i det egna ämnet”. Med utgångspunkt i detta och mot bakgrund av det jag presenterat ovan avser jag att komma med konkreta förslag på hur kurserna i kognitiv teckenspråksteori kan utvecklas. De frågeställningar jag i första hand avser att behandla är:

- Vilka tröskelbegrepp och/eller vilken ”besvärlig kunskap” möter våra studenter i kurserna ’Kognitiv teckenspråksteori I’ och ’Kognitivi teckenspråksteori II’?
- Vilka undervisningsformer och vilken typ av feedback kan på bästa sätt hjälpa studenterna förbi dessa hinder?
- Hur kan kurserna på bästa sätt hjälpa studenter till en utveckling mot *self-regulated learning*?

3 Vad är svårt?

För att kunna göra kursinnehållet på en given kurs mer lättillgängligt för studenter behöver man ställa den fråga som ställs av Perkins: “*What makes this hard?*” (2007:31). Det vill säga, man behöver ta reda på vad det är studenterna tycker är svårt att tillägna sig. För att göra detta kan man t.ex. använda skriftliga kursvärderingar och diskussion med studenter, men man kan också kartlägga de frågor/områden som vållar mest problem vid examination. Utifrån detta kan man så formulera *theories of difficulty* (Perkins, 2007:32) när det gäller kursinnehållet; vilka delar är svåra och varför? Perkins betonar att man då inte enbart ska ställa samman en lista över *trouble spots*, utan även redogöra för vad som är orsaken till att de orsakar problem, och att en *theory of difficulty* inte är en pedagogisk teori. Man behöver både formulera vad som är svårt och varför, och hur undervisningen bör läggas upp.

Det som orsakar problem och upplevs som svårt i ett specifikt ämne och/eller på en kurs kan beskrivas på flera olika sätt. I det fortsatta beskriver jag kort hur man kan se det som *tröskelbegrepp*, *besvärlig*

kunskap respektive *ways of thinking and practicing in the subject*. Detta åtföljs av en mer specifik diskussion av möjliga exempel av respektive typ inom just kognitiv teckenspråksteori.

3.1 Tröskelbegrepp

En särskild typ av innehållsliga problemområden i ett ämne eller en kurs har benämnts tröskelbegrepp (*threshold concepts*) (Entwistle, 2007:10). Tröskelbegrepp beskrivs som centrala begrepp som så att säga öppnar ett nytt ämnesområde för studenten, men som ofta uppfattas som särskilt svåra att tillägna sig. De är företrädesvis knutna till ämnesområdet i fråga, och att förstå dem är en förutsättning för att behärska detta nya ämne.

Meyer & Land (2003:4–5) anger följande som karaktäristiskt för ett tröskelbegrepp:

- *transformative* när man väl förstått tröskelbegreppet förändras ens uppfattning om ämnet eller en del av ämnet i grunden
- *irreversible* den nya uppfattning man fått genom att ha förstått ett tröskelbegrepp kommer troligen inte att förändras (den är så att säga svår att göra ogjord)
- *integrative* att lära sig tröskelbegreppet hjälper en att se sådana sammanhang som tidigare varit dolda
- *bounded* ett tröskelbegrepp är (för det mesta) avgränsat till ett visst ämnesområde

3.1.1 Tröskelbegrepp i kognitiv teckenspråksteori

Kognitiv lingvistik, som utgör basen i kognitiv teckenspråksteori, är i sig ett tröskelbegrepp och att betrakta som *transformative*. Det är i sig ett mycket omfattande begrepp, och när man väl förstår hur språklig betydelse enligt denna teoretiska inriktning uppstår förändras hela ens syn på språk och kommunikation.¹ Att förstå och tillägna sig denna syn på språk och kommunikation är dessutom *irreversible*. Det är mycket svårt att gå tillbaka till att se det på ett annat sätt.

Att beskriva en vetenskap som just kognitiv (*cognitive*) är däremot inte något som är avgränsat till lingvistik (*bounded*). Begreppet *cognitive sciences* brukar användas för att beskriva det starkt expanderande forskningsfält som innefattar sådana vetenskaper som exv. neurovetenskaper, filosofi, psykologi, antropologi, artificiell intelligens och lingvistik. Northedge (2003:19) beskriver till exempel i sin artikel om undervisning på högskola/universitet hur kunskap skapas i samtal på ett sätt som skulle passa i en kursbok i kognitiv lingvistik.

3.2 Besvärlig kunskap

Tröskelbegrepp kan dessutom, i sig själv(a) eller genom sin tillämpning, presentera så kallad ”besvärlig kunskap” (*troublesome knowledge*; Perkins, 1999). Meyer & Land sammanfattar Perkins

¹ För en översiktlig redogörelse för skillnader jämfört med synen på språk och kommunikation inom generativ lingvistik se avsnitt 4 nedan.

definition av sådan besvärlig kunskap som "that [knowledge] which appears counter-intuitive, alien (emanating from another culture or discourse), or incoherent" (2003:5). Även Entwistle nämner att det också i de fall när undervisningen är "quite well designed" kan kvarstå "areas of *troublesome knowledge* that students find difficult" (2007:5, kursivering i originalet).

Meyer & Land (2003:6–9) redovisar kort sex olika grunder för att besvärlig kunskap utgör just "besvärlig kunskap", nämligen att den är:

1. *ritual knowledge* denna typ av kunskap är så rutinmässig och ritualiserad att det finns en risk att man lär sig den som något man "ska" göra, utan att riktigt förstå hur och varför. Som exempel anges att ekonomistuderande kan ha lärt sig att representera ekonomiska relationer i diagram, och till och med förklara hur man gör det, utan att de därmed riktigt har förstått hela den matematiska komplexitet som ligger bakom denna representation.
2. *inert knowledge* den typ av kunskap som används väldigt sällan, där deras exempel utgörs av det passiva ordförrådet.
3. *conceptually difficult knowledge* här anges särskilt matematik och naturvetenskaper som områden där begreppen är så komplexa att studenters nya kunskap riskerar att bli en blandning av olika typer av missförstånd samt rituell kunskap (se ovan). De lär sig de korrekta svaren som rituell kunskap, men den tidigare intuitiva (och felaktiga) förståelsen av begreppet finns samtidigt kvar.
4. *alien knowledge* sådan kunskap som är främmande, eller som ser saker i ett perspektiv som krockar med studentens perspektiv, och som därmed blir svår att ta till sig. Ett exempel som tas upp här är att det för många studenter känns främmande att tänka sig att lätta och tunga föremål faller lika snabbt.
5. *tacit knowledge* sådan kunskap som är personlig och implicit, något man bara är medveten om praktiskt men inte kan sätta ord på. Exempelen här kommer från musik, och hur man som västerlänning inte förrän på högre studienivåer möter helt andra sätt att analysera musik, som fullständigt skiljer sig från det man tidigare underförstått tagit för givet.
6. *troublesome language* i vissa fall använder en disciplin ett ord på ett sätt som är helt främmande, vilket gör att ett ord/begrepp man trodde att man visste vad de innebar plötsligen blir besvärliga. Här anges användningen av begreppet 'kultur' inom socialantropologin som exempel. Under denna rubrik diskuteras dessutom de specifika problemen för andraspråksundervisning, och problemen med att lära sig att beskriva bekanta begrepp på helt nya sätt (som *quatre-vingt-quatre* istället för *eighthy-four*).

3.2.1 Besvärlig kunskap i kognitiv teckenspråksteori

Ett flertal specifika begrepp inom kognitiv teckenspråksteori, som exv. *Mental Space Theory*, *conceptual blending* och *real space blends*, kan tänkas utgöra besvärlig kunskap. Studenterna har tidigare, både hos oss och i skolan, använt sig av satsanalys baserad på generativ lingvistik. Men, detta har ofta skett utan någon explicit diskussion av att det man gör är baserat just på generativ lingvistik vad dess syn på språk och kommunikation innebär. Längre var detta helt enkelt normen för vad lingvistik var, i alla fall på grundnivå. Nu ska de lära sig se på språk och kommunikation utifrån en annan teori, som i sig kommit till som en motreaktion på den generativa lingvistik och därför går i polemik med den. För att riktigt förstå skillnaderna kan vissa grunder i generativ lingvistik därför

dessutom behöva göras explicita för studenterna genom att kontrasteras mot kognitiv lingvistik. Detta kan möjligen jämföras med problemet med att lära sig beskriva bekanta begrepp på helt nya sätt under punkt 6 i 3.1.1.

Hela idén med språkligt innehåll och språklig betydelse som något som skapas i våra hjärnor, och inte något som så att säga ”finns i orden/tecknen”, och att betydelse kan beskrivas som ”mentala rymder” upplevs dessutom ofta som mycket främmande (jmf. *alien knowledge* under punkt 4 i 3.1.1).

Mentala rymder och blanding skulle jag dessutom vilja beskriva som *conceptually difficult knowledge* (jmf. punkt 3 i 3.1.1 ovan), trots att det inte är begrepp som studenterna har någon egentlig tidigare uppfattning eller vardagskunskap om. Det brukar ta mycket lång tid för begreppen att etablera hos studenter. Längre återfaller studenter lätt i att beskriva språket med den modell de använt i skolan, som väl i sig skulle kunna betraktas som en tidigare vardagskunskap om språket även om det inte är en vardagskunskap just om de begrepp som ingår i kognitiv lingvistik.

Att göra en *real space blend* analys verkar dessutom vara en uppgift som lätt kan bli *ritual knowledge* (jmf. punkt 1 i 3.1.1.). Studenter lär sig rita blendiagram, både ur minnet och för okända exempel, men de förstår trots det inte riktigt hur det hela hänger ihop.

Något som möjligen är ett fall av det som betecknas som *troublesome language* (jmf. punkt 6 i 3.1.1) är just begreppet *real space*, som trots att det innehåller ordet *real* innebär något som är allt annat än ”verkligt”. Det tar väldigt lång tid för de flesta studenter att på riktigt allvar förstå, och komma ihåg, att *real space* inte är verkligheten runt omkring oss utan är våra sinnesintryck av verkligheten runt omkring oss. *Real space* är alltså inte verkligheten, trots att det heter ’real’, utan även detta är en mental rymd.

3.3 WTP

Enligt Meyer & Land (2003) är det troligen lättare att identifiera tröskelbegrepp inom discipliner där det råder förhållandevis stor konsensus med avseende på ämnets kunskapsstoff, som matematik, fysik, medicin. Inom ämnen där det inte finns ett klart och tydligt identifierat kunskapsstoff, som de flesta är överens om, talar man istället om *ways of thinking and practicing in the subject* (WTPs) (Entwistle, 2007:10). Dessa kan också utgöra viktiga trösklar för att förstå ämnets praktik. Till exempel återger Meyer & Land (2003:10) intervjuer med lärare i ekonomi, som har problem med att få studenter att riktigt förstå och använda sig av abstrakta modeller som ett sätt att diskutera konkreta problem.

Entwistle (2007) beskriver dessutom hur man i Storbritannien, precis som i Sverige, lagt ner mycket arbete på att ta fram förväntade studieresultat för alla kurser/delkurser. Men, när man pratade med forskare/lärare på universitet refererade de sällan till innehållet i dessa “byråkratiska” mål. Lärarna var mer fokuserade på att studenter behöver lära sig det som kan sägas handla om ämnets “tänkande, praktiserande, värderingar och kultur” (Jons, 2012), dvs. ämnets WTP.

Northedge (2003:22) beskriver *learning* som en process som handlar om att gradvis bli mer och mer kompetent både som ”a user of various *specialist discourses*” och som ”a participant within the relevant *knowledge communities*”. Detta är också ett sätt att beskriva vägen till ett områdes WTP. Han beskriver hur man kan lägga upp sin undervisning för att så många studenter som möjligt ska kunna tillgodogöra sig så mycket som möjligt av kursinnehållet, trots att de har mycket varierande förkunskaper. Det handlar både om att erbjuda olika typer av kursinnehåll och att göra det möjligt för

så många som möjligt att kunna delta i den specialiserade diskurs som förekommer inom ett visst kunskapsområde. En viktig poäng är att detta deltagande förutsätter "relevant information and specialist concepts, but these do not *constitute* the knowledge of the community, they *enable* it" (2003:20, kursivering i originalet).

3.3.1 WTP inom kognitiv teckenspråksteori

De problem våra studenter möter när de börjar studera teckenspråksteori kan ofta hänföras till att det råder en viss diskrepans mellan studenternas förväntningar på ämnet och vår egen syn på ämnet (WTPs). Här skiljer sig troligen inte undervisningen i just kognitiv teckenspråksteori särskilt från annan undervisning i teckenspråksteori. Ett exempel på ett sådant problem är att det inte alltid finns ett rätt svar på en fråga/uppgift vi arbetar med, vilket studenter ofta förväntar sig. Vi analyserar tillsammans, och kommer ibland fram till flera möjliga rätta svar. Dessutom analyserar vi ett språk som inte har en skriven form, dvs. teckenspråk är i det avseendet "ett talat språk". Detta gör att de texter (=videoinspelningar) vi analyserar sällan är så "prydliga" som skriven text. Att veta vad som är "en mening" i ett språkflöde utan stor bokstav och punkt är alltid svårt, oavsett om det handlar om talat eller tecknat språk. Detta blir särskilt påtagligt när analysmaterialet utgörs av autentiska texter, och inte är särskilt tillrättalagda undervisningsmaterial med anpassad svårighetsgrad. Ibland måste man helt enkelt konstatera att man är osäker på t.e.x. var gränsen mellan två satser går, eller till och med på vad talaren säger. Detta skiljer sig radikalt från de analyser av skrivet språk studenterna mött i grund- och gymnasieskola. Eftersom kurserna i kognitiv teckenspråksteori ligger på kandidatnivå har denna diskrepans mellan studenternas och lärarnas syn på ämnet börjat avta.

Andra mer generella problem handlar mer om att lära sig det lingvistiska hantverket. Det kan till en början vara svårt att analysera språk på det sätt man gör inom lingvistik, framför allt eftersom man ibland förväntas bortse från betydelsen för att fokusera på formen, men andra gånger förväntas just fokusera på betydelsen. Det kan även vara svårt att lära sig att använda olika analysmodeller/-metoder på olika analysnivåer, och att förstå varför man gör det och vad som lämpar sig på vilken nivå. Här kan man se en direkt parallell till det exempel Meyer & Land (2003:10) tar upp, med ekonomistuderande som har problem att förstå vad de har för nytta av teoretiska modeller när de ska diskutera verkligheten. För våra studenter kan det vara svårt att först vad man har för nytta av att t.ex. beskriva ett språks grundläggande ordföljd som S-V-O. Även de här problemen har dock oftast avtagit när studenterna når kandidatnivån.

Som framgår av resonemanget ovan ser jag inte området WTP som något som orsakar problem specifikt på kurserna i kognitiv teckenspråksteori. Ett möjligt problem skulle kunna vara att vi vissa terminer har studerande som inte läst på vår institution tidigare. De kommer och läser på kandidatnivån, men tidigare läst på ett annat universitet. Detta sker dock enbart i undantagsfall och därför kommer jag inte att behandla detta vidare i mitt PM.

4 Vad är kognitiv lingvistik?

Kurserna i kognitiv teckenspråksteori innebär alltså ett steg över till en ny teoretisk skola. Frågan är hur mycket, och vilken typ av, information om skillnaden mellan de två lingvistiska skolbildningarna studenterna behöver för att på bästa sätt kunna tillägna sig och tillämpa denna teoretiska inriktningsbegrepp? Samlingsvolymen *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (Geeraerts (red.), 2006) består av tolv (tidigare publicerade) kapitel där de centrala begreppen inom kognitiv lingvistik introduceras. Dessa kapitel kan betraktas som ”kanon” för inriktningen, men boken förutsätter att läsaren redan är mycket väl skolad i lingvistik och är dessutom allt för omfattande för att kunna ingå i den kurslitteratur studenterna ska läsa.

I inledningskapitlet *A rough guide to Cognitive Linguistics* gör Geeraerts enligt egen utsago ett försök att guida nykomlingar in på området. Kapitlet passar därmed mina syften så till vida att det är skrivet med ett mål som liknar kursernas – att guida nykomlingar in i kognitiv lingvistik. Dock vänder sig kapitlet snarare till den som redan är etablerad forskare inom lingvistik än till studenter på grundnivå, och förutsätter en hel del kunskap som de sällan har. Kapitlet kan föreslås som referenslitteratur eller bredvidläsning för den som är särskilt intresserad, men i övrigt får det snarare betraktas som en inspirations- och kunskapskälla för läraren.

Nedan presenteras i relativt komprimerad form något av det som är specifikt för kognitiv lingvistik, och vad som särskilt skiljer den från generativ lingvistik. Innehållsligt är detta mitt eget urval, utifrån min erfarenhet av att undervisa om kognitiv teckenspråksteori, men beskrivningarna är baserade på Geeraerts (2006) och Vogel (2011). Syftet är att detta tillsammans med de mer konkreta förslagen i avsnitt 5 ska fungera som verktyg för lärare på kurserna i kognitiv teckenspråksteori.

4.1 Kognitiv lingvistik handlar om språklig betydelse

Det kan tyckas självklart att språkforskning handlar om språklig betydelse, men det är inte det generativ lingvistik huvudsakligen handlar om. Generativ lingvistik beskriver i första hand språket som en samling syntaktiska strukturer och regler, samt begränsningar för sådana. Lingvistik handlar därmed om att hitta de syntaktiska regler som genererar alla ”möjliga” satser i ett språk. Att en sats är möjlig innebär att den är grammatiskt korrekt, men det behöver inte innebära att den har en rimlig betydelse. Det mest kända exemplet på en sådan grammatiskt korrekt nonsensmening är kanske Chomskys (1957) exempelmening ”Colorless green ideas sleep furiously.” Att betrakta sådana orimliga nonsensmeningar som en rimlig del av språkbeskrivningen kan ses som ett exempel på att språklig betydelse inte är central i den generativa lingvistiken.

För kognitiv lingvistik däremot säger Geeraerts att ”[t]he foundational point is that language is all about meaning” (2006:3). Han citerar också sin första redaktörsspalt i den då nystartade tidskriften *Cognitive Linguistics* (1990), där han hävdade att denna inriktning betraktar språk som ”an instrument for organizing, processing, and conveying information” (2006:3). Kognitiv lingvistik handlar med andra ord i första hand om språklig betydelse.

4.2 Kognitiv lingvistik bygger på fyra grundläggande antaganden

De fyra grundläggande antaganden som kognitiv lingvistik sägs bygga på binder samman språket och språkanvändningen med övrig mänsklig, kognitiv förmåga och med vår upplevelse av världen:

I. Språklig betydelse är perspektivisk. Det vill säga, det finns inte ”en objektiv sanning om verkligheten, utan betydelse ska i stället ses som ett sätt att forma verkligheten” (Vogel, 2011:21). Man väljer att beskriva en och samma situation på olika sätt, och beskriver (formar) därmed verkligheten på olika sätt. Är ett glas t.ex. ’halvfullt’ eller ’halvtomt’?

II. Språklig betydelse är dynamisk och flexibel. Vårt sätt att förstå ett visst ord kan förändras i och med att vi själva förändras, upplever nya saker, att omvärlden förändras, etc. När man t.ex. fått barn blir kärleken till barnet något som också ska innefattas i uttrycket ’kärlek’.

III. Språklig betydelse är encyklopedisk och ”icke-autonom”. Med icke-autonom avses här att språklig betydelse är integrerad med våra övriga kognitiva förmågor. (Vogel förklarar detta med några enkla exempel (2011:22–23)). Denna syn på språklig betydelse som något som är integrerat med alla våra andra kognitiva förmågor är en direkt motreaktion på Chomskys syn på språket som en separat medfödd förmåga hos människan – en *language acquisition device* som enligt honom är det som skiljer oss från djuren.

IV. Språklig betydelse baseras på användning och erfarenhet. Detta antagande hör nära ihop med de två närmast föregående:

”Eftersom språklig betydelse är dynamisk och flexibel, och eftersom kunskap om världen ingår i kunskap om språk, blir det tydligt att betydelse grundar sig på hur språket används, och vilka erfarenheter språkbrukaren har av omvärlden. Detta gör att betydelsen för ett uttryck kan skilja sig åt mellan två språkbrukare.” (Vogel, 2012:23–24)

Dessa fyra grundläggande antaganden leder också till att kognitiv lingvistik betraktar språk som något man erfar i verklig språkanvändning – inte som ord i ett uppslagsverk eller satsstrukturer som den beskrivs i en grammatikbok. Man brukar säga att kognitiv lingvistik är ”a usage-based model of grammar” (Geeraerts, 2006:6), eller på svenska ’användningsbaserad’ (Vogel, 2011:95). Detta skiljer sig starkt från den generativa lingvistikens sökande efter de regler som genererar alla tillåtna satser i ett språk, och efter en universell grammatik för alla mänskliga språk (*Universal Grammar*).

4.3 I kognitiv lingvistik skiljer man inte på språksystemet och språkanvändningen

Traditionellt har man inom lingvistik tänkt sig att det är skillnad på språksystemet (*language structure*) och språkanvändningen (*language use*). Ferdinand de Saussure, som betraktas som den moderna lingvistikens grundare, kallade dessa nivåer *langue* och *parole*. Särskilt inom generativ lingvistik betraktades *parole* som ganska ointressant, det var den strukturella nivån som var den centrala när språket skulle beskrivas. Man gör därmed skillnad på sådant i språket som sköts av syntaktiska regler, och själva lexikonet (ordförrådet) som man i princip bara behöver göra en lista över.

I kognitiv lingvistik, som är användningsbaserad, görs inte en sådan tudelning. Där betraktas all kunskap om språket som något som är baserat på faktisk språkanvändning. Ska man beskriva hela

språket i all sin komplexitet räcker det inte att beskriva återkommande, schematiserade mönster i språkanvändningen. ”Språket studeras då i sin kontext, det vill säga utifrån hur människor använder språket i tal och skrift.” (Vogel, 2011:95) Som Geeraerts (2006) påpekar bör detta innebära att man frångår den tidigare språkbeskrivningens metoder, där man oftast använt sig av konstruerade satser i isolation, och istället använder sig av korpusbaserade studier. För vår del innebär den nyligen färdigställda ”Korpus för det svenska teckenspråket” (finansierad av Riksbankens Jubileumsfond 2009–2011) en möjlighet att mer och mer göra just det.

5 Hur kan vi hjälpa våra studenter?

Vi återkommer nu till de hinder som tröskelbegrepp, besvärlig kunskap och WTP inom teckenspråkslingvistik kan utgöra för våra studenter. Hur kan kurserna i kognitiv teckenspråksteori utvecklas för att på bästa sätt kan hjälpa studenter förbi dessa? Vilka undervisningsformer och vilken typ av feedback underlättar, och hur kan undervisningen hjälpa dem utvecklas mot *self-regulated learning*?

5.1 *Self-regulated learning*

Nicol & Macfarlane-Dick (2006) beskriver så kallad *self-regulated learning* som något i högsta grad önskvärt för studenter i högre utbildning. Begreppet definieras av Pintrich & Zusho (2002:64; återgivet i Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:4)

”Self-regulated learning is an active constructive process whereby learners set goals for their learning and monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features of the environment.”

Med *self-regulated learning* avses alltså studenters förmåga att själva styra olika aspekter av sitt tänkande, sin motivering och sitt beteende under inlärningsprocessen/studierna.

Nicol & Macfarlane-Dick beskriver även hur det under de senaste tjugo åren skett en förändring när det gäller synen på hur studenter lär sig i högre utbildning. Från att tidigare ha betraktat situationen som en där läraren överför (sin) kunskap till studenten har man övergått till att se det hela som en process där studenter aktivt skapar sin egen kunskap. Något liknande beskrivs av Entwistle (2007), som redogör för forskning från Australien (Prosser & Trigwell, 1999) där lärares inställning till sin undervisning är i fokus. Det hävdas att man kan se två huvudinställningar. Vissa lärare ser ämnet ur sitt eget perspektiv, och ser sig själva som ämnesexperter som ska överföra information som studenterna ska absorbera (*information transmission, teacher-focused*). Andra lärare ser ämnet ur ett mer relativistiskt perspektiv, och uppmuntrar studenter att ändra sina uppfattning om ämnet genom ett öppnare undervisningssätt (*conceptual change, student focused*). Även om en förändring kan sägas vara på väg är det troligen så att dessa båda synsätt lever sida vid sida, och kommer att fortsätta göra så under ännu en tid.

Ett viktigt mål för att studenter ska utvecklas mot *self-regulated learning* är att skapa en situation där de verkligen vill förstå - inte bara kunna svara på tentafrågor. Entwistle (2007) beskriver en del av arbetet med kursplaner enligt metoden *Teaching for Understanding* där just att studenter ska förstå var ett mycket tydligt mål. Förståelse är då, enligt Perkins & Blythe (1994:6, återgivet i Entwistle (2007:4)): "...being able to take knowledge and use it in new ways". Centralt för möjligheten att kontrollera hur väl studenter förstått något, och om de kan använda denna förståelse på nya sätt, är examinationen och återkoppling från läraren.

Med ökande antal studenter, och färre undervisningstimmar blir det viktigare än någonsin att ha goda rutiner för återkoppling, eller feedback, till studenterna. Nicol & Macfarlane-Dick (2006) redogör i detalj för sju principer för goda rutiner när det gäller feedback till studenter. Förutom att beskriva vad man bör göra presenterar de också flera exempel på hur detta kan göras. Nedan följer en kort sammanfattning av dessa sju principer för goda feedbackrutiner i högre utbildning.

5.2 Sju principer för goda feedbackrutiner

Goda feedbackrutiner är sådana som:

1. klargör vad som förväntas och vad som är ett bra svar. Detta kan göras genom bl.a. exempel-svar, tydliga kriterier och definitioner, workshops där lärare och studenter gemensamt tar fram bedömningskriterier, möjlighet för studenter att öva på att rätta varandras arbeten.
2. underlättar utvecklandet av självbedömning och självreflektion genom att studenter får: öva på att bedöma det egna arbetet (gärna med kommentarer från läraren), tala om vilken typ av feedback de vill ha, själva får redogöra för sina styrkor och svagheter, reflektera över det egna arbetet och t.ex. välja uppgifter till en *portfolio*, reflektera över den egna utvecklingen.
3. ger studenterna högkvalitativ information om den egna inläringen. För detta måste feedback ske vid rätt tidpunkt, fokusera på såväl styrkor som svagheter samt ge råd om hur arbetet kan bli bättre, styra studenterna och ge beröm.
4. uppmanar till dialog lärare-student kring lärandet. Om studenten ska förstå och internalisera rättningskommentarer ska det helst ske i dialog. Även dialog med andra studenter kan vara bra; förklaringar kan då bli mer anpassade till studenters språkbruk och studenterna lär sig se saker ur flera perspektiv och analysera sitt eget och andras arbete "på avstånd".
5. uppmuntrar positiv motivation och självförtroende. Studenter kan se på sin förmåga som något fast och givet (*the entity view*) eller som något som kan påverkas och utvecklas (*the incremental view*). Lärarens kommentarer kan påverka studenters motivation, syn på den egna förmågan och självförtroende både negativt och positivt.
6. ger möjlighet för studenterna att förbättra inlämnade uppgifter så att de når önskat mål. Det enda sättet att veta om lärarens kommentarer har önskat resultat är att se om studenten med hjälp av kommentarerna kan producera bättre resultat. Man kan även kommentera i ett tidigare stadium av arbetet – på planerings- eller utkaststadiet – eller göra uppgiften i två steg, med kommentarer efter steg ett.
7. ger läraren information om vad som behöver ändras i undervisningen. Om läraren ofta kontrollerar vad studenterna lärt sig (t.ex. med *1-minute papers*) ser läraren snabbt var det kan

behövas en extra insats. Man kan även här fråga studenterna vilken typ av feedback de vill ha, vad de tycker är svårt, eller vad de tycker behöver tas upp i undervisningen.

5.3 Konkreta förslag till tillämpning av principerna

Den korta sammanfattningen ovan är tänkt att kunna fungera som en idébank för läraren. Nedan följer dessutom några konkreta förslag på undervisningsformer där de sju principerna tillämpas.² Med hänsyn till omfattningen och inriktningen för detta PM blir det bara några enstaka förslag, och i form av sammanfattande diskussion och kommentarer istället för en genomgång av alla sju principerna i detalj. Viss överlappning råder dessutom mellan exemplen i de tre undergrupperna. Att klargöra vad som förväntas kan t.ex. göras genom att studenterna först själva ger förslag till rättning/betyg (dvs. använd studenterna), innan man går vidare till en diskussion med läraren som återigen klargör vad som förväntas.

5.3.1 Klargör vad som förväntas

Även om vi till viss mån lyckats behålla ett högt antal timmar lärarledd undervisning på våra kurser har vi i dagsläget en studentgrupp med mer varierad bakgrund. Detta är dels en konsekvens av den allmänna utvecklingen när det gäller högre utbildning, som beskrivs av såväl Northedge (2003) som Nicol (2007). Det är dessutom en konsekvens av att ämnet Teckenspråk inte längre är öppet enbart för (döva) förstaspråkstalare av teckenspråk, utan för alla studenter som själva bedömer att de klarar av undervisning som sker på teckenspråk. Det finns därmed många skäl att klargöra vad som förväntas av studenterna, vad som är ”ett bra svar” eller ”en bra uppsats”. Det finns många olika sätt att hjälpa studenter att förstå vad som förväntas av dem. Det allra mest grundläggande man bör göra här är att ta sig tid att i detalj gå igenom kursbeskrivning, förväntade studieresultat och betygskriterier. Nicol (2007) nämner dessutom följande, som kan varieras på flera sätt (jmf. även ’Använd studenterna’ nedan):

- Lärarens kommentarer på inlämnade uppgifter ges i form av *model answers*.

Även O’Donovan m.fl. (2004) behandlar olika sätt att använda sig av lärarkommentarer mer explicit, som ett led i undervisningen. De diskuterar skillnaden mellan att ”bedöma lärandet” (*assessment of learning*) och ”bedömning för lärande” (*assessment for learning*). Bland de metoder de redovisar finns sådant som:

- Visa studenterna hur en ”A-uppsats” ser ut.
- Ordna en workshop och låt studenterna själva rätta två skrivningar (en som fått A och en som fått E/Fx), som behandlar något som liknar det de själva ska skriva om närmast. De får orättade versioner av skrivningarna, som de ska rätta/kommentera inför workshopen. Sedan diskuteras detta först i smågrupper och så i helgrupp tillsammans med läraren – som kan kommentera och kärmed klargöra med hänvisning till betygskriterier och förväntade studieresultat.

² Principerna och tillämpningarna lämpar sig naturligtvis väl även för andra kurser än just kurserna i kognitiv teckenspråksteori.

O'Donovan m.fl. (2004) pekar på risken att även noggrant formulerade lärarkommentarer inte förstås eller missförstås av studenter. I sin artikel beskriver de hur ett försök att göra detaljerade mallar för rättning och detaljerade betygskriterier misslyckades. Vid humanistiska fakulteten har nyligen en 24-sidig mall för hur kursplaner ska vara formulerade införts, enligt vilken allt mer detaljerad information måste finnas med. O'Donovan m.fl. (2004) varnar dock för att ju mer detaljerad terminologi som används, ju större är risken att den innehåller begrepp som studenterna inte är bekanta med och att de mer detaljerade kriterierna därmed direkt motverkar sitt syfte.

5.3.2 Använd studenterna

Flera av våra kurser går på deltid och/eller på distans (med ca 5-6 träffar per termin), och det är relativt vanligt att man registrerar sig för bara någon enstaka delkurs. Det finns i nuläget inte något kandidat- eller masterprogram i Teckenspråk. Detta innebär att studenterna inte känner varandra så väl, och inte heller träffas så mycket som studenter som på heltid läser ett program tillsammans i flera år gör. Trots det bör vi kunna använda studenterna som resurser på fler sätt än vi gör idag, både som hjälp för oss att veta vad vi ska fokusera på i undervisningen och som en resurs så att de hjälper varandra. Några exempel som Nicol (2007) nämner är:

- Vid ett undervisningstillfälle går läraren igenom ett visst begrepp och sedan får studenterna svara på frågor som visar om de förstått det eller inte. Om många visar sig ha problem med det får de i par försöka övertyga varandra om att just deras svar är rätt, sist kontrollerar läraren att alla verkligen förstått (ev. med hjälp av nya frågor).
- Inför ett undervisningstillfälle får studenterna svara på några frågor, som visar läraren var de har problem och var fokus därmed bör läggas (*'just-in-time-teaching'*).
- Läraren delar ut *model answers* till tentafrågor eller inlämningsuppgifter, studenterna får sedan bedöma sina egna eller varandras svar utifrån dessa.
- Studenterna får svara på frågor via exv. Mondo. De ska först svara individuellt, på en lite enklare fråga, som läraren sedan presenterar ett *model answer* för. Så går man vidare med en något mer komplicerad fråga, som kräver ett något längre svar, och dessutom kan man även här låta studenterna samarbeta – för att de genom att förklara för och övertyga varandra ska lära sig mer och på ett djupare sätt.

5.3.3 Använd lärargruppen

En viktig poäng som O'Donovan m.fl. (2004) tar upp kan i viss mån kanske betraktas som en känslig fråga: Hur ska studenterna veta vad som förväntas av dem när inte ens lärarna är överens om vad som är rätt svar på en fråga, eller vilket betyg en inlämnad uppgift/skrivning ska få? För många lärare är det nog så att vi ”vet vad som är en bra uppsats eller ett bra tentasvar när vi ser det”, men hur kan vi göra denna kunskap explicit – både för oss själva och för studenter? O'Donovan m.fl. föreslår att lärare rättar tentor tillsammans, eventuellt även tillsammans med studenter (se ovan), för att tydliggöra betygssättningen och kanske därmed också, över tid, få till stånd en mer homogen betygssättning inom en kurs och/eller ett ämne.

Under genomförandet av den så kallade Bolognareformen arbetade hela lärargruppen gemensamt fram nya kursplaner, förväntade studieresultat, betygskriterier, etc. Processen tog mycket tid, men var

samtidigt utvecklande och givande. Till vardags finns det tyvärr sällan möjligt att få till stånd denna typ av ”grupparbete”. Samtliga inblandade lärare har också andra arbetsuppgifter, och även om tid kunde avsättas blir det svårt att hitta gemensamma mötestider. Kanske skulle vi ansöka om anslag för kursutveckling med denna specifika inriktning?

Referenser

- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Entwistle, Noel. 2007. "1 – Research into student learning and university teaching." In: Entwistle, N. & Tomlinson, P. (Eds.) *Student Learning and University Teaching*. Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends. British Journal of Educational Psychology, No 4. pp 1–18.
- Geeraerts, Dirk. 2006. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Jons, Lotta 2012. "Jons_ppt_Kurstraff_1.pdf". UPC, Stockholms universitet.
- Meyer, Jan & Land, Ray. 2003. "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines." *ETL project Occasional Report 4, May 2003*.
- Nicol, David J. 2007. "Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes." *British Journal of Educational Technology*, 38(4). pp 668–678.
- Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra. 2006. "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice." *Studies in Higher Education*, 31 (2). pp 119–218.
- Northedge, Andrew. 2003. "Rethinking Teaching in the Context of Diversity." *Teaching in Higher Education*, 8:1. pp 17–32.
- O'Donovan, Berry, Price, Margaret & Rust, Chris. 2004. "Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria", *Teaching in Higher Education*, 9(3), pp 325–335.
- Perkins, David. 1999. "The many faces of constructivism." *Educational Leadership*, 57 (3).
- Perkins, David. 2007 "3 – Theories of difficulty". In: Entwistle, N. & Tomlinson, P. (Eds.) *Student Learning and University Teaching*. Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends. British Journal of Educational Psychology, No 4. pp 31–48.
- Vogel, Anna. 2011. *Språket, kroppen och tankarna. Introduktion till kognitiv semantik*. Lund: Studentlitteratur.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**