

Enska sem kennslumál við Háskóla Íslands og kennsla í akademískri ensku

1. Inngangur

Notkun á ensku hefur aukist mjög í háskólastarfi í löndum þar sem enska er alla jafna skilgreind sem erlent¹ mál (e. *English as a foreign language*, (EFL)). Í nýlegri skýrslu sem gefin var út af British Council kemur fram að merkja megi þessa þróun um allan heim en að skiptin úr heimamálinu yfir í ensku sem kennslumál séu hvað hröðust í háskólum á Norðurlöndum sem vilja styrkja alþjóðlega stöðu sína (Dearden, 2015; Wächter og Maiworm, 2015). Ísland hefur ekki farið varhluta af þessum breytingum (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2018) en lokaritgerðum sem ritaðar eru á ensku fer hér fjölgandi og sífellt fleiri námskeið á háskólastigi eru kennd á ensku. Í rannsókn frá 2009 kom í ljós að yfir 90% námsbóka sem notaðar eru við íslenska háskóla eru ritaðar á ensku (Birna Arnbjörnsdóttir, 2009).

Á sama tíma og kennsla á ensku fer vaxandi við norræna háskóla hefur stöðugt meiri athygli verið vakin á þeim vandkvæðum sem fylgja því að nemendum og kennurum sé gert að læra og kenna á sérhæfðu erlendu tungumáli sem þeir hafa ekki á valdi sínu, enda ljóst að á Norðurlöndum er móðurmálið (e. *first language*) skólamál flestra nemenda á fyrri skólastigum (Hultgren o.fl., 2014). Fjöl margar rannsóknir í þessum löndum benda til þess að margir, bæði nem-

1 Hér er átt við mál sem er alla jafna hvorki móðurmál né annað mál.

endur og kennarar, eigi í vandræðum með að nota ensku í háskólastarfi (Dimova o.fl., 2015; Pecorari o.fl., 2011; Malmström o.fl., 2016; Paulsrud, 2014). Rannsóknir á Íslandi styðja þessar niðurstöður og sýna að yfir 60% háskólanema eiga í erfiðleikum með að skilja og nota ensku og að margir þurfa að leggja á sig mikla aukavinnu til að ná tókum á námsefni á ensku. Þá á um þriðjungur nemenda í verulegum vandræðum með að skilja fræðilegan texta og skrifa á ensku þrátt fyrir allt að tíu ára enskunám (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2015, 2018).

Vandkvæði nemenda má t.d. skýra með misræmi í námsmarkmiðum milli skólastiga, sem gerir það að verkum að margir norrænir nemendur koma ekki nægilega vel undirbúnir af fyrri námsstigum til að takast á við fræðilegt háskólanám á ensku (Hellekjær, 2005, 2009; Birna Arnbjörnsdóttir og Gerður Guðmundsdóttir, 2014). Rannsóknir Guðmundar Edgarssonar (2018) sýndu t.d. að íslenskir nemendur höfðu ekki þann orðaforða og lesskilning á ensku sem krafist er í hefðbundnum færniþrófum við inntöku í háskóla í enskumælandi löndum. Gerður Guðmundsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (2014) hafa einnig bent á að viðmið á efri stigum enskukennslu í gildandi námskrá í erlendum tungumálum fyrir framhaldsskóla séu ekki skýr og ekki einsýnt að framför verði milli enskuáfanga á efstu stigum. Þá er ljóst að hefðbundin bókmenntamiðuð kennsla í ensku í íslenskum framhaldsskólum nýtist ekki öllum nemendum þegar í háskóla er komið (Anna Jeeves, 2013; Birna Arnbjörnsdóttir & Prinz, 2017; Hafdís Ingvarsdóttir, 2018). Einnig virðist sem norrænir, og þar með íslenskir, nemendur og kennarar ofmeti almennt enskukunnáttu sína með þeim afleiðingum að ekki er gert ráð fyrir að nemendur þurfi stuðning við enskunotkun í háskólastarfi (Hellekjær, 2009; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2018). Við þetta bætist skortur á námsefni og kennsluaðferðum sem mæta þörfum nemenda sem nota ensku í háskólanámi (Dearden, 2015, bls. 22–23). Af þessu má vera ljóst að brýn þörf er á því að þróuð verði skilvirk leið til að styðja við nemendur í námi sem fram fer á ensku (Gardner og Nesi, 2013; Dearden, 2015; Doolan, 2017).

Í þessari grein verður lýst viðbrögðum námsbrautar í ensku við Mála- og menningardeild Háskóla Íslands við sívaxandi fjölda nem-

enda sem þarfnast aðstoðar í akademískri ensku í háskólanámi. Um er að ræða BA-nemendur í ensku sem telja sig vel búna undir það að takast á við nám í enskum málvísindum og bókmenntum en eiga svo í verulegum vandræðum með fræðilegan lestur og ritun. Þetta á þó enn frekar við um þá fjölmörgu nemendur úr öðrum deildum og sviðum Háskólans sem skrá sig í námskeið í enskri ritun til þess að auka akademíska enskufærni sína og auðvelda sér nám á ensku í sínum greinum. Námskeið í ritun í bókmenntum og málvísindum eru ekki líkleg til að auka færni í verkfræði- eða lagaensku svo dæmi séu tekin. Fjölgun nemenda með þessar ólíku þarfir leiddi til mikils álags á kennara í greininni sem nú þurftu að mæta þörfum fjölda nemenda með mismunandi færni og markmið í námskeiðum, þar sem engin sérstök námskeið í akademískri ensku fyrir nemendur með aðrar þarfir voru í boði í námsbrautinni eins og tíðkast við námsbrautir í ensku við háskóla í enskumælandi löndum. Fjölmenn, lítt eða ekki sérhæfð námskeið af þessu tagi leiddu til almennrar óánægju meðal nemenda jafnt sem kennara og höfðu í för með sér tíð kennaraskipti. Námsfnið hæfði ekki nemendum og framfarir í ritun voru óásættanlegar.

Námsbraut í ensku brást við þeim vanda sem hér hefur verið lýst með tvennum hætti; annars vegar með því að setja á fót sérstakt diplómanám í akademískri ensku fyrir nemendur úr öðrum fræðigreinum sem vilja bæta enskufærni sína og hins vegar með því að laga ritunarkennslu í BA-námi í ensku að ritunarhefðum í enskum bókmenntum í einu námskeiði og ritunarhefðum í málvísindum í öðru. Strax varð þó ljóst að flesta nemendur, bæði í BA-námi í ensku og akademískri ensku, skorti undirstöðu í fræðilegri ritun á ensku sem byggist á framsetningu tilgátu (e. *thesis statement*) í inngangi og stýrir uppbyggingu textans (Hyland, 2017). Þarfagreiningar bentu til þess að þótt nemendur þekktu hugtökin ‘thesis’, ‘evidence’, ‘introduction’ og ‘conclusion’ áttu þeir erfitt með yfirfæra þessa þekkingu í ritun (Birna Arnbjörnsdóttir og Prinz, 2017). Nauðsynlegt reyndist því að þjálfar nemendur í grunnatriðum akademískrar ritunar á ensku áður en hægt var að hefja kennslu í ritun sérhæfðra texta. Aðferðin miðaðist að því að byggja ofan á hæfni nemenda í ensku talmáli, sérstaklega skilningi, og tiltölulega góðri undirstöðu í málfræðilega réttu máli (e. *accuracy*).

Nálgunin sem þróuð var byggði ofan á kunnáttu nemenda í ensku talmáli og leiddi þá smám saman að sjálfstæðum vinnubrögðum í fræðilegri ritun sem stýrt var af tilgátu (e. *thesis driven writing*). Undirstöðubjálfun í akademískri ensku við námsbrautina byggist á greiningu og ritun mismunandi textategunda (e. *genre-based writing*), þar sem áhersla er lögð á bjálfun í ritun texta sem einkennir viðkomandi fræðasvið. Markmiðið með þessari aðferð var að hjálpa nemendum að átta sig á uppbyggingu texta innan sinnar fræðigreinar og auka með því lesfærni þeirra (e. *discipline based/genre-based teaching*) (Swales, 2004; Tribble og Wingate, 2013; Hyland, 2017). Nálgunin sem hér var byggt á er sett fram í bókinni *The Art and Architecture of Academic Writing* (Prinz & Arnbjörnsdóttir, 2020) en í þessari grein verður ýmist vísað í nálgunina og þær aðferðir sem henni fylgja eða námsbókina sjálfa.

Nálgunin hefur verið í stöðugri þróun um sjö ára skeið og fyrir liggur mikill fjöldi gagna sem mæla árangur hennar. Þar á meðal eru kennslukannanir, spurningakannanir við upphaf og lok námskeiðs, ritunarverkefni fyrir og eftir kennslu, hugleiðingar og viðtöl við kennara og nemendur. Í þessari grein verður fyrst lýst fræðilegum undirstöðum nálgunarinnar, þá verður nálguninni sjálfri lýst og síðan gerð stutt grein fyrir niðurstöðum rannsókna á áhrifum hennar á nám nemenda, þ.e. hvernig þeir upplifa framfarir sínar í akademískri ritun á ensku sem er stýrt af tilgátu og hvort þeir telji sig hafa þróað með sér sjálfstæði í vinnubrögðum (e. *autonomy*) sem þeir geti nýtt sér í námi sínu (Arnbjörnsdóttir og Prinz, 2017; Arnbjörnsdóttir og Prinz, 2020). Að lokum verður greint frá rannsókn á mælanlegum framförum í enskri ritun eins og þær birtust í skrifum nemenda í byrjun og lok námskeiðsins.

2. *The Art and Architecture of Academic Writing*: Fræðilegur bakgrunnur

Nútíma ritunarkennsla byggist á þeirri hugmyndafræði að ritunarhefðir séu bundnar við faggreinar og innan hvernar þeirra hafi þróast fastar, óskrifaðar reglur um uppbygginu texta og orðræðu. Þessar kenningar má rekja til hugmynda Lave og Wengers (1991) um sam-

félög málhefða (e. *communities of practice*). Í kjölfarið varð til nálgun sem byggð er á því að áhrifaríkasta leiðin til að kenna ritun sé að kenna og þjálfra nema í að skrifa texta sem grundvallast á hefðum fræðasviðs þeirra. Með öðrum orðum er byggt á þeirri hugmynd að hver textagerð hafi sitt snið þ.e. hugmyndinni um mismunandi textategundir (e. *genre based writing*) (Swales, 2004; Hyland, 2017) sem þá þarf að hafa í huga við ritun. Kenningin gundvallast m.a. á því að textar og málnotkun t.d. í verkfræði séu öðruvísi en textar í málvísindum og að textar í bókmenntum séu öðruvísi en í blaðagreinum. Ritunarkennsla eigi að hafa það að markmiði að þjálfra nema í skrifum sem lúta lögmálum hvers fræðasviðs. Skilvirkast sé að kenna nemendum að skrifa þá tegund texta sem einkennir námsbækur þeirra og kennarar þeirra vænta af þeim. Þessi aðferðafræði við ritunarkennslu tekur þannig mið af þörfum nemandans með minni áherslu á sjálft ritunarferlið (e. *process writing*), eins og áður tíðkaðist, eða á lokaafurðina, ritgerðina sjálfa, sem oftast er metin út frá því hvort almennum lokamarkmiðum hafi verið náð án þess að nemendum sé sýnt hvernig þeir eigi að ná settum markmiðum í skrifum sínum. Sú aðferð að byggja kennsluna á mismunandi textategundum hefur reynst vel og er jafnframt sú sem mest er fjallað um í fræðilegri umræðu um ritunarkennslu, bæði fyrir nemendur með ensku að móðurmáli (e. *English as a native language*, ENL) og nemendur sem eru að læra ensku (e. *English as a second language*, ESL). Hún hefur reynst sérstaklega vel fyrir nemendur eins og íslenska háskólanema sem eru menntaðir á íslensku, skilja ensku en þurfa að stunda háskólanám á fræðilegri ensku (e. *English as a medium of instruction* (EMI)).

Aðferðin hefur hins vegar reynst erfið í framkvæmd; hún er kostnaðarsöm og krefst sérhæfingar í viðkomandi grein auk þekkingar á tungumálinu. Kostnaðurinn við að setja upp námskeið í enskri ritun innan allra fræðigreina er mikill og erfitt að manna slík námskeið en erfiðast er þó að réttlæta hvers vegna námskeið í sérgrein nemenda ættu að víkja fyrir námskeiði í ritun á ensku. Ofmat nemenda, kennara og yfirstjórna háskóla á eigin enskukunnáttu er líka ein ástæðan fyrir tregðunni. Það kunna jú allir ensku og námsgreina-bundin/fagtengd kennsla í ensku því óþörf. Þetta á jafnt við um Háskóla Íslands sem aðra háskóla þar sem fjöldi viðtala við nemendur og kennara hafa leitt í ljós að þrátt fyrir yfirlýsta ánægju með undir-

búning í ensku hafi hann samt sem áður ekki reynst nægilegur til að mæta þörfum þeirra í námi og starfi (Hafðís Ingvarsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir, 2013; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafðís Ingvarsdóttir, 2015, 2018). Afleiðing þessa var sú að nemendum úr öðrum deildum Háskólans fjölgaði mjög í ritunarnámskeiðum í BA-námi í ensku.

3. Viðbrögð námsbrautar í ensku við breyttu málumhverfi

Innan námsbrautar í ensku hefur ekki reynst mögulegt að bjóða upp á ritunarnámskeið á hverju sérsviði fyrir sig, en þróað hefur verið námskeið þar sem tekin eru fyrir atriði sem talið er að flestar textategundir eigi sameiginleg og byggjast á þremur algengustu tegundum texta sem notaðar eru í háskólanámi. Hugmyndin er byggð á rannsóknum Gardner og Nesi (2012) á þeim grunnþáttum sem einkenna texta í risastórum gagnabanka af ritunarverkefnum á háskólastigi. Af þessum textategundum voru þrjár langmest áberandi, þ.e. esseyjur (e. *essays*), tilviksskýrslur (e. *case studies*) og rannsóknarritgerðir (e. *research papers*). Niðurstöður Gardner og Nesi styðja kenningar um sérstök einkenni hvernar þessara tegunda en undirstrika jafnframt sameiginleg einkenni ritunarverkefna þvert á fræðasvið. Þessi sameiginlegu einkenni eru undirstaða nýrrar nálgunar í kennslu í fræðilegum skrifum við námsbraut í ensku. Nálgunin er hugsuð sem undirbúningur undir lestur og ritun á fræðasviði hvers og eins. Nálgunin byggist því á verkefnum sem flestir nemendur eru líklegir til að fást við í námi, þ.e. esseyjum, sem þjálfar þá í mismunandi framsetningu texta þvert á fræðigreinar; tilviksskýrslum, sem byggðar eru á eigin rannsóknum nemenda; og rannsóknarritgerðum, sem grundvallast á eigin rannsóknum og rannsóknum annarra.

Meginreglan sem gengið er út frá er sú að nemendur fái þjálfun í að setja saman raunhæfar tilgátur (e. *thesis*) sem síðan stýra uppbyggingu textans, þ.e. að innihaldið styðji tilgátuna sem sett er fram og að þeir öðlist nægilega þjálfun í þessum undirstöðum til að geta unnið sjálfstætt að námskeiðinu loknu. Áhersla er lögð á að þróa færni í einum þætti í einu en þeir eru síðan sameinaðir í stærri og

flóknari verkefni. Þannig eru nemendur til dæmis þjálfaðir í að átta sig á tilgangi efnisgreina og hvers konar rökstuðningur styður tilgátu þeirra. Tilgangur inngangs og niðurlags er kenndur sérstaklega. Nemendur sameina síðan smám saman inngang, efnisgreinar og niðurlag í heila ritgerð og fá æfingu í að skrifa sífellt flóknari texta.

Í námskeiðinu er byrjað á því að æfa nemendur í grunnatriðum með því að láta þá skrifa texta sem þeir þekkjja, s.s. frásögn eða lýsingu. Áhersla í upphafi er lögð á að fá þá til að tjá sig á formlegu ritmáli án þess að þurfa að byggja skrifin á heimildum, þ.e. finna sína eigin rödd (e. *authorial voice*). Síðan vinna þeir verkefni eða skýrslu sem byggð er á eigin rannsóknnum án þess að styðjast við heimildir frá öðrum, fá þjálfun í rannsóknaraðferðum og skilning á því hvernig koma á eigin þekkingu og niðurstöðum á framfæri. Verkefnið býr nemendur undir að leysa verkefni sem þeir munu síðar glíma við (e. *case based learning* (CBL)) í sínum námsgreinum (Hall o.fl. 2016). Gerð er krafa um að þeir geri frumrannsóknir, skipuleggi og greini upplýsingar og skrifi skýrslu. Þannig þróa þeir með sér dýpri vitneskju um ritun, þjálfu færni í að nota beinar tilvitnanir og endurrita orð viðmælenda sinna (e. *paraphrase*). Að lokum er efniviður úr skýrslunni settur í félagslegt samhengi með vísun í sérfræðinga. Nemendur hafa þar með fengið þjálfun í ritun sem grundvöllur er á þeirra eigin skoðunum, frumrannsóknnum og mati og vali á heimildum sem styðja við hugmyndir þeirra.

Með þessari nálgun er áhersla lögð á að nemendur temji sér sjálfstæði í vinnubrögðum en þarfagreining hafði leitt í ljós að þrátt fyrir allt að tíu ára nám í ensku beittu nemendur ekki þekkingu sinni á hugtökum í rituninni sjálfri. Markmiðið var því að breyta þekkingu nemenda á ritun í ritunarfærni, auka sjálfstæði þeirra í vinnubrögðum og þjálfu þá í að taka stjórnina í eigin námsferli með því að umbreyta þekkingu í verkefnatengda hegðun (Zimmerman, 2013; Holec, 1981). Þetta er gert með því að kenna nemendum námsaðferðir sem eiga við á hverju stigi ritunar – frá undirbúningi fyrir ritun og þróun tilgátu til kerfisbundinnar endurritunar og prófarkalesturs (Patricia Prinz og Birna Arnbjörnsdóttir, 2020). Notast er við stöðir (e. *scaffolding*), skýr fyrirmæli og dæmi jafnframt því sem lestextum er haldið í lágmarki til að auka vægi ritæfinga.

Nánast hverjum kafla í *The Art and Architecture of Academic Writing* (Prinz & Arnbjörnsdóttir, 2020) er skipt upp í þætti eftir verklagi. Í fyrsta þætti er fjallað um vitund og skilning nemandans (e. *awareness*) á efninu og framsetningu þess og síðan um hvernig skrifa eigi drög að texta (e. *writing*) og meta þau út frá tilgátu ritgerðar og stuðningi við hana (e. *assessment*). Þar á eftir er fjallað um endurritun draganna út frá matinu (e. *revision*) og endað á umfjöllun um prófarkalestur (e. *editing*). Innan hvers þáttar eru verkefni sem ætlað er að efla sjálfstæði nemenda í vinnubrögðum, s.s. hugleiðingar (e. *reflection*), þ.e. ígrundun á eigin venjum og námsaðferðum við ritun; tilgangur (e. *relevance*), nemendur skoða tilgang kennslunnar eða verkefnisins og tengsl við þarfir þeirra og væntingar fræðasamfélagsins; og æfingar (e. *practice*), þar sem nemendur þjálfva einstaka þætti ritunar áður en þeir skrifa fyrstu drög (e. *production*).

4. Fyrri rannsóknir á nýrri nálgun í kennslu

Rannsóknin sem hér er til sérstakrar umfjöllunar er hluti af viðameiri langtímarannsókn á kennslufræðinni sem beitt er í *The Art and Architecture of Academic Writing* (Prinz & Arnbjörnsdóttir, 2020). Þátttakendur eru fyrsta árs grunnnemar sem skráðir eru í ritþjálfunar-námskeið í námsbraut í ensku við Háskóla Íslands. Námið er ætlað BA-nemum í ensku og gerð er krafa um enskufærni að þrepi C1 á evrópska staðlinum. Fram til 2016 voru flestir nemenda íslenskir en líka alþjóðlegir námsmenn úr ýmsum greinum, nemendur með annan málbakgrunn. Sífellt fleiri nemendur úr öðrum deildum Háskólans, sem ekki höfðu færni upp á C1, skráðu sig í námskeiðin með afleiðingum sem áður er lýst.

Sama könnunin var lögð fyrir við upphaf námskeiðs og í lok þess. Bakgrunnsspurningar leiddu í ljós að í gegnum árin höfðu 90% svaraenda hafið enskunám fyrir 12 ára aldur og næstum helmingur lært ensku í 8–12 ár. Forkannanir sýndu einnig að nemendur voru ánægðir með undirbúning sinn í ensku, en næstum 90% þeirra sögðust hafa góða eða mjög góða færni í skilningi og lestri en heldur færri töldu sig hafa góðan skilning á tali og ritun. Þetta er ofmat eins og fyrri rannsóknir hafa sýnt (Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prinz, 2017; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2018).

Áður hafa birst tvær greinar um hina nýju kennslunálgun. Í þeim var sjónum beint að tveimur þáttum ritunar: 1. Hvort nemendur teldu sig í lok námskeiðs geta skrifað texta sem stýrt er af tilgátu; og 2. hvort þeir teldu sig vera sjálfstæðari í vinnubrögðum eftir námskeiðið. Greiningin var byggð á gögnum sem safnað var vorið 2013 við upphaf og lok kennslu (Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prinz, 2017). Þátttakendur í könnuninni sem svöruðu bæði forkönnun og könnun í lok námskeiðs voru 91 eða nánast allir þeir nemendur sem luku námskeiðinu. Spurðir um framfarir almennt sögðust 10–12% vera betri í ritun og einnig í lestri á ensku eftir námskeiðið. Þeim sem töldu sig geta skrifað ritgerðir án leiðbeiningar fjölgaði um 13% og þeim sem töldu sig skilja uppbyggingu rannsóknaritgerða um 24%. Mestu breytingarnar milli kannana við upphaf og lok námskeiðs voru samdráttur í fjölda þeirra sem merktu við að þeir væru hvorki samþykki né ósamþykki fullyrðingum um ritunarfærni sína og er það vísbending um að eftir námskeiðið hafi nemendur áttað sig betur á eigin færni og kunnáttu til að skrifa akademíska ensku, sem er áfangi að sjálfstæði í vinnubrögðum (Lavelle og Züercher, 2001).

Á sama misseri, vorið 2013, skiluðu heldur fleiri eða 111 nemendur skriflegum svörum við einni af sex hugleiðingum um ritun sem hluta af námsmati í námskeiðinu. Nemendur voru beðnir um að skila hugleiðingum sínum um framvindu í námskeiðinu og hvernig þeim hefði gengið að tileinka sér þær námsaðferðir og námsefni sem fyrir þá var lagt. Hugleiðingin fjallaði um hvernig þeim gengi að tileinka sér ritun texta sem stýrt væri af tilgátu, sem er eitt aðaleinkenni akademískra texta á ensku. Beðið var um að þeir veltu þessu fyrir sér þegar þeir byrjuðu að skrifa ritgerð án þess að vera búnir að ákveða um hvað ritgerðin ætti að fjalla. Greining leiddi í ljós þrjú þemu: Fyrsta þemað var skilningur á uppbyggingu akademískra texta en tveir þriðju nemendanna lýstu því hvernig námskeiðið hefði hjálpað þeim að skilja skipulag rannsóknaritgerða og hvernig þeir ættu að setja fram hugmyndir sínar. Það hefði auðveldað þeim ritunina þegar henni var stýrt af tilgátu. Oft var vitnað í kafla eða verkefni í bókinni til árétingar. Annað þema sem nemendur ræddu var munurinn á að skrifa ensku í framhaldsskóla og í háskóla en margir gátu þess að þeir hefðu aldrei skilið tilgang tilgátna og ekki

áttað sig á hvernig skipuleggja ætti textann fyrirfram fyrr en í þessu námskeiði. Þetta kemur fram í eftirfarandi dæmi:

While I was in [upper secondary school] I took all the English courses that were available. What I found really frustrating while starting at the University of Iceland was how I did not have any good background in the development and the process of writing a paper ... (Student #99).

Þriðja þemað var svo munurinn á akademískri ritun í ensku og öðrum tungumálum sem margir nemendur vísa til og er óumdeilt. Áberandi var að textar nemenda sem ekki áttuðu sig á mikilvægi tilgátu í enskum textum báru vott um minni færni í ensku (Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prinz, 2017).

Þar sem markhópur kennslufræðinnar er nemendur með færni upp á C1 var ljóst að hún hentaði ekki nemendum með minni færni því hugleiðingar nemenda sem ekki höfðu gott vald á ensku bentu til þess að þeir nytu ekki eins góðs af kennslunni og hinir. Er það mat höfundar að niðurstaðan sýni líka að það þurfi sérsniðna nálgun til að mæta þörfum nemenda eins og flestra þeirra íslensku nemenda sem koma í Háskóla Íslands. Hefðbundin kennsla með áherslu á málfræði á ekki við þennan hóp og kennsla með áherslu á akademíska ensku mætir ekki þörfum þeirra sem ekki hafa góða færni í málfræðilega réttu máli. Íslenskir nemendur gera ekki margar mál- og málfræðivillur í ensku.

Í framhaldi af þessari rannsókn var sett á fót námsleið í akademískri ensku. Þangað var nemendum sem ekki höfðu ensku upp á C1 beint, fremur en í BA-námskeið. Með því var hægt að laga kennsluna í ritun í BA-námi að þörfum nemenda með áherslu á ritun sérhæfðra texta í bókmenntum og málvísindum.

5. Rannsókn á mælanlegum framförum í ritun texta

Fyrri rannsóknir á því sem hér er til umfjöllunar byggðust á viðhorfum nemenda til eigin ritfærni. Vorið 2016 var safnað textum nemenda í tveimur könnunum, þ.e. í upphafi og við lok sama námskeiðs í ritþjálfun í akademískri ensku. Það misseri skrifuðu 56 nem-

endur texta sem voru hluti af könnuninum. Nemendur fengu sömu leiðbeiningar í báðum könnunum og sömu nemendur tóku þátt í þeim báðum. Umfjöllunarefni ritgerðanna var þó aðeins mismunandi, en fjallaði í báðum tilvikum um afleiðingar niðurbals tónlistar og kvikmynda eða sjónvarpsþátta fyrir höfunda. Þess skal getið að vorið 2016 var búið að skipta námsgreininni í BA-nám í enskum bókmenntum og málvísindum annars vegar og akademíska ensku hins vegar. Þeir nemendur sem hér um ræðir er sá markhópur sem kennsluaðferðinni er ætlað að mæta, þ.e. nemendur í enskum bókmenntum og málvísindum.

Í könnuninum voru nemendur beðnir að skrifa stuttar ritgerðir með inngangi (með tilgátu), tveimur efnisgreinum með stuðningi við tilgátuna og niðurlagi. Sérhannaður kvarði var notaður til að meta ákveðna þætti ritunar sem kenndir voru í námskeiðinu og skiptist í: 1. skipulag (e. *structure*); 2. innihald og samhengi (e. *content & coherence*); og 3. málnotkun (e. *language*). Þessum þáttum var svo skipt upp í inngang (e. *introduction*) með tilgátu (e. *thesis*); tvær efnisgreinar með inngangssætningum (e. *topic sentence*) og stuðningssetningum (e. *evidence*); niðurstöður (e. *conclusions*); og málfræði og málnotkun. Í málnotkunar- og málfræðihlutunum var sérstaklega metið hvort málið væri formlegt, hvort málfræðivillur væru áberandi og hvort samhengi milli efnisgreina bætti flæði textans. Stigin fyrir hvern þátt voru frá 0–10, skipt niður í 0–2 (óviðunandi), 3–4 (ekki nægjanlegt), 5–7 (viðunandi) og 8–10 (ágætt/mjög gott). Sem dæmi voru gefin 0–2 stig ef samhengi var ekki til staðar eða notuð voru óviðeigandi orð en 8–10 stig fyrir tengiorð sem bættu flæði og auðveldaði skilning á textanum. Hverjum þætti fylgdi svo nákvæm lýsing á viðmiðum innan hvers matsramma. Tveir matsmenn með sérstaka þjálfun í notkun rammans í námskeiðinu mátu hvern texta. Rammann (sem byggður er á hefðbundnum viðmiðum í ritunarmati en unninn af Patriciu Prinz) má sjá hér fyrir neðan:

	Excellent/Verygood 8 - 10-	Acceptable 5-7	Insufficient 3 - 4	Unacceptable 0 - 2	Points
STRUCTURE	Intro	The introductory paragraph conveys the topic and provides a general idea of the direction of the essay.	The introductory paragraph presents the topic but does not provide adequate background for the focus of the essay.	The introductory paragraph is weak (or missing) and does not preview the direction of the essay.	
	Thesis	The thesis topic is clear and the position is well-defined.	The thesis is identifiable with a clear position on the topic	The thesis statement reflects a controlling idea.	
	Conclusion	Conclusion ties into the introduction and summarizes the main topics.	The conclusion summarizes the main points and restates the author's thesis	The conclusion summarizes most of the points in the essay .	There is a concluding paragraph but does not adequately summarize point.
CONTENT AND COHERENCE	Topic	Interesting topic sentence clearly introduces the paragraph content and directly supports the thesis.	Topic sentence introduces the content of the paragraph and supports thesis statement.	Topic sentence relates to paragraph; may not support thesis statement directly.	Missing, invalid, or inappropriate topic sentence; main idea is missing.
	Evidence	Supporting sentences develop evidence for three or more facts or details.	Supporting sentences provide evidence for two facts or details.	Supporting sentences relate to topic sentence but may be vague.	Supporting evidence is weak. Paragraph ends without concluding statement.
	Topic Sentence	Interesting topic sentence clearly introduces the paragraph content and directly supports the thesis.	Topic sentence introduces the content of the paragraph and supports thesis.	Topic sentence relates to paragraph; may not support thesis statement.	Missing, invalid, or inappropriate topic sentence; main idea is missing.
	Evidence	Supporting sentences develop evidence for three or more facts or details.	Supporting sentences provide evidence for two facts or details.	Supporting sentences relate to topic sentence but may be vague.	Supporting evidence is weak. Paragraph ends without concluding statement.
	Coherence	A variety of mature transitions enhance the logical progression of the essay paragraphs. A variety of transitions clarify connections among facts.	The essay is arranged in a logical progression with clear transitions between paragraphs. Appropriate transitions.	Acceptable arrangement of ideas and examples. Some transitions between ideas may be unclear or repetitive.	Transitions absent or do to not improve the flow of the paragraphs or essay.
LANGUAGE	Grammar	Consistent standard English usage, spelling, and punctuation. Author makes no more than 5 errors in grammar or spelling.	Standard English usage, spelling, and punctuation. Author makes no more than 5-8 errors in grammar or spelling t	Multiple errors in standard English usage, spelling, and punctuation. Author makes more than 8 errors in grammar or spelling.	Numerous errors in standard English usage, spelling, and punctuation. significantly distracts from content.
	Discourse	Tone is appropriate to formal writing and makes use of academic language. Vocabulary is varied and clearly relates to topic. Terminology specific	Tone suggests formal writing. Some informal phrases or structures. The writer incorporates terminology or academic language.	Use of informal and conversational language and structures distract from the academic topic and academic tone. Vocabulary is general	Tone is informal; slang used. Vocabulary is vague and repetitive.
	Flow				
	Excellent/Verygood 8 - 10-	Acceptable 5-7	Insufficient 3 - 4	Unacceptable 0 - 2	

6. Niðurstöður

Í töflu 1 má sjá niðurstöður greiningar texta nemenda í upphafi og við lok námskeiðsins. Framfarir voru í öllum þáttum ritunar sem greindir voru, fyrir utan málfræðiþáttinn, þar sem engar breytingar urðu en þar eru stigin langhæst sem bendir til þess að nemendur noti málfræðilega rétt mál. Prósentan -1 er innan skekkjumarka.

	Könnun í upphafi	Könnun í lok	Mismunur %
Skipulag			
Inngangur	5,62	6,48	15%
Tilgáta	4,86	5,92	22%
Lokaorð	4,78	6,26	31%
Inngangssætning 1	4,86	5,7	17%
Stuðningur 1	4,48	5,34	19%
Inngangssætning 2	4,66	5,84	25%
Stuðningur	4,72	5,5	17%
Málnotkun			
Tengiorð/flæði	4,0	4,94	24%
Málfræði	7,2	7,1	-1%
Akademískt mál	5,86	6,36	9%

Mestu framfarir urðu í notkun nemenda á tilgátum (22%) og inngangssætningum (25%) og þá virtust nemendur átta sig vel á uppbyggingu lokaorða (31%) og hlutverki tengiorða eða 24%. Víkið verður að þessum niðurstöðum í umræðukaflanum hér á eftir.

7. Umræða

Niðurstöðurnar í þessum könnunum verða að teljast jákvæðar. Öll atriðin sem mæld voru voru tekin fyrir og æfð sérstaklega í námskeiðinu. Þó veldur það vissum vonbrigðum að nemendur skyldu aðeins bæta sig um 9% í notkun á formllegu, akademísku máli en slíkum æfingum var því fjölgað í bókinni og námskeiðinu í kjölfarið.

Nemendur áttuðu sig hins vegar greinilega á innihaldi lokaorða og inngangsorða en í námskeiðinu er miklum tíma varið í að kenna þeim að skrifa inngang og lokaorð sem innihalda þætti sem kennarinn væntir, s.s. tilgátu í inngangi, og að getið sé veikleika rannsóknarinnar, spurninga sem vakna og að nýjar upplýsingar eigi ekki við í lokaorðunum. Niðurstöður sýndu greinilega að um fjórðungur nemenda hafði áttað sig á mikilvægi tilgátna og inngangssætninga sem hjálpa lesandanum að átta sig á framsetningunni. Þá var 24% aukning nemenda sem áttuðu sig á mikilvægi rétttra tengiorða í akademískum texta. Það að nemendur skyldu ekki bæta sig í málfræði kemur ekki á óvart þar sem sáralítill málfræði var kennd í námskeiðinu en forkannanir höfðu ítrekað sýnt að þess væri ekki þörf. Framfarir voru alls um 16% ef -1 í málfræði er tekinn með en án málfræðiþáttarins voru framfarir um 20%. Það skal ítrekað að nemendur skorðu mjög hátt í málfræði bæði fyrir og eftir námskeiðið. Vissulega er möguleiki á að nemendur hefðu bætt sig í akademískri ritun þótt önnur aðferðafræði hefði verið notuð. Hins vegar er ljóst að nemendur lærðu það sem fyrir þeim var haft í þessu námskeiði með þessari nálgun. Í forkönnunni kom skýrt fram að nemendur þekktu almenn hugtök úr fyrra námi í ensku en gátu ekki beitt þeim í ritun. Eftir þetta námskeið áttuðu margir nemenda sig á þýðingu hugtaka í ritun og ritgerðir þeirra báru þess merki.

8. Lokaorð

Kennarar og fræðimenn eru sammála um að taka beri tillit til færni og þarfa nemenda þegar enskukennsla er skipulögð. Nýr hópur háskólanema sem sækir nám í eigin landi þarf æ oftast að lesa námsbækur og fræðigreinar á ensku en einnig að skrifa ritgerðir og þreyta próf á því máli. Þeir fá þó ekki enskukennslu í háskólanum en þurfa að reiða sig á enskufærni úr framhaldsskóla þar sem markmiðið í námskrá í ensku er einfaldlega annað og almennara en að þjálfar nemendur fyrir næsta skólastig. En þegar þjóðskólar krefjast akademískrar færni í öðru tungumáli en því sem nemendur hafa áður fengið sína menntun í þarf annaðhvort að breyta áherslum á fyrri skólastigum eða veita nemendum þá aðstoð í akademískri ensku sem þeir þurfa til

að geta tileinkað sér námsefnið í því námi sem þeir stunda. Nálgunin sem hér hefur verið lýst er ein af þeim fyrstu þar sem reynt er markvisst að mæta þörfum þessa hóps háskólanema. Rannsóknir á árangri nálgunarinnar sýna að hún bætir skilning nemenda á þeim þáttum sem einkenna uppbyggingu akademískra texta á ensku. Þetta á bæði við um upplifun nemendanna sjálfra og mælingar á framförum í textagerð við upphaf og lok kennslu. Rannsóknirnar sem hér hefur verið lýst hafa ákveðnar takmarkanir, m.a. þær að nemendurnir stunda nám í enskum bókmenntum og málvísindum, og því erfitt að alhæfa um niðurstöður. Það verður gert í síðari rannsóknum en næsta skref í rannsóknum okkar er að kanna hvort þessar framfarir í skilningi á uppbyggingu texta í ritun yfirfærast á lestur.

Háskóli sem leitast við að efla alþjóðlega ásýnd sína með því að fjölga námskeiðum og námsleiðum sem kenndar eru á ensku þarf jafnframt að beina athygli að þörfum nemenda sem stunda slíkt nám. Námið sem hér hefur verið kynnt er viðleitni til þess að styðja við þennan vaxandi hóp nemenda. Í nálguninni er leitast við að auka skilning nemenda á eðli akademísks máls á ensku, leiða þá til sjálfstæðis í vinnubrögðum og hjálpa þeim að átta sig á væntingum sem gerðar eru til uppbyggingar texta innan hvers fræðasviðs. Unnið er að þessum markmiðum með því að þjálfa nemendur í að vinna með þá þætti ritunar sem eru undirstaða texta sem eru algengastir í háskólanámi, þ.e. esseyjur, tilviksskýrslur og rannsóknarritgerðir. Þar sem kennsla í ritun í hverri fræðigrein fyrir sig er kostnaðarsöm mætti byrja, eins og gert er með þessari nálgun, á grunnþáttum ritunar á háskólastigi og hjálpa nemendum til sjálfstæðis við að kynna sér ritun í sínum námsgreinum. Líkt og listamaður sem verður að ná góðum tókum á grunnþáttum teikningar áður en hann getur þróað persónulegan stíl þarf sá sem skrifar að tileinka sér grunnþætti ritunar áður en hann þróar eigin stíl. Þetta á við um alla textagerð.

ÚTDRÁTTUR

Enska sem kennslumál við Háskóla Íslands og kennsla í akademískri ensku

Á sama tíma og kennsla á ensku fer vaxandi við norræna háskóla hefur athygli verið vakin á þeim vandkvæðum sem fylgja því að nemendum og kennurum sé gert að læra og kenna á sérhæfðu, erlendu tungumáli sem þeim er ekki vel tamt. Í nýlegri skýrslu sem gefin var út af British Council kemur fram að merkja megi þessa þróun um allan heim. Ísland hefur ekki farið varhluta af breytingunum en lokaritgerðum sem ritaðar eru á ensku fer fjölgandi í íslenskum háskólum og sífellt fleiri námskeið á háskólastigi eru kennd á ensku. Í þessari grein er lýst viðbrögðum námsbrautar í ensku við breyttu málumhverfi í Háskóla Íslands en sífellt fleiri nemendur þurfa nú að læra á ensku án nægilegrar færni í málinu. Margir þeirra brugðu áður á það ráð að skrá sig í námskeið í enskum bókmenntum og málvísindum í von um að bæta almenna enskufærni sína. Þetta leiddi til þess að námskeiðin urðu of fjölmenn og erfitt reyndist að mæta mismunandi þörfum og markmiðum nemenda. Kennaraskipti urðu einnig tíð og framfarir nemenda ófullnægjandi, sérstaklega í ritun. Til að bregðast við þessu var sett á fót ný námsleið í akademískri ensku og námskeiðum í enskri ritun gerbreytt. Úr varð ný nálgun sem lýst er í bókinni *The Art and Architecture of Academic Writing*. Í greininni er nálguninni lýst og síðan kynntar niðurstöður rannsókna á áhrifum hennar á nám nemenda. Þar kemur fram að nemendur töldu sig almennt verða betri í enskri ritun, átta sig betur á uppbyggingu texta sem stýrt er af tilgátu og hafa betri skilning á uppbyggingu akademískra texta. Þá er í greininni kynnt ný rannsókn á mælanlegum breytingum milli texta sömu nemenda í upphafi og við lok námskeiðsins en hún sýnir að framfarir urðu ekki eingöngu í hugum nemenda heldur mældust þær líka í textum sem þeir skrifuðu við upphaf og lok námskeiðs.

Lykilorð: enska sem kennslumál á háskólastigi, kennsla í akademískri ritun, mismunandi textagerðir og ritunarkennsla

ABSTRACT

English as a Medium of Instruction at the University of Iceland and the Role of Academic English Instruction

At the same time as English as a medium of instruction (EMI) programs proliferate at Nordic universities, studies are beginning to appear that call attention to the challenges faced by teachers and students who teach and learn in their second language in such programs. A recent survey by the British Council found that this is a world-wide trend. Studies in Iceland show that more and more courses are taught in English and the number of final thesis and dissertations written in English at the University of Iceland have increased. This article describes the response by the Department of English to the changing linguistic environment of the University where over 90% of textbooks are written in English, posing challenges to Icelandic students at their national university. Many students from other departments were signing up for courses in English literature and linguistics hoping to improve their general academic English proficiency. This led to over enrollment in courses and difficulty in meeting diverse student groups' needs. Instructor turnover was frequent and a general dissatisfaction among students and instructors. In an effort to meet students' needs better, a new program in academic English was established and the writing program for BA students was reformed with a writing-to-read approach that targets students in EMI programs specifically. The new approach is presented in the textbook *The Art and Architecture of Academic Writing*. This article describes the new approach and ongoing research to evaluate whether, and if so, how, the new approach enhances students' writing skills. In previous studies students reported that their writing had improved and that they understood the structure of thesis-driven academic texts as a result of the book and course. Finally, a new study is presented that measured improvements in students' writing samples before and after. The new

study demonstrates that not only has the course led to students' perceptions of improvement, but that their perceptions are supported by actual improvements in students' writing.

Keywords: English as a medium of instruction in higher education, academic writing instruction, genre-based writing instruction

HEIMILDIR

- Birna Arnbjörnsdóttir. Enska í háskólanámi. *Milli mála* 2 (2010), 77–94.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Gerður Guðmundsdóttir. (2014). Undirbúningur framhaldsskólanemenda fyrir notkun ensku í háskólanámi: Námskrár og nýtt íslenskt málumhverfi. Í *Netlu*, vef tímariti um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt 3. júlí 2020 af: <https://ojs.hi.is/netla/article/view/1945/958>
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (ritstjórar). (2018). *Language development across the life span: The impact of English on education and work in Iceland*. Springer.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. (2015). Simultaneous parallel code use: Using English in university studies in Iceland. Í *Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience*, A. H. Fabricius og B. Preisler (ritstjórar) (bls. 142–160). Palgrave.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prinz. (2017). From EFL to EMI: Developing writing skills for the humanities. *ESP Today* 5(2), 5–23.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council. Sótt 11. nóvember 2017 af: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction>
- Doolan, S. M. (2017). Comparing patterns of error in generation 1.5, L1, and L2 first-year composition writing. *Journal of Second Language Writing*, 35, 1–17.
- Dimova, S., Hultgren, A. K. og Jensen, C. (2015). *English-medium instruction in European higher education: English in Europe*, 3. DeGruyter.
- Gardner, S. og Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25–52.
- Guðmundur Edgarsson. (2018). Academic vocabulary proficiency and reading comprehension among Icelandic secondary school students. Í *Language development across the life span: The impact of English on education and work in Iceland*. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (ritstjórar) (bls. 95–112). Springer.
- Hafdís Ingvarsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. (2013). ELF and academic writing: A perspective from the expanding circle. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(1), 123–145.
- Hall, H., Magee, C. og Clapp, T. (2016). 4-Step model to approach case-base learning in the classroom. *MPAEA Journal of Adult Education*, 45(2), 24–27.
- Hellekjær, G. O. (2009). Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 198–222.
- Hellekjær, G. O. (2005). The acid test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities? Óútgefin doktorsritgerð við Óslóarháskóla.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Hultgren, A. K., Gregersen, F. og Thøgersen, J. (2014). *English in Nordic universities: Ideologies and practices*. John Benjamins.

- Hyland, K. (2017). English in the discipline: Arguments for specificity. *ESP Today*, 1, 5–23.
- Jeeves, A. (2013). Relevance and the L2 self in the context of Icelandic secondary school learners: Learner views. Doktorsritgerð. Háskóli Íslands.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavelle, E. og Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42(3), 373–391.
- Malmström, H., Mežek, Š., Pecorari, D., Shaw, P. og Irvine, A. (2016). Engaging with terminology in the parallel-language classroom: Teachers' practices for bridging the gap between L1 and English. *ASLA-Symposium*, 2016.
- Paulsrud, B. Y. (2014). *English medium instruction in Sweden: Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Stockholm University.
- Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A. og Malmström, H. (2011). English textbooks in parallel language tertiary education. *TESOL Quarterly*, 45, 313–333.
- Prinz, P. og Birna Arnbjörnsdóttir. (2020). *The art and architecture of academic writing*. John Benjamins.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge University Press.
- Wächter, B. og Maiworm, F. (2015). English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014. *ACA papers on international cooperation in education*. Lemmens Medien GmbH. Sótt 23. maí 2017 af: http://www.acasecretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA2015_English-Taught.pdf
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. doi:10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 1–23.