

Gymnasieelevers användande av automatöversättning vid uppsatsskrivande på spanska

Kent Fredholm

Elevers användning av automatöversättningstjänster som till exempel *Google översätt* är omtalat utbredd, till många lärares frustration. Men vad gör egentligen eleverna med verktyget, och vad får det för följder på de texter de skriver? Kan automatöversättandet bidra till elevernas språkinläring? Detta är frågor jag funderat på i min egen språkundervisning på gymnasiet, och som jag kommer att diskutera i denna artikel.

Som en del av min licentiatutbildning i språkdidaktik inom forskarskolan FRAM ("De främmande språkens didaktik") har jag under det senaste året genomfört en studie av gymnasieelevers uppsatsskrivande på spanska. En mer detaljerad redogörelse för studien publiceras i andra tidskrifter (på spanska och engelska), och i min licentiatuppsats, som läggs fram den 6 mars på Stockholms universitet. Här återger jag i kortfattad form några iakttagelser och resultat från studien, som jag tror kan intressera inte bara spansklärare utan förhoppningsvis också lärare i andra språk.

Med de nya ämnesplanerna har skrivande och kunskaper i grammatik fått en större roll jämfört med de tidigare kursplanerna i moderna språk, bland annat genom att ämnesplanerna, särskilt på högre steg, specificerar vilka textgenrer eleverna skall behärska, och genom att krav på kunskaper om språkliga strukturer tydligare lyfts fram. Detta ställer ökade krav på de moderna språkens skrivundervisning, ett

område som enligt forskare som Muncie under några decennier varit eftersatt till förmån för muntlig färdighet.

Enligt Grönlund m.fl. har merparten av Sveriges kommuner inlett 1-1-projekt i sina skolor, det vill säga försett lärare och elever med bärbara datorer. Många språklärare arbetar således i en situation kännetecknad av ökande digitalisering av skolmiljön. Det är inte ovanligt att satsningar av detta slag åtföljs av förväntningar på förändrad undervisning och förbättrade elevresultat. Några entydiga forskningsrön om tydliga förbättringar av skolresultat direkt kopplade till datoranvändning är emellertid svåra att finna, vilket påpekas av åtskilliga forskare (t.ex. Buckingham, Fleischer och Grönlund, Andersson & Wiklund). Ett område där forskning av bl.a. Warschauer dock visat att datoranvändande kan leda till förbättringar är skrivandet.

”Många språklärare arbetar således i en situation kännetecknad av ökande digitalisering av skolmiljön.”

Med detta i åtanke genomförde jag under höstterminen 2013 ett datorbaserat skrivforskningsprojekt i två steg-4-grupper i spanska. Studiens huvudsyften var att undersöka vilka strategier elever tillämpar vid datorbaserat uppsatsskrivande på spanska, och vilka effekter skrivstrategierna får på språket i texterna (eller enklare uttryckt: vad eleverna gör med datorn och vad det leder till i texten). Eleverna skrev fyra uppsatser på teman knutna till textgenrer i ämnesplanen i moderna språk. De använde sina bärbara datorer, där skärmaktiviteterna spelades in med ett skärminspelingsprogram. Eleverna i

den ena gruppen ("online-gruppen") hade fri tillgång till internet och fick använda vilka hjälpmedel de ville, medan eleverna i den andra ("offline-gruppen") inte hade tillåtelse att gå ut på nätet. Båda grupperna hade tillgång till tryckta ordböcker.

Vad skärminspelningarna visade

Skärminspelningarna avslöjade en mycket omfattande användning av automatöversättningstjänster, framförallt *Google översätt* och *Lexikon24*. I online-gruppen automatöversattes i genomsnitt 44% av textmassan i varje uppsats (från 6% som lägst i en uppsats, till 100% som mest). Ingen elev avstod från att använda automatöversättning. I offline-gruppen lyckades merparten elever kringgå internetförbudet och använda automatöversättning (bl.a. med sina mobiltelefoner), vilket understryker elevernas beroende av tekniken eller deras brist på förtroende för den egna språkförmågan.

Elevernas tankar om att använda automatöversättning jämfört med ordböcker

I enkäter och intervjuer genomförda efter den sista uppsatsskrivningen sade många elever att de hade svårt att hitta rätt i ordböcker, och att de fått mycket liten träning i detta. De uttryckte med enfaset och frustration att det var tidsödande att slå upp ord, och när ordboken gav flera förslag visste de ofta inte vilket de skulle välja, även om några få elever i offline-gruppen uppskattade att ordboken gav exempelmeningar. I båda grupperna hyste alla en stark tilltro till ordbokens korrekthet och ifrågasatte automatöversättningarnas, vilket inte hindrade dem från att använda den mer bekväma automatöversättningen. Bland de förhållandevis få elever i offline-gruppen som följde instruktionerna och avstod från automatöversättning, undvek flera också helt att slå upp ord även i ordbok med motiveringen att det var

”Skärminspelningarna avslöjade en mycket omfattande användning av automatöversättningstjänster ”



för svårt och tidsödande. Att på detta sätt istället använda sina egna kunskaper och träna sig i att förklara och omformulera kan naturligtvis vara lärorikt, men det tyder också i det här fallet på en bristande förtrogenhet med ordboksanvändning. Detta visade sig också genom att flera elever klagade på att ordboken inte hjälpte till med verbböjning (något som sågs som en av de stora fördelarna med automatöversättning), trots att ordboken som fanns tillhands, och som eleverna använt i över ett år, innehöll en tydlig uppställning av verbböjningsparadigm och förteckning över oregelbundna verb.

Detta understryker också vikten av att läraren tydligt förklarar hur ordböcker är uppställda och vilken hjälp de kan ge.

Automatöversättningens effekter på språket i uppsatserna

Så till frågan om effekterna av automatöversättningen, där offline-gruppen (sedan fuskarna bortsållats) tjänade som jämförelsegrupp. Jag

hade väntat mig att skillnaderna mellan grupperna skulle vara ganska tydliga, men tvärtom var de påfallande små, och de statistiskt signifikanta skillnaderna få.

Effekter på rättstavning och grammatisk korrekthet

Den största skillnaden mellan grupperna rörde rättstavningen. Detta var väntat, då automatöversättningar sällan innehåller stavfel. Online-gruppen gjorde i genomsnitt drygt ett stavfel per uppsats, medan offline-gruppen gjorde nästan åtta.

Offline-gruppen åstadkom också signifikant fler fel i fråga om kongruens mellan artiklar, substantiv och adjektiv. Till största del rörde det sig om förhållandevis små och enkla fel som inte alltför mycket försvårade läsförståelsen. Online-gruppen gjorde istället signifikant fler fel rörande valet av verbmodus. De var dock de enda som i någon större utsträckning faktiskt använde konjunktiv och som skrev bisatser där konjunktiv borde ha använts. Skärminspelningarna visar att de gånger då konjunktiv användes var den ett resultat av automatöversättning, det vill säga inte medvetet producerad av eleverna själva. Det är dock även tydligt att automatöversättningstekniken i många fall inte förmådde avläsa det syntaktiska sammanhanget tillräckligt väl för att modus-användningen skulle bli korrekt.

En annan feltyp som var vanligare i online-gruppen var meningsbyggnadsfel, både för läsförståelsen mindre allvarliga sådana (där skillnaden mellan grupperna inte var statistiskt signifikant) och grövre fel som påtagligt försvårade och ofta omöjliggjorde förståelsen av texterna. I det senare fallet var skillnaden signifikant. Intressant nog sade många elever i online-gruppen att de använde automatöversättning

just för att få ett hum om acceptabel spansk meningsbyggnad, något de såg som det svåraste med att skriva på spanska. Resultaten antyder att automatöversättning inte är ett tillförlitligt hjälpmedel för att bemästra spansk syntax – snarare tvärtom.

Effekter på textlängd och på variation av ordval och grammatisk repertoar

Online-gruppen skrev något längre uppsatser (i genomsnitt 135 ord mot 113), vilket verkar naturligt då det gick snabbare för dem att slå upp ord. Skillnaderna är dock små och inte signifikanta. Om man medräknar uppsatserna från fuskarna i offline-gruppen, som alltså också skrev med automatöversättning, minskar dessutom skillnaderna i textlängd mellan grupperna. Det är således tveksamt om användning av automatöversättning kan hjälpa elever att i någon betydande omfattning skriva längre texter. Förmågan att skriva längre texter visade sig däremot vara tydligt korrelerad till elevernas betyg i spanska från föregående år.

Eleverna i online-gruppen använde ett något större utbud av verbformer i sina texter (c:a 5 olika tempus och modus per uppsats mot offline-gruppens knappt 4), vilket verkar vara en direkt följd av att de kunde slå upp vilken verbform som helst utan att tänka själva och utan att behöva behärska eller känna igen den. Att eleverna som använde fler verbformer inte alltid förstod dem märks bland annat i ett antal märkligt använda konditionalisformer och i en inkonsekvent växling mellan tilltalsformer i 2:a och 3:e person. Ordvariationen är svårbedömd men tycks vara ungefär lika i båda grupperna eller något högre i online-gruppen. Tvärt emot förväntningarna tycktes automatöversättningen alltså inte i någon större omfattning bredda det använda ordförrådet i uppsatserna. Man kan spekulera i huruvida det bottnar i omfattningen

Nu lanserar Sanoma Utbildning

ÖVNINGSMÄSTAREN



Övningsmästaren fungerar på PC, Mac och iPad/surfplatta.

Övningsmästaren – en gemensam webbplats för alla våra digitala övningar i språk.

Övningsmästaren är en samlingsportal för *Ljudmästaren*, *Glosmästaren* och olika digitala övningar. De är knutna till Sanoma Utbildnings läromedel i språk och innehåller allt från ljudfiler och glosträning till hörövningar och lucktexter.

www.ovningsmastaren.se

av elevernas svenska ordförråd, men det bör bli föremål för en separat studie.

Sammanfattningsvis var skillnaderna mellan grupperna således mycket små i fråga om textlängd, ordvariation, grammatik och syntax. De flesta skillnaderna korrelerade också tydligare till elevernas betygsnivå i spanska från föregående år, än till teknikanvändandet. Sett enbart till detta tycks användningen av automatöversättning således inte spela någon större roll för resultaten av uppsatsskrivandet.

Hur påverkas språkinläringen?

Att eleverna ofta och gärna använder sig av automatöversättning står mer än klart. Effekterna på språket i texterna var i min studie små och varken entydigt positiva eller negativa. Sett enbart till detta skulle man kunna tycka att

”Att eleverna ofta och gärna använder sig av automatöversättning står mer än klart.”

det inte spelar någon större roll om eleverna använder automatöversättning eller ej. En väsentlig fråga är dock hur teknikanvändningen påverkar elevernas språkinläring. I litteraturen saknas inte exempel på både forskare och lärare som – stundtals till synes rent instinktivt – menar att automatöversättningens effekter på språkinläringen är mer eller mindre förödande. Tydliga forskningsresultat på området är det emellertid inte gott om, och längre, mer djuplodande studier vore välkomna, till exempel i fråga om effekter på inläring av ordförråd och syntaktiska strukturer. Skall man tro flertalet av eleverna som deltog i min studie vore handskrift och arbete med ordboken att föredra för att främja ordinläring och genomtänkta uppsatsstrukturer (visst fog för det finns för övrigt hos forskare som bl.a. Velay m.fl., Longcamp m.fl. och Boonmoh). Att tro att man kan gå tillbaka till enbart gamla metoder är dock naivt – elevernas beteende i min studie visar med all önskvärd tydlighet att de tillgriper automatöversättning när tillfälle ges, och att de ofta väljer

bort tryckta ordböcker även om inga andra hjälpmedel finns till hands. Vad vi kan och bör göra som ansvarstagande språklärare är, som jag ser det, att träna eleverna i ett medvetet och kompetent användande av den till buds stående tekniken (vilket förutsätter att vi själva behärskar den), och lära dem en mångfald skrivstrategier som kompletterar varandra. För att eleverna på ett kompetent sätt skall kunna använda sig av automatöversättning, ordböcker och andra hjälpmedel krävs också att de med vår hjälp förvärvar en god språkkunskap (i såväl modersmålet som målspråket), med en djup förståelse för språkens struktur och uppbyggnad, inte minst vad gäller syntax. Det låter kanske ambitiöst, men vid närmare eftertanke är uppgiften som åligger oss som språklärare något så enkelt och komplext som att ta ämnesplanerna, språken och eleverna på allvar.

Referenser

Boonmoh, Atipat (2013). “E-dictionary use under the spotlight: Students’ use of pocket electronic dictionaries for writing”. I *Lexikos*, 22, 43-68.

Buckingham, David (2011). *Beyond Technology: Children’s Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.

Fleischer, Håkan (2012). “What is our current understanding of one-to-one computer projects: A systematic narrative research review”. I *Educational Research Review*, 7(2), 107-122.

Fleischer, Håkan (2013). “En elev – en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan”. Avhandling vid Högskolan i Jönköping.

Grönlund, Åke, Annika Andersson och Matilda Wiklund (2014). *Unos uno årsrapport 2013*. Örebro universitet.

Hawisher, Gail E. och Cynthia L. Selfe (1991). "The rhetoric of technology and the electronic writing class". I *College Composition and Communication*, 42, 55-65.

Longcamp, Marieke, Céline Boucard, Jean-Claude Gillhodes, Jean-Luc Anton, Muriel Roth, Bruno Nazarian och Jean-Luc Velay (2008). "Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence". I *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802-815.

Muncie, James (2002). "Finding a place for grammar in EFL composition classes". I *ELT Journal*, 56(2), 180-186.

Warschauer, Mark (1996). "Motivational aspects of using computers for writing and communication". I *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*, 29-46. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Warschauer, Mark (2009). "Learning to write in the laptop classroom". I *Writing & Pedagogy*, 1(1), 101-112.

Warschauer, Mark, Kathleen Arada och Binbin Zheng (2010). "Laptops and inspired writing". I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 221-223.

Velay, Jean-Luc, Marieke Longcamp. och Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, (2004). "De la plume au clavier: Est-il toujours utile d'enseigner l'écriture manuscrite?". I *Comprendre les apprentissages: Sciences cognitives et éducation*: 69-82.

KENT FREDHOLM är leg. lärare i italienska, franska, spanska, kinesiska och ryska. Han arbetar på Sundstugymnasiet i Karlstad, där han för närvarande undervisar i italienska och kinesiska. I mars 2015 går han upp med sin licentiatuppsats "Eleverna, datorn och språket: Studier av skoldatoriseringens effekter på elevers attityder, skrivstrategier och textproduktion i spanskundervisningen på gymnasiet".



Bilden på tidskriftens framsida är arrangerad och inte hämtad från Kent Fredholms studie, men återger resultatet av ett spontant översättningsförsök i Google översätt.

Fördjupa din språkundervisning!

Lnu.se

Utveckla dig i ditt språk genom vårt masterprogram eller våra fristående kurser. Anmäl dig till Nordiskt masterprogram för språklärare, 120 hp.

Läs mer på Lnu.se/utbildning/program/kanm2

Ansök på Antagning.se senast 15 april.



Nytt för 2015:
master med
inriktning mot
franska