

Kielikeskusutisia

15. XII. 1981

LANGUAGE CENTRE NEWS N:o 8 / JOULUKUU - DECEMBER 1981

A1 95 154

SISÄLTÖ - CONTENTS

RAPORTTEJA - REPORTS

Kay Wikberg: Nordiska datalingvistikdagarna i Trondheim	5
David Marsh: Contextual Reality in Teaching a Language for Specific Purposes	7
Liisa Korpimies: Discourse Intonation	15
Kielikeskusjohtajien neuvottelupäivä	21

TIEDOTUKSIA - INFORMATION

British Council Summer Schools for Teachers of English	22
AFinLA	23
AScLA	26
Kielikeskukseen saapunutta kirjallisuutta	28

ENGLISH SUMMARY	29
-----------------	----

VIRKALÄHETYS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSTA

Osoite / Address:
Korkeakoulujen kielikeskus /
Language Centre for Finnish Universities
Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä
SF-40100 JYVÄSKYLÄ 10
FINLAND

ISSN 0358-2027



KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



EDITORIAL

Valtakunnallisesti yhteneväinen käytäntö - elinehto!

Kielikeskuksien muodostama järjestelmä suo hyvät mahdollisuudet paitsi yhteistyölle myös yhteneväiselle käytännölle monissa kysymyksissä. Valtakunnallinen käytäntö voi joskus tuntua turhalta rasitukselta ja itsenäisyyden rajoittamiselta mutta joskus se on suorastaan elinehto.

On olemassa monia käytännön asioita, joissa ilman muuta tunnustetaan yhteneväisen käytännön tarve, kuten esimerkiksi opintosuoritusten vastavuoksista sopiminen. On myös asioita, joissa valtakunnallisesti yhteneväinen menettely ei ole itsestään selvää, kuten esimerkiksi yhteisten arvosteluserusteiden noudattaminen.

Tuntuu siltä, että jokapäiväisen käytännön opetustyön kysymyksiin keskityttäessä suuremmat asiat, joissa yhteneväinen käytäntö on elintärkeää, ovat jääneet unohtuiksi. Eräs tällainen asia on kielikeskusten virkojen määrittäminen. Koska kielikeskusten asema ei ole vielä riittävän vakiintunut ja tunnustettu, on tärkeätä saada aikaan yhteneväiset periaatteet virkojen anomiseksi. Kielikeskusten virathan ovat muista jo vakiintuneista viroista poikkeavia. Kielikeskuslehtorin toimenkuva eroaa monessa suhteessa ainelaitoksen lehtorin toimenkuvasta. Kielikeskuksen johtajan toimenkuvalla ei löydy vertailukohtaa muualta. Kummankin huolellinen määrittely on siksi erittäin tärkeätä. Tällöin tulee ottaa huomioon myös viran edellyttämä palkkaluokka. Niin kauan kuin kielikeskukset esittävät perustettavaksi eri nimikkeisiä virkoja samantyyppistä työtä varten, on virkojen myöntämistä helppo lykätä.

Voidaan myös kysyä, ovatko kielikeskukset tulleet alistuneiksi ja alemmuudentuntoisiksi näinä huonojen taloudellisten resurssien aikoina. Kielikeskuksiin tähän mennessä perustetut lehtoraatit ovat olleet ap. lehtorin virkoja, usein siitä syystä, että näin on esitettykin. Mutta eikö kielikeskuslehtorin virka edellytä hoitajaltaan erittäin paljon? Viran hoito edellyttää paitsi kokemusta kielenopetuksessa myös kykyä suunnitella erilaisia kielikursseja ja opettaa eri tieteenalojen opiskelijoita heille mielekkäällä tavalla. Myöskään ei aina katsota tarpeelliseksi esittää tarpeeksi korkeata johtajan virkaa, koska laitos sillä hetkellä on suhteellisen pieni. Mutta näinhän ei tulevaisuudessa aine ole - ja sitäpaitsi professorit ovat professoreita vaikka toimivatkin pienemmissä yliopistoissa.

Kielikeskuksien virkojen tarkka määrittely on nyt juuri ajankohtainen asia. Olisin iloinen kannanotoistanne!

L.K.

Vastaava toimittaja / Managing Editor: Liisa Korpimies
 Toimituskunta / Editorial Staff: Maarit Hakkarainen
 Sinikka Koponen
 Eva May
 Sirkka Laihiala-Kankainen
 Sinikka Lampinen
 Tuija Nikko
 Eila Pakkanen
 Liisa Ruuska
 Timo Sikanen
 Helena Valtanen

Puh. / Tel. 941-292880 Korpimies

292881 Lampinen, Pakkanen

292882 Hakkarainen, Laihiala-Kankainen

292883 Nikko

292884 May, Valtanen

292885 Ruuska, Sikanen

292886 Koponen

RAPORTEJA — REPORTS

Kay Wikberg
Universitetet i Tromsø

NORDISKA DATALINGVISTIKDAGARNA I TRONDHEIM 22.-23.10.1981

Nordiska datalingvistikdagarna i Trondheim 22.-23.10.81 samlade 70 deltagare. Som enda finländska deltagare anser jag mig vara skyldig att rapportera om konferensen.

Huvudteman var (1) datamaskinell lexikologi, och (2) användningen av datamaskinella metoder för att lösa problem för människor med språkligt handikapp. Tyvärr behandlade bara ett av föredragen det sistnämnda.

Framställningen var i det stora hela förvånansvärt konkret och lättfattlig så att t.o.m. icke-initierade kunde fatta vad det rörde sig om. Detta var möjligt genom att föredragen utkom i tryck strax före konferensen, vilket underlättade en ledig presentation och rätt livlig diskussion.

Flera av deltagarna rapporterade om större textsamlingar som antingen är under utarbetande (Per Vestbøstad: "Norsk tekstarkiv") eller föreligger mer eller mindre färdiga (Mette-Cathrine Jahr & Stig Johansson: "Grammatisk merking av The Lancaster-Oslo/Bergen corpus: Ordklassebestemmelse ved hjelp av ordslutt"). LOB, som är en brittisk parallell till den kända amerikanska Brown Corpus, vardera omfattande 500 texter på ca 2000 ord och varierande stilarter, gör det nu möjligt att systematiskt jämföra ordförrådet, och snart också syntaxen, i modern amerikansk och brittisk skreven engelska. Ett stort arbete har nerlagts på s.k. "taggning", dvs märkning av orden i dessa textmassor med grammatiska etiketter så att syntaktisk analys sedan kan ske maskinellt. Arbetet med LOB görs nu i Lancaster (Knut Hofland: "Grammatisk merking av LOB-corpus"). Benny Brodda, Stockholm, presenterade ett intressant och förnuftigt programsystem "The Tagger", som gör det möjligt att skapa och uppdatera taggfiler associerade med givna texter på ett halvautomatiskt eller interaktivt sätt.

Ett problem som möter den som sätter sig framför dataskärmen och skall använda ett visst program är att han/hon glömt rutinerna som hör till just det programmet, eller att rutinerna är helt andra eller delvis andra än i ett annat system man är van vid. För att göra det lättare för brukaren håller man nu på med att utarbeta system som skall göra det möjligt att förenkla

vokabulären (Tor Stålhane: "Leksikalisk analyse i mjuke system") och rutinerna, eller att använda naturligt språk vid textsökningen (Tove Fjeldvig: "Utvikling av enkle metoder for tekstsøking med søkeargumenter i naturlig språk").

"Datalingvistikken og dei språkhenma" var titeln på Kolbjørn Heggstads intressanta föredrag. Det är uppenbart att datamaskinen erbjuder stora möjligheter att underlätta tillvaron för döva och blinda. En telefonkatalog i punktskrift antar enorma proportioner. Man experimenterar nu i Bergen med en apparat som tar emot frågor i blindskrift och som också svarar med blindskrift. En dagstidning på norska för blinda har redan blivit möjlig genom utvecklingen av ett textbehandlingssystem för punktskrift. Senare är det meningen att tidningen också skall tryckas i stor-skrift för synsvaga. De dövas språk vet man fortfarande väldigt lite om, och forskning pågår som bäst för att ta reda på hur ett tidnings-språk för döva skall se ut.

Anne Golden & Anne Hvenekilde, Oslo, presenterade ett projekt "Laere-bokspråk", som har till mål att utforska språket i skolans fysik-, geografi- och historieböcker. Man vill få fram data som kan användas i norskundervisningen för elever och studenter med annat modersmål än norska. Idén kan tillämpas också i andra sammanhang, t.ex. för att visa hur facktermer användes på olika nivåer i skolan.

Ett utmärkt exempel på samarbete mellan en filolog och en datalingvist var Anne Karin Ros och Eirik Liens föredrag om Wycliffes bibeltexter. Presentationen gällde en liten del av ett större projekt som syftar till (a) en nyutgåva av The Middle English Bible och (b) detaljerad analys av ca 230 bibelhandskrifter för att få exakt information om översättningsarbetet. Delundersökningen visar att man kan spara mycket tid genom att inte skriva in alla manuskript i maskinläsbar form utan i stället införa en kod för skrivvarianter av en kanonisk form, dvs den form som författarna betraktar som gemensam, numrera dessa ord i varje text och ha datamaskinen att lokalisera alla skrivvarianter i de olika texterna. Datamaskinen ställer också upp tabeller för varje kanonisk form med varianter och fördelning.

Anna Sågvall Hein presenterade "Uppsala chart parser, version 2 (UCP-2)", en processor för analys av naturligt språk. Under förutsättning att man använder samma formalism kan parsern göra strukturbeskrivningar och specificera lexikalisk information i vilket språk som helst. Dess viktigaste användning hittills har varit grammatisk analys av svenska och den kan

betraktas som en del av projektet "Datorsimulering av textförståelseprocessen".

Språkdata, Göteborg, är kanske den mest kända institutionen i Norden när det gäller lexikologi. Rolf Gavare tog i sitt föredrag om "Lexikologisk alfabetisering" upp problem som uppstår vid datamaskinell alfabetisering av ett stort heterogent material med bokstavsvarianter, diakritiska tecken, förkortningar och siffertal. Jonas Löfström talade om "Dolda ordbildningsmönster. Några problem inom datamaskinell lexikologi". Sture Allén avslutade konferensen med att gå igenom olika definitioner av datalingvistik. Hans egen tolkning av datalingvistik lyder ungefär så här: Med datalingvistik menas utvecklingen och tillämpningen av formaliserade metoder i syfte att vinna insikt i naturligt språk.

Följande konferens kommer att hållas i Uppsala. Föredragen har publicerats under titeln

Eirik Lien (utg.), De nordiske datalingvistikdagene 1981 (Foredrag fra en konference på Universitetssenteret på Dragvoll 22.-23. oktober 1981), EDB-tjenesten for humanistiske fag, Universitetet i Trondheim.

David Marsh
Kielikeskus, Oulu University

CONTEXTUAL REALITY IN TEACHING A LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

Teacher: And what would you do then?
Pupil: I'd sit down, think over who I am, select a mood and then consider what I'd do then.

At present those teaching a language for specific purposes have a number of problems facing them. Let us consider the teacher who teaches English for specific purposes to first or second year university engineering students - such specific purposes being directly linked to their primary area of study, in this case that of engineering.

In the above paragraph we have hardly scratched the surface of the world of teaching a language for specific purposes or LSP. Yet already we find ourselves nearing a Catch-22 situation. Let us consider an engineering

student nearing the end of two years full-time study at university level. In his first two years of engineering he has been involved in a two-year language course. The language teacher has tried to introduce an LSP course to him covering aspects of the terminology and vocabulary to which the course aims suggest he should be acquainted with at this particular point in his studies. Unfortunately for the teacher, he has been trying to immerse the student into the language codes and forms of the engineering world when the student himself has hardly started his university engineering studies proper. Up to this point his course has only really developed his abilities in the field of mathematics, geometry and related subject-areas. Therefore the language teacher's attempts to introduce him to LSP have been seriously hampered by the student not understanding the nature of a given lexical item in his own language. This aspect of the communication-breakdown has, in our hypothetical situation, resulted in the student losing interest in two years of language teaching and the teacher suffering from a degree of stress wondering why the student remained so unmotivated during the course. Even if we select another student who has been continually motivated through a desire to become more adept in the target language, the time spent learning that language has been seriously devalued.

As teachers we are interested in doing things with language rather than merely commenting upon it. (The serious inadequacies of translation as a pedagogic technique could be mentioned here.) The LSP teacher can introduce a word to his class - most of the students may know the equivalent word in Finnish (or Swedish), but because they fail to understand what that word means become disinterested in retaining the significance of its foreign equivalent. If this happens in our lessons then we are surely failing as teachers of a language for specific purposes.

If we are to be LSP teachers should we have extensive knowledge of the subject-matter at hand? This constitutes one of the great problems facing all of us involved with LSP - and the question usually results in us reaching for ever-more complex textbooks in an attempt to present our 'customers' with what (we think) they need. Frankly it is unrealistic to expect the LSP teacher to provide an authentic response to areas of knowledge in which he has little or no expertise through formal teaching. Equally, it is unrealistic to assume that the students have themselves any knowledge of their area of ongoing study which could satisfy the need for highly specialised language teaching in the first half of their university education.

Hutchinson and Waters (1980) in commenting upon ESP note 'Our concentration (is) on the underlying competence - and on materials and methodology which ask learners to consider familiar information in a novel, problem-solving way...' (1) Their concern is to facilitate communication on topics (and slants on topics) of concern to and within the grasp of the intelligent layman. So if one is involved in ESP this takes us to the readership level of 'New Scientist'. Significantly they add 'The background knowledge this calls upon is surely something we can assume most ESP teachers will have by virtue of their own secondary schooling and their upbringing in a consumer-oriented technologically-developed society.' (2)

Highly-g geared subject-specific teaching material is sometimes used as the main core of LSP courses. The use of such material may well work against the possible success of the course as a whole. The lexical items covered can be either out of the students' reach or seemingly irrelevant to those people at that given time. The teacher who tries to justify the adoption of an advanced LSP course on the grounds of possible future value is, whether right or wrong in his appraisal, unlikely to boost levels of student interest to a level high enough for effective language learning. When the student is reading advanced textbooks relating to his area of study, he will be able to negotiate the meaning of a given term having been led to the point at which he is able to negotiate such meaning. What is more the LSP teacher can seriously confuse his students and thus hinder the learning process in his definition and explanation of terminology or structures - and this is certain to happen if he has a lack of expertise in relation to the target area.

So how can we define the parameters of LSP teaching? Hutchinson and Waters suggest that English language teaching as a whole is riddled with distinctions that appear to serve the needs of academic or bureaucratic analysis more than they 'honour the gestalt of the human learning experience ... the concomitant notion that each of these 'so-called' specialisms calls for widely differing approaches and resources is perhaps the most dangerous result of such labelling. Language teaching can perhaps be best looked at more productively as a unity, of which an ESP-type curriculum is the desirable goal of all.' (3)

For Hutchinson and Waters we can assume that the LSP teacher is first and foremost a teacher and the specialist nature of his job relates to that sensitivity to the needs of his students that every teacher must have. All language teaching may be regarded as the development of a language for specific purposes. But this raises a question - are we catering for the

purposes of the student or the teacher? Any attempt at answering such a question involves us taking up the darkest veil in current LSP methodology - the question of relevance. If we relate back to our 2nd year engineering student and ask him to discuss aspects of advanced microtechnology (using the correct terminology, of course) or for the sake of oral development to complement extension of vocabulary and exposition of tense-structure through requesting him to assume the role of an engineering salesman - then we are almost certainly dwelling in the realm of irrelevance.

LSP teaching is geared to sharing meaning. The student attempts to do the same thing in a foreign language as he does in his first language and this because he has a relatively developed sense of meaning potential. Widdowson (1979) describes the task of the student as 'extending (his) ability to realize discourse from his mother tongue to the language he is learning.' (4) Halliday quoted in Willis (1981) (6) in terms of child language acquisition sees the child as 'learning how to mean' rather than learning merely the ability to speak. For Halliday 'what the speaker can say i.e. the lexico-grammatical system as a whole, operates as the realisation of the semantic system, which is what the speaker can mean - what I refer to as the <meaning potential>. I see language essentially as a system of meaning potential.' (5). For Willis this meaning potential in turn relates to what a speaker <can do> - his behaviour potential - which brings us back to the suggestion that our students have already developed their own sense of meaning potential.

On a simple level, how do we harness such meaning potential in L₂ teaching and use it to our advantage? One way to avoid it is in requesting that our students engage themselves in tasks which they deem to be irrelevant. Aspects of such learner-teacher techniques as Role-play, Translation and Reading/Listening comprehension might be included here. The LSP teacher is already starting from an unfortunately weak position at the very beginning of a university language course. Rates of student interest in language courses at university level in the first and second years of study are generally rather low. A feeling of having completed the necessary requirements at Lukio for the learning of languages often hinders the teacher in his attempts to rekindle interest. For these and many other equally significant reasons an approach has to be adopted by the teacher which is not only relevant but also effective.

Some teachers believe that they can overcome the 'student-interest' dilemma by making the language 'come alive' - which is in itself an over-

worked notion. One can question if a significantly profitable way to learn to communicate in a foreign language is to merely practise communicating in that language at the level of conversation.

Edmondson raises the question of appropriateness in the teaching of a foreign language. He comments '... we need to ask whether the type of discourse by means of which practice is intended to take place, is in fact the type of discourse which is intended to be practised'. Hence we need to question whether different teaching procedures and strategies are appropriate to the communicative goals of foreign language teaching. Widdowson notes '... The teacher in the early stages of an English course might hold up a pen, point to it and say: This is a pen. Here we have a correct English sentence. It is an instance of correct usage. But is it an instance of appropriate use?' (8)

We may recapitulate in the following way:

Group NEEDS < Teacher specified >

APPROPRIATENESS < To group >

RELEVANCE < To each individual student >

RESULT < To be measured in terms of outcome >

Edmondson presents us with the following extract from an English lesson (from Walmsley 1978) which helps us consider the notions of appropriateness and relevance:

(The teacher here is practising the word prefer)

Teacher: Do you prefer cornflakes with or without sugar?

Pupil 1: I prefer cornflakes with sugar.

Pupil 2: I prefer cornflakes without sugar.

Pupil 3: I don't like cornflakes.

In commenting on the above he notes that 'We tend to applaud the third pupil, but have in fact no means of knowing whether he is telling the truth or not; the first or second pupil may be being just as sincere or insincere - we cannot tell. Part of the reason the third response is striking is in fact the assumption that the learner is deliberately flouting the discourse pattern established by the teacher - on assumption that the learner resents being a learner i.e. carrying this social role ... it is evident from the total sequence that it is pedagogic and not target discourse that is occurring here.' (9)

At university level, the teacher is confronted by students who are adult and should be approached as such within the language classroom. If we are to combine appropriateness on a group level with individual-relevance then teaching techniques have to be developed accordingly. The performance by a student of a task such as that following the pattern Problem-to-Solution may be described as one possible way of facilitating this type of pedagogic approach. The solving of a problem is seen by Sinclair as an object which, though largely achieved through the use of a language, is in fact independent of that language. The solving of a problem is what Sinclair means by an outcome. Willis points out that 'it is Sinclair's contention that without this outcome there can be no communication which truly reflects the use of language outside the classroom.' (10) Sinclair himself goes on to say that '... the transfer to L₂ of communicative skills acquired in L₁ is not direct unless the conditions for communication are replicated and not simulated.' (11).

Both Edmondson and Sinclair are engaged in demonstrating the importance of contextual reality in language teaching. From slightly differing angles they stipulate some of the criteria that have to be considered in achieving contextual reality within the foreign language classroom. It is up to the individual teachers who follow their line of argument to see what pedagogic techniques can be used to achieve such 'meaningful communication'. We should not disguise our approach under the label 'communicative' until the teacher acting as 'facilitator' takes full account of the students' meaning potential and facility as an accomplished communicator. On the other hand we should not adopt techniques or methods which are divorced from our students' needs i.e. his overall scheme of learning (measured in terms of lexical extension, grammatical development etc.)

There are a number of different approaches to achieving this type of meaningful communicative competence within the classroom. Problem-Solution structure techniques have been used in the fields of Management studies and Group dynamics for a number of years. They are simple to use, varied by nature and with a range from elementary to highly advanced in terms of the levels of analysis. Such structures may be introduced into the classroom to actually facilitate the teaching of a given structure, tense, list of vocabulary items etc. Too often improvised teaching strategies of this type are condemned as inadequate because they only boil down to the status of 'games' - but the fault does not usually lie with the game itself but the teachers inability to manipulate it to serve his students' needs.

One type of commonly-known Problem-Solution structure is that of the Lateral Thinking variety discussed in publications by Edward De Bono. They pose a problem and through clues geared to the use of available information involve the student in cultivating a degree of 'insight restructuring' in his move towards a solution - be it the 'correct' solution or one which is acceptable to some degree. Having been told of the 'rules' of the proposed discourse-arena and introduced to a given pedagogic aim, (working in pairs or small groups) the students are able to work towards the achieving of an outcome for each problem posited. The teacher is left free to circulate, concentrate on giving help to those students with particular linguistic difficulties, correct, consult and generally facilitate the ongoing progress of the whole group. The common and tiresome division of abilities in the LSP class is solved with students of compatible ability being able to work together.

An interaction in the discourse arena involves at least two people responding to stimulus according to real time, mood and attitude. As Sinclair points out: 'There is always an outcome to an interaction.' (12). The thinking component of this type of technique partly solves any problem concerning low student motivation. The student invariably recognises the demands and usefulness of a 'real' exercise and accepts the limitations of obeying the 'real' rules of achieving the outcome through a foreign language. He is allowed to approach his problem through the type of thought and self-evaluation that he would apply to other problems presented to him within his curriculum. At the end of the lesson the student feels as though he is in the process of moving or has moved in a particular direction and importantly this approach seeks to exploit the real situation facing the student and does not expect him to engage in activities which lie outside his real world.

If we now return to the question of LSP teaching - consider the demands made of a teacher and the corresponding needs of our student of engineering. To what extent could techniques such as those of Problem-Solution structure help the students reach their proposed target-competence? The answer to such a question would ultimately depend on how the LSP teacher views his pedagogic field of operation. Consider these three aspects of technical communication isolated by Hutchinson and Waters: Mode, Language and Knowledge of the world. The mode of technical competence is predominantly visual and oral. The visual mode is by far the most important. 'The typical lesson centers around a practical demonstration, i.e. a presentation using a visual display of some kind - an actual machine or apparatus, a model, diagrams, graphs etc.' (13)

In consideration of language, Hutchinson and Waters suggest that the language used in technical education (and therefore correspondingly in engineering work in situ) is not, except for a few examples of terminology, subject-specific nor even specific to technical communication. 'Everyday language is used.' (13) The reasons for this are firstly that the language is predominately visual-related. Secondly, that the teacher should not assume any specialised knowledge on the part of the students because the subject is new to them. Thirdly, technical English is seen to be only an adaptation of existing resources in the English language. Fourthly, that even technical competence rests on a series of social interactions which compound the tendency to use conversational language.

In commenting on knowledge of the world Hutchinson and Waters note 'understanding discourse is not just a question of knowing the language. Use is also made of conceptual and factual knowledge... the underlying competence required of the technical student is that required for any effective use of language. The linguistic and factual resources that the student requires are those of the technically-minded layman and not the specialist or academic.'

It is the underlying L_1 competence that an approach such as that of Problem-Solution recovery seeks to harness for the sake of L_2 development.

REFERENCES

- (1) (2) (3) Hutchinson T. and Waters A. ESP at The Crossroads, Oregon State University, English For Specific Purposes 36 1980
- (4) Widdowson H.G. Explorations in Applied Linguistics, London. Oxford University Press 1979
- (5) Halliday M.A.K. Explorations in The Functions of Language, London. Edward Arnold 1975
- (6) Willis J. Learning How To Mean (Forthcoming) 1981
- (7) Edmondson W.J. Some Problems Concerning The Evaluation of Foreign Language Classroom Discourse in Applied Linguistics, Vol. No. 3 Autumn 1980
- (8) Widdowson H.G. Teaching Language as Communication, Oxford University Press 1978
- (9) Edmondson W.J. (Ibid)
- (10) Willis J. (Ibid)
- (11) Sinclair J.M. Some Implications of Discourse Analysis for ESP Methodology in Applied Linguistics, Vol. No. 3 Autumn 1980
- (12) Sinclair J.M. Language for Specific Purposes in Kennedy (ed.) ELR Journal, University of Birmingham Vol. No. 1 1980
- (13) Hutchinson T. and Waters A. (Ibid) 1980

Liisa Korpimies
Language Centre for Finnish Universities

DISCOURSE INTONATION

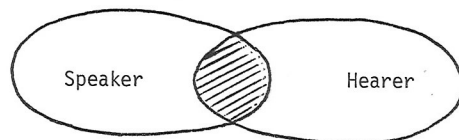
The work done by David Brazil on discourse intonation is part of an ongoing programme of research into the structure of interactive discourse being conducted at the University of Birmingham. This article explains briefly the main principles of the analysis of discourse intonation and is based both on Dr Brazil's lectures in Jyväskylä and on his recent book (Brazil, Coulthard and Johns: Discourse Intonation and Language Teaching).



Dr Brazil giving a lecture on discourse intonation in The Language Centre for Finnish Universities.

Brazil argues that in order to understand communicative competence it is necessary to take proper account of how intonation contributes to the communicative value of an act of speech. He claims that the study of intonation helps one to understand some fundamental aspects of communicative process. He shows that by working in a discourse framework¹⁾ it is possible to reveal some underlying general truths and that the way intonation affects meaning can be presented in fairly simple, coherent and homogenous terms.

Brazil suggests a way of characterising the communicative significance of two kinds of speaker-option realised in English by intonation: 'tone' and 'key'. He suggests that for any tone group the speaker has to choose between a falling tone, which he calls proclaiming (symbol p), and a falling-rising tone, which he calls referring (symbol r). It is the basis of all interaction that there exists some common ground between the participants of a conversation. By common ground is meant the knowledge the speakers share about the world. The diagram below shows how the speaker sees his world and the hearer's as overlapping.



(Brazil et al 1980: 15)

In his view, the speaker may use a referring tone when he refers to features which he regards as belonging to the common ground between him and his addressee. By using a proclaiming tone the speaker gives information about features that do not belong to the common ground. He gives an example where the effect of altering the tone selections can be seen (Brazil et al 1980:16)

(1) //r he'll be TWENTy//p in AUgust//

(2) //p he'll be TWENTy//r in AUgust//

(The tonic syllable, the syllable on which the major pitch movement begins, is underlined and capitalised.)

¹⁾ For the explanation of discourse framework see Coulthard 1978.

In the first utterance the addressee is told when the birthday will be, and in the second the new piece of information is the age of the person referred to.

The speaker must constantly make decisions about what he is going to proclaim and what to refer to. Brazil argues that this is made in the light of the Speaker's moment by moment assessment of the state of play, and gives an example from a doctor/patient interview. (Brazil et al 1980: 16):

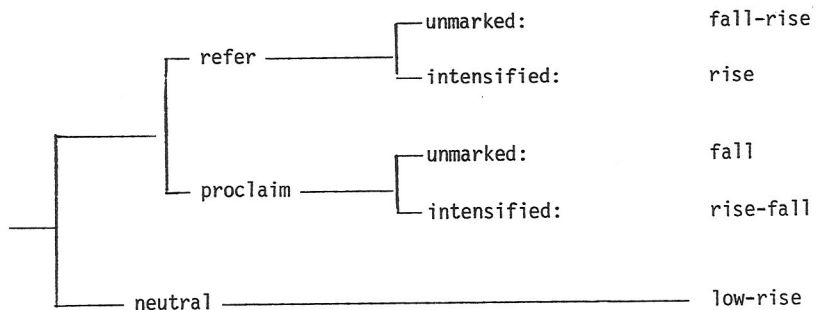
//r I've come to SEE you//p with the RASH//r I've got on my CHIN
//p and underNEATH//r which has deVELOped//p in the past three
DAYS//r well it's IRritating//r and at WORK//r with the DUST//r us
being a CLOTHing factory//r well I find it IRritating//p makes me
want to SCRATCH it//

The only items of information that are proclaimed are that the rash is the problem, that it is underneath the patient's chin, and that the patient wants to scratch it. Brazil continues (Brazil et al 1980: 16-17):

The facts that the patient has come to see the doctor, that his rash (once it has been identified as the reason for the visit), is on his chin, and that it has developed, are all visibly evident, while the fact that the rash is irritating is scarcely something one would need to point out to a doctor. The doctor could also reasonably be expected to know that the patient goes to work. All these items are therefore referred to.

The explanation for the patient's choice of referring tone when mentioning the "dust" and the fact that he works at a "clothing factory" may be more complex. It may well be that the doctor does know the conditions and place of his employment, but equally it may be that the patient has tactically chosen, for politeness perhaps, to present new information as if it were already shared. For we must remember that the r/p opposition like all other linguistic options, is available for exploitation. Indeed, if tone choices were simply predictable on the basis of what could be ascertained about the context, they would be of very little interest. Ultimately, it is the speaker's choice whether to present information as already shared or as new.

There is also an intensified form for the referring and proclaiming tones, r+ and p+ respectively. Table below shows how the four tones and the neutral low-rising tone are related to each other (Coulthard 1978: 124):



While the choices in the tone unit can be said to be interpersonal, the choices in the key system are textual, concerned with relations among linguistic items. In the system Brazil proposes there are three key choices, 'high', 'mid' and 'low'. Brazil sees pitch choice as independently meaningful and argues that each tone unit selects anew for pitch. It is significant that mid key is not defined as the norm for the speaker; instead, key choices are made and recognised with reference to the pitch of the immediately preceding tone unit. In other words, there are no absolute values for high, mid and low key even for a particular speaker: in fact a particular high key tone unit may well be lower than an earlier mid key tone unit.

Brazil et al (1980: 27) give the following example, where the contrast has already been established either within the referential framework shared by the participants, or in a wider social context. This is implied by the use of high key with a referring tone.

high LEFT if you like
 mid //r I've used MOST of it//r but you can have what's //
 low

They give the following example to show how the speaker can exploit a contrast not yet asserted to by his audience by choosing a proclaiming tone (1980: 27):

high TENNis gear
 mid //r as soon as he'd finished EATing//p he changed into //
 low

Brazil explains that the likelihood of the speaker continuing with something like "... of all things!" indicates that he wants to make clear the

distinction between the inappropriate changing into tennis gear and the acceptable alternative, of, for instance, "getting on with the washing up".

Brazil discusses the function of intonation choices at points of speaker change. They give a three-part exchange (Brazil et al 1980: 74):

high GOT the
 mid//p have you TIME//p it's THREE O' CLOCK //p //
 low THANKS

The first two moves of the example comprise a pitch sequence and reinforce the fact that a follow-up move is not structurally required, its status as an additional element being emphasized by the fact that it constitutes a separate pitch sequence on its own.

Brazil points out that there are very few possible alternatives for the follow-up move while still remaining within the same exchange. The follow-up move could serve to acknowledge receipt of the information and to terminate the encounter, if the exchange of the previous example were a whole interaction between two strangers in the street. If, instead, the exchange occurred during a longish interaction, the acknowledging function could equally well be realised by a low termination //p AH//, or a low termination repetition //p three o'CLOCK//, or a low key, equative, reformulation //p TIME to GO//. There are hardly any other alternatives for a speaker within the same exchange. Brazil suggests (Brazil et al 1980: 75):

(...) herein lies the power of the exchange as a discipline unit - with each successive move a speaker's options are dramatically narrowed. The opening move delimits a set of acceptable answering moves; a succeeding follow-up move is restricted to non-contentiously reformulating or commenting upon the answering move, and a second follow-up move, if it occurs, is virtually restricted to low key, low termination 'yes' or 'mm'.

The exchange about the time illustrates a very important relationship in intonation between successive moves - 'pitch concord' between the 'termination' choice of the final tone unit of one move and the 'initial key' choice of the next move. The exception comes when the speaker ends with low termination and so completes a pitch sequence relating all constraints.

The notion of pitch concord helps to explain one of the major problems in discourse analysis. With the help of pitch concord Brazil explains why some items which are declarative or moodless in form are taken as eliciting or questioning in function.

If the speaker in the example had said (Brazil et al 1980: 76):

high
 mid//p GO//
 low TIME to

he could have indicated that he took "three o'clock" as equivalent in meaning in this context to "time to go". A second alternative would be asking if such was the case and looking for a contrastive yes/no response:

high GO
 mid //p TIME to //
 low.

REFERENCES:

- D. Brazil, M. Coulthard and C. Johns: Discourse Intonation and Language Teaching. Longman, London, 1980.
- M. Coulthard: An Introduction to Discourse Analysis. Longman, London, 1978.

KIELIKESKUSTEN JOHTAJIEN NEUVOTTELUPÄIVÄ

Kielikeskusten johtajat kokoontuivat järjestyksessä toisille neuvottelupäivilleen Tampereen yliopiston kielikeskukseen. Paikalla olivat kaikkien kielikeskusten johtajat ja yhteisistä asioista keskusteltiin vilkkaasti. Neuvotteluissa keskusteltiin muun muassa videomateriaalin lisääntyneestä käytöstä kielikeskusten kielenopetuksessa ja videonauhojen valtakunnallisen levittämisen ongelmista. Valtakunnallista yhteistyötä aiheuttaa myös ääni- ja muun materiaalin atk-rekisteröinnin käyttöönotto. Päivän aikana keskusteltiin myös materiaalin tuottamisen kysymyksistä, kielikeskusten seurantatutkimuksen jatkotoimenpiteistä, täydennyskoulutuksesta, virka- budjetista ja suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamiseksi suoritettavista kokeista.

Kuvassa ovat Matti Rissanen, Helsingin yliopisto; Pekka Hirvonen, Joensuu korkeakoulu; Kalevi Wiik, Turun yliopisto; Hans Nordström, Åbo Akademi; Marja Renkonen, Teknillinen korkeakoulu (Otanemi); Pekka Tenkilä, Tampereen teknillinen korkeakoulu; Pirkko Lehtinen, Oulun yliopisto; Valter Mäkelä, Jyväskylän yliopisto; Maija Metsämäki, Kuopion korkeakoulu; Liisa Kurki-Suonio, Tampereen yliopisto ja Liisa Korpimies, Korkeakoulujen kielikeskus.



TIEDOTUKSIA - INFORMATION

THE BRITISH COUNCIL SUMMER SCHOOLS FOR TEACHERS OF ENGLISH

4-23 July Birmingham	English for Specific Purposes
5-24 July Aberdeen	Contemporary Issues in English Language and Literature
5-24 July Nottingham	Practical Classroom Methods and Materials Production for English Teaching
8-27 July Leeds	The Teaching of English as a Foreign Language
12-31 July Manchester	Techniques for English Teachers
12-31 July Newcastle- upon-Tyne	Spoken English Language for Foreign Teachers of English
12-31 July Reading	Linguistics and the Teaching of English
19 July- 6 August Swansea	Contemporary English Language: Usage and Practice
25 July- 13 August Stirling	Practical Explorations in ELT Methodology
2-21 August Chester	Practical Approaches to English Teaching
1-21 August Exeter	Interaction and the Individual in the Classroom

Further information The British Council, Helsinki, tel. 90-640 505
or Liisa Korpimies, Language Centre for Finnish Universities tel.
941-292 880.

AFinLAn symposium 1981

Tämänvuotinen syysseminarium pidettiin sateisessa Turussa 13.-14.11. aiheesta Kirjoitettu kieli. Osanottajia oli n. 70 molempina päivinä, jouskossa sekä äidinkielen että vieraiden kielten edustajia. Luennotkin, joita oli yhteensä kymmenen, käsittelivät kirjoitetun kielen aspekteja sekä suomessa että vieraissa kielissä.

Symposiumesitelmät aloitti Liisa Huovinen-Nyberg Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielitoimistosta puhumalla hallinnossa käytetyn kielen monimutkaisuudesta ja virkamiehille järjestettävän kielikoulutuksen sisälöstä. Virkakielen teksti eroaa yleiskielestä mm. lauseenvastikkeiden runsaassa käytössä, virke- ja lausepituudessa ja lauseiden porrasteisuudessa, siis lauserakenteessa yleensä. Yleiskielelle ominainen lauseiden sidosteisuus ja lineaarisuus puuttuvat, mikä vaikeuttaa ymmärtämistä. Virkamiehille järjestetyillä kursseilla pyritäänkin kiinnittämään huomio juuri näihin seikkoihin, jotta virastojen asiakkaidenkin olisi helpompi ymmärtää tehtyjen päätösten sisältö. Marita Gustafsson Turun yliopistosta käsitteli alustuksessaan englanninkielisten lakitekstien monimutkaisuutta. Rakenteellisten seikkojen lisäksi englanninkielisille lakiteksteille on ominaista myös sanaston erilaisuus: monilla sanoilla on yleiskielessä eri merkitys kuin lakitekstissä. Virkkeet ja lauseet ovat huomattavasti kompleksisempia kuin esim. tieteellisissä teksteissä ja niille on ominaista runsas nominalisointi sekä prepositioilmausten ja adverbiaalilausekkeiden käyttö useissa lauseasemissa.

Anneli Vähäpassin (Jyväskylän yliopisto) esitelmän aiheena oli lukion uusi oppimääräsuunnitelma ja lukijaksi kasvaminen. Äidinkielen uusi oppimääräsuunnitelma lukioita varten on rakennettu funktionaaliseen viitekehykseen ja sen lähtökohtana on itse lukija eikä esimerkiksi teosten esteettinen arvo yksinään. Vähäpassin mukaan kirjallisuuden opetuksen tulisi pyrkiä kehittämään ja laajentamaan lukijan esteettisiä kokemuksia, kannustaa häntä esittämään kysymyksiä, joihin hän voi etsiä vastauksia teoksista sekä korostaa keskustelun osuutta, sillä liiallinen informaation etsiminen ja opettajakeskisyys voivat rajoittaa oppilaan oman elämyksen muodostumista. Viljo Kohonen Tampereen yliopistosta puhui kommunikatiivisuudesta vieraiden kielten opetuksessa opetustavoitteiden ja luokan viestintätilanteiden pohjalta. Kursimuotoista lukiota koskevinä uusina tavoitteina on kyky ymmärtää vaikeampaa kieltä kuin mitä pystyy tuottamaan sekä kommunikatiivisen kompetenssin kehittämisen mahdollistaminen. Nykyiset resurssit ovat kuitenkin täysin riittämättömät näin kunnianhimoisten tavoitteiden realisoimiseen. Oppilaiden

on usein vaikeata hahmottaa opetussisältöjä kokonaisuutena, sillä tarpeet aktualisoituvat vasta koulun jälkeen. Kohonen puntaroi myös esityksessään kysymyksiä Olemmeko liian eksplisiittisiä opetuksessa? ja Annammeko mahdollisuuden luovuuteen, siis kommunikatiivisen itseluottamuksen kehittymiseen? Luokan viestintätilannehan on pakosta keinotekoinen, sillä siinä on sekä tähdättävä sanojen ja rakenteiden käytön automatisointiin että keskityttävä viestin sisältöön. Kuitenkin pitäisi tietoisesti pyrkiä kommunikatiivisuuteen.

Perjantain viimeisessä esitelmässä Anders Nygård Åbo Akademista esiteli vieraan kielen ylioppilaskokeen kirjallisen osan kehitysnäkymiä. Ylioppilaskokeen muuttaminen on tarpeellista, koska lähitulevaisuudessa pitkät kielet jaetaan kahteen ryhmään ja koska vuonna 1985 ovat kirjoittamisvuorossa ensimmäiset lukion uuden opetussuunnitelman puitteista tulevat oppilaat. Ylioppilastutkinnon takaistusvaikutus on myös liian suuri tällä hetkellä. Suurimpana ongelmana ylioppilastutkintoon liittyvissä kielikokeissa on se, että niitä ei voi edeltäpäin kokeilla reliabeeliuden ja validiuden takaamiseksi. Esimerkiksi monivalintatyyppinen koehan vaatisi välttämättä standardoimista ja testaamista. Nygårdin mielestä nykyisen tutkinnon puutteena on myös pidettävä sitä, ettei se ohjaa sanavalmiuteen lainkaan, koska vapaan tuotuksen osuus on niin vähäinen.

Lauantain esitelmien sarjan aloitti Liisa Lautamatti (JY) puhumalla kirjoitetun kielen koherenssista ja diskurssin rakenteesta yleensä. Hän määritteli koherenssin kahdenlaiseksi: propositionaaliseksi koherenssiksi, joka syntyy semanttisesta sisällöstä sekä interaktioon perustuvaksi koherenssiksi, joka muodostuu peräkkäisten puhunnosten tai lauseiden puheaktiarvoista. Kirjoitetussa tekstissä edellinen on selkeämmin havaittavissa. Pyritäessä selvittämään kirjoitetussa kielessä esiintyvää koherenssia voitaisiin Lautamatin mukaan tarkastella näitä kahta koherenssityyppiä. Propositionaalista koherenssia on mahdollista tutkia kiinnittämällä huomiota tekstin tematiikkaan, koheesiokeinojen käyttöön sekä sisällön kehittämisjärjestykseen. Interaktioon perustuvaa koherenssia taas voidaan lähestyä selvittämällä lausefunktioita. Jäsentävän aineksen käyttö lisää koherenssia, jos sitä käytetään oikein. Aidinkielessä käytettyjen strategioiden osuus voi olla hyvinkin merkittävä myös vieraalla kielellä kirjoitettaessa, koska on mahdollista, että samoja strategioita voi käyttää molemmissa.

Jorma Tommola (TY) esitteli tutkimusta, jossa oli tarkoitus kuvata englannin oppijoiden suoritusta testeillä, joissa keskityttiin eksplisiittisten konektorien käyttöön. Koehenkilöinä oli lukion toisen luokan oppi-

laita ja yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja menetelmänä käytettiin modifioitua cloze-tekniikkaa. Tulokset osoittivat, että jälkimmäinen ryhmä käytti useammanlaisia konektoreita vastauksissaan sekä valitsi konektorit myös kielio pillisen rakenteen perusteella (asyndeettinen strategia). Suurimpia virheiden syitä näytti olevan se, että oppijat eivät olleet kyenneet hahmottamaan lauseiden propositiosisältöjen loogisia suhteita ja että koko virkkeen merkitys oli jäänyt jostakin syystä ymmärtämättä ts. oppijat eivät olleet kyenneet pitämään laajoja merkitysjaksoja työskentelymuistissaan riittävän kauan, jotta olisivat kyenneet operoimaan niillä.

Vilho Viksten WSOY:stä puhui kaunokirjallisten tekstien arviointikriteereistä kustantajan kannalta. Hänen mukaansa kustantaja kiinnittää kirjaa arvioidessaan huomiota mm. siihen, mihin teostyyppiin se kuuluu, ts. mikä on sen yleisö, teoksen uutuusarvoon ja sen sisältämiin uusiin näkökulmiin sekä tekijän kehittymiskelpoisuuteen, työskentelykykyyn ja hahmotuskykyyn. Kustantaja on siis eräänlainen välimies kirjan ja kirjailijan välillä. Toisin kuin valmiin kirjan käteensä saava lukija, hän katsoo teosta ja kirjoittajaa prosessina.

Sonja Tirkkonen-Conditiin (Savonlinnan kääntäjänkoulutuslaitos) esitelmän aiheena oli asiategstien arvioiminen tekstilingvistisin kriteerein. Näihin kriteereihin kuuluvat teeman ja reeman tarkastelemisen lisäksi myös makrotematiikan ja makroproposition käsitteet, jotka helpottavat tekstin jäsentämistä. Kääntäjän tehtävänä on myös analysoida tekstiä ja signaloida sama makrotematiikka lukijoille.

Symposiumin viimeisessä esitelmässä Pauli Saukkonen Oulun yliopistosta puhui suomen kielen tekstilajeista. Hänen käsityksensä mukaan tekstilajeihin jaon kriteereinä voidaan pitää kontekstin rakenneosia, tekstin referenssiä, funktiota, tilannetta ja perspektiiviä, joihin vaikuttavat tekstin tarkoite ja todellisuus sekä lähettäjä ja vastaanottaja. Näin esimerkiksi ajallinen dimensio, psyykinen ja sosiaalinen etäisyys, viestintäkanava sekä tekstin funktio (sen vetoaminen ihmisen tietoisuustoimintoihin: tunteeseen, tahtoon ja ajatteluun) mahdollistavat tekstien jakamisen kahteen päälajiin, referentiaalisiin ja tyylillisiin. Edellisiin kuuluvat esimerkiksi uskonnolliset ja lääketieteelliset tekstit, joissa ei yleensä ole tilanne-, perspektiivi- tai funktiodimensiota. Tyylillisten tekstien muodostama ryhmä on kompleksisempi ja ne voidaan karkeasti jakaa kolmeen päälajiin: taiteellisiin teksteihin, tiedotusteksteihin ja tietoteksteihin, joista tiedotustekstit sisältävät kumpiakin vastakkaisia piirteitä kahdesta ääriyhmästä. Jokaisen lajin sisällä voidaan sitten tarkastella em. piirteitä.

Kiitokset symposiumin esitelmäitsijöille ja osanottajille ja erityisesti turkulaisille järjestelijöille!

ADLA indbyder til AScLA-symposium

OVERSÆTTELSE OG TOLKNING

4.-6. oktober 1982

på Københavns Universitet

- - - - -

Alle nordiske lande indbydes til deltagelse i AScLA-symposiet.

Tid: Symposiet begynder kl. 9 mandag den 4. oktober og
slutter onsdag den 6. kl. 12.

Sted: Københavns Universitet, Njalsgade 80-84, 2300 København S

Program: Det er foreløbig ikke tanken at opdele symposiet i to eller flere sektioner - men tværtimod at forsøge at tilbyde deltagerne emner om "translationsprocesser" set ud fra forskellige teoretiske synsvinkler og ud fra kommunikative faktorer, der har betydning for mundtlig og/eller skriftlig oversættelse.

Foredragene forventes publiceret.

Kursusafgift: 150,- Dkr.

Omkostninger i øvrigt: Deltagerne betaler selv rejseomkostninger, hotel og fortæring. Angående hotel se vedlagte Hotel Information fra BENNETT of Scandinavia.

Registrering: senest 1. februar 1982 (med vedlagte blanket)

Abstract: senest 1. maj 1982 (se vedlagte side)

Godkendelse af abstract: 15. juni 1982

Viggo Hjørnager Pedersen Hanne Martinet Jacques Qvistgaard

NB. Al korrespondance sendes til

Ester Olsen
Handelshøjskolen i København
Fabrikvej 7
2000 København F

REGISTRERINGSBLANKET TIL AScLA-SYMPOSIET 1982

Sendes inden 1. februar 1982

til Sekretær Ester Olsen
Handelshøjskolen i København
Fabrikvej 7
2000 København F

Hermed melder jeg mig til AScLA-symposiet
OVERSÆTTELSE OG TOLKNING, 4. - 6. oktober 1982

Navn:
(i blokbogstaver) _____

Adresse:
(i blokbogstaver) _____

Telefon: _____

Jeg ønsker at holde foredrag: Ja Nej

Titel på foredrag: _____

Deltagerafgiften 150,- Dkr. indbetales på postgirokonto nr. 6 42 95 64
(check frabedes)

ADLA
(Association Danoise de Linguistique
Appliquée)
Kassereren
Fabrikvej 7
2000 København F.

KIELIKESKUKSEEN SAAPUNUTTA KIRJALLISUUTTA

Publications received by the Language Centre

- Abbs, B., V. Cook & M. Underwood: *Authentic English for Reading 2*. OUP 1981
- Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. *Arbeitsberichte 2*. Zentralen Fremdspracheninstitut, Universität Hamburg 1981
- CCL/Current Contents Linguistik. 2 Lieferung, 9 Jahrgang, Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt am Main 1981
- Christ, H. & E. Liebe: *Fremdsprachenunterricht in amtlichen verlautbarungen. Band 14*. Universität Augsburg 1981
- Eastwood, J., V. Kay, R. Mackin, & P. Strevens: *Network 2*. Student's Book, Workbook & Teacher's Book. OUP 1981
- Korkeakouluopintoihin liittyvän harjoittelun kehittämissuunnitelman raportti. Opetusministeriö: Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 38. Helsinki 1981
- Kostera, P.: *Kielistudio-opettajan käsikirja*. Otava 1980
- Koulutus-, tutkimus-, kulttuuri- ja vapaa-aikapoliittisiin liittyvä tutkimus. Neuvottelutilaisuus 5.5.1981. Opetusministeriö: Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 39. Helsinki 1981
- Kulttuurialan työntekijöiden koulutus. Neuvottelutilaisuus 6.11.1980. Opetusministeriö: Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 36. Helsinki 1981
- Landeskundliches Lesebuch für Russistik-Studenten. *Arbeitsberichte 3*. Zentralen Fremdspracheninstitut, Universität Hamburg 1981
- Liikuntatieteiden kirjasto- ja informaatiopalvelujen kehittämissuunnitelma. Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisu 25/1981
- Recherches et échanges. (Revue de l'Union des Professeurs de Langues Etrangères des Grands Etablissements Supérieurs Scientifiques). Tome 6. No 2, juin 1981
- Sajavaara, K. (toim.): *Soveltava kielitiede*. Gaudeamus 1980
- Sajavaara, K. & M. Leivo (toim.): *Psykolingvistiä kirjoituksia I*. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 30. Jyväskylä 1981
- Savijärvi, I. (toim.): *Occasional papers I*. Joensuun korkeakoulu, Kielten osaston julkaisuja 6/1981
- Seidl, J.: *Grammar in practice 1*. OUP 1981
- Søndergaard, B.: *En begyndende Udforskning af den dansk-tyske bilingualisme. - En bibliografi. (Preliminary Research into Danish-German Bilingualism. A Bibliography with an English Summary)*. Danmarks Paedagogiske Bibliotek, The National Library of Education. 1980
- Terveystieteiden opettajankoulutuksen työryhmän muistio. Opetusministeriö: Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 37/1981
- Tuominen, S.-L.: *La cohésion iconique du poème*. Acta Wasaensia 14. Philologie No 1. Vaasa 1981
- Tutkintoasetukset ja tutkintosäännöt. Jyväskylän yliopisto: Opintoasiain-toimiston julkaisuja 2/1981

ENGLISH SUMMARY

The editorial discusses the financial problems language centres have and suggests that language centres should not underestimate the significance of their work. It is also suggested that the requirements for language centre posts should be carefully defined - so far no official definition of the requirements has been made.

REPORTS

Kay Wikberg reports on the conference of computer linguistics held in Trondheim 22.-23.10.1981. The main themes of the conference were (1) computer lexicology and (2) the use of computer methods in solving the problems of the speech handicapped. Wikberg regarded as especially interesting Kolbjørn Heggstad's talk "Datalingvistikken og dei språkhemma" which dealt with the possibilities offered by the computer to the deaf and the blind. Anne Golden and Anne Hvenekilde introduced the project "Laerebok-språk" in which the language of textbooks of physics, geography and history was studied. A good example of cooperation between a philologist and a computer linguist was the talk by Anne Karin Ros and Eirik Lien which dealt with the language of Wycliffe's Bible.

Other lecturers were Per Vestkøstad ("Norsk tekstarkiv"), Mette-Cathrine Jahr and Stig Johansson ("Grammatisk merking av the Lancaster-Oslo/Bergen corpus"), Benny Brodda ("The Tagger"), Tor Stålhane ("Leksikalisk analyse i mjuke system"), Tove Fjeldvik ("Utvikling av enkle metoder for tekstsøkning med søkeargumenter i naturlig språk"), Anna Sågvaall Hein ("Uppsala chart parser, version 2"), Rolf Gavare ("Lexikologisk alfabetisering") and Jonas Löfström ("Dolda ordbiltningsmønster"). As the last lecturer, Sture Allén talked about the different definitions of computer linguistics and presented his own: "Computer linguistics means the development and application of formal methods in order to get more knowledge about natural languages."

The next conference will be held in Uppsala. The papers presented in the conference are published in Eirik Liens (ed.), *De nordiske datalingvistikkdagene 1981* (Foredrag fra en konferanse på Universitetsenteret på Dragvoll 22.-23. oktober 1981), EDB-tjenesten for humanistiske fag, Universitet i Trondheim.

AFinLA Announcements

The AFinLA autumn symposium was held in Turku on November 13.-14., the theme of which was written language. The ten lectures given in the symposium dealt with the text linguistic features of written language (Liisa Huovinen-Nyberg, Marita Gustafsson, Sonja Tirkkonen-Condit), the teaching of reading in mother tongue (Anneli Vähäpassi), communicative competence (Viljo Kohonen), the problems of the matriculation exams in foreign language (Anders Nygård), the coherence of written language (Liisa Lautamatti), the testing of the use of explicit connectors (Jorma Tommola), the evaluation of prose (Vilho Viksten) and different text types in Finnish (Pauli Saukkonen).

The ASCLA symposium on translation and interpretation will be held in Copenhagen on October 3.-6., 1982. Those wishing to attend, please use the registration form on p. 27. For further information about the symposium, please contact Ms Ester Olsen, Handelshøjskolen i København, Fabrikvej 7, 2000 København F, Denmark.

Korkeakoulujen kielikeskuksen johtokunta 1.8.1980-31.7.1982

Varsinaiset jäsenet

Korkeakoulujen kielikeskuksen
vt. esimies Liisa Korpimies
puh. 941-292880

Prof. Kari Sajavaara, pj.
Jyväskylän yliopisto
puh. 941-291620

Kielikeskuksen johtaja Olo Berggren
Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu

Apul.prof. Viljo Kohonen
Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

Apul.prof. Jaakko Lehtonen
Jyväskylän yliopisto

Prof. Lauri Lindgren
Turun yliopisto

Apul.prof. Muusa Ojanen
Joensuun korkeakoulu

Esittelijä Leena Pirilä
Opetusministeriö
(virkavapaa kesään -81)

Apul.siht. Eija Uimonen
Helsingin yliopiston kielikeskus

Jontaja Pauli Roinila
Joensuun korkeakoulun
kääntäjänkoulutuslaitos

Tutkija Sauli Takala
Jyväskylän yliopisto

Apul.prof. Jorma Vuoriniemi
Helsingin kauppakorkeakoulu

Tutk.ass. Eva May
Korkeakoulujen kielikeskus

Opisk. Arja Lappalainen
Suomen ylioppilaskuntien liitto

Siht. Aman. Liisa Ruuska
Korkeakoulujen kielikeskus
puh. 941-292885 (ohivalinta)
941-291211 (vaihde)

Varajäsenet

Prof. Kalevi Tarvainen
Jyväskylän yliopisto

Kielikeskuksen esimies
Marja Renkonen
Teknillinen korkeakoulu

Kielikeskuksen johtaja
Liisa Kurki-Suonio
Tampereen yliopisto

Leht. Matti Leivo
Jyväskylän yliopisto

Amanuenssi Pirkko Lindqvist
Turun yliopiston kielikeskus

Leht. Ulla Summala
Oulun yliopisto

Esittelijä Leena Luhtanen
Opetusministeriö

Leht. Anders Nygård
Abo Akademi

Leht. Leena Lehto
Helsingin yliopiston
kääntäjänkoulutuslaitos

Apul.prof. Teuvo Piippo
Jyväskylän yliopisto

Apul.prof. Mirja Saari
Helsingin yliopisto

Filolog.maist. Maarit Hakkarainen
Korkeakoulujen kielikeskus

Opisk. Tiina Blom
Suomen ylioppilaskuntien liitto