

kehittämistoimisto
JULKAISUVARASTO
LUOMA
RAK. H

16

Tehtävä! OYK

A1 95 154

KIELIKESKUSUUTISIA

LANGUAGE CENTRE NEWS



OULUN YLIOPISTON
KIRJASTO

N:o 10 / JOULUKUU - DECEMBER 1985

RAPORTTEJA - REPORTS

Robert Vanderplank: Insights into listening: partial dictation in placement testing	33
Sonja Tirkkonen-Condit: Käännösten arvioinnista	19
Heikki Häivälä - Sinikka Koponen: AFInLA:n syyssymposiumi Jyväskylässä	27
Sabine Ylönen: "Evaluierung von Fremdsprachenkenntnissen - Testen und Prüfen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht"	30
Liisa Himanen: Kielitaito teollisuudessa	34
Liisa Löfman: Korkeakoulujen kielikeskuksen toiminnasta vuonna 1986	37

KIRJAKATSAUS - BOOKS BRIEFLY

An Introduction to Computer Assisted Language Teaching; Computers in Language Learning; Computers, Language Learning and Language Teaching	42
Vom Lesen zum Sprechen	45

TIEDOTUKSIA - INFORMATION

Puheviestinnän yleisopintojen opettajien neuvottelupäivät Jyväskylässä 24.-25.1.1986	48
Korkeakoulujen kielikeskus tiedottaa	50
Sommerkurse in der Bundesrepublik Deutschland	51
ISAGA	54

ENGLISH SUMMARY 55

SVENSK RESUMÉ 56

Korkeakoulujen kielikeskus
Jyväskylän yliopisto
40100 JYVÄSKYLÄ 10

Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä
SF-40100 JYVÄSKYLÄ 10
Finland
ISSN 0358-2027

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Vastaava-toimittaja / Managing editor: Liisa Löfman
Toimituskunta / Editorial staff: Maarit Heikinheimo-Schröder
Sinikka Koponen
Eva May
Tuija Nikko
Ella Pakkanen
Hartmut Schröder
Helena Valtanen

Puh./Tel. (941) 292 880 Löfman
292 881 Puoliväli, Salo
292 882 Laihiaa-Kankainen
292 883 Nikko
292 884 May, Valtanen
292 885 Schröder
292 886 Koponen, Häivälä
292 887 Pakkanen
292 889 Laitinen
292 877 Heikinheimo-Schröder
292 878 Sikanen
292 879 Helin
291 419 Ylönen

Editorial

KIELIKESKUSOPETTAJAIN TÄYDENNYSKOULUTUSOHJELMA ALKAA!

Ensi syksynä lähtee käyntiin kielikeskusopettajien systemaattinen täydennyskoulutusohjelma.

Täydennyskoulutusohjelma perustuu Korkeakoulujen kielikeskuksen tekemään kyselyyn, joka keväällä lähetettiin kaikille kielikeskusopettajille. Kyselyyn tuli runsaasti vastauksia ja opettajat olivat jaksaneet vastata kärsivällisesti vaivalloisimpiinkin kysymyksiin. Siitä vielä kerran kiitos!

Täydennyskoulutusohjelman runko tulee olemaan seuraavanlainen. Koulutusjakso on vuoden mittainen. Se alkaa syksyllä, elo-syyskuun vaihteessa. Syysluku-kauden aikana perehdytään alaan liittyvään kirjallisuuteen. Tammikuun alussa kokoonnutaan ensimmäiseen seminaariin, joka kestää noin viikon. Kevätluku-kauden aikana suoritetaan seminaarin aikana saatuja tehtäviä, kokeilua, tutkimusta, lukemista. Toiseen seminaariin kokoonnutaan sitten toukokuun lopulla. Kesän ajaksi annetaan myöskin opiskeltavaa ja viimeiseen seminaariin kokoonnutaan elokuun lopulla. Viimeisen seminaarin yhteydessä järjestetään testi.

Täydennyskoulutusjakso järjestetään vuosittain. Koulutus tulee olemaan täydennyskoulutusta ja kaikille kielikeskusopettajille tarkoitettua. Tarkoituksena on luoda mahdollisimman korkeatasoinen koulutusjärjestelmä, jonka suorittaneilla tulisi todella olemaan hyötyä oppimastaan.

Keväisen täydennyskoulutuskyselyn tuloksista ollaan parhaillaan kirjoittamassa raporttia "Kielikeskusopettajien ammattikuva ja täydennyskoulutus-tarve". Raportti ilmestyy alkuvuodesta 1986.

Toivotan kaikille Kielikeskusutisten lukijoille oikein hyvää joulua sekä onnellista ja menestyksellistä alkavaa uutta vuotta. Tapaamme Kielikeskusutisten merkeissä vasta vuonna 1987 - olen vuoden 1986 Alexander von Humboldt -stipendiaattina Saksan liittotasavallassa. FT Raija Markkanen on Korkeakoulujen kielikeskuksen vs. johtaja vuonna 1986.

Liisa Löfman (ent. Korpimies)

Robert Vanderplank
University of Newcastle

INSIGHTS INTO LISTENING: PARTIAL DICTATION IN PLACEMENT TESTING

1. INTRODUCTION

Tests of listening are a battle-ground at the present time, nowhere more so than in Finland. Multiple-choice format produces its problems, open-ended format its problems and so on. Following on my research on native and non-native approaches to listening (Vanderplank, 1981), I decided that the 'understanding' aspect of listening simply contained too many variables and pragmatic factors for me to have much confidence in any listening test scores apart from the top and bottom ones, and I would obtain possibly more reliable scores - particularly in the great middle range of scores - and equally valid results by concentrating on the 'following' aspect of listening i.e. how well the language heard is recognised and processed. I think it is worth giving a parallel example at this point, one that involves writing. Only at the very highest levels of language ability are learners expected to demonstrate an 'understanding' of the language, that is, a sympathetic grasp of style and register and an ability to process the language productively in the way that an accomplished or professional writer might. Most learners are asked only to produce good accurate language appropriate to the given task, following the conventions of the task. What I wanted to measure using the partial dictation technique was the learners' ability to process language accurately and to reproduce that language.

Partial dictation has been reported at some length by Johansson (1975) as a means of measuring foreign language proficiency, and the reader is referred to this paper for full details of the technique and its theoretical background. While doubts have been expressed about the claims made for partial dictation (P.D.), it would seem to be a valid means of testing learners' ability to follow spoken discourse. Learners are required to write exactly what they have heard during the pause following the end of a sentence/utterance in a blanked out space in a transcript of the discourse (see Appendix 1 for the test format). Words omitted may vary in number between 2 and 10. Short-term memory is, therefore, a constant factor and, it seems to me, a highly relevant one in the developing language processing ability of the learner. If the short-term

memory capacity of the learner is so easily overloaded that the learner cannot recover what was most recently said, then that learner is still obviously at a low level of listening ability. If a learner cannot recover what was said because of pronunciation or prosodic factors, then this also seems highly relevant to me in measuring listening ability. In this case, the learner needs more training, practice and exposure to normal native speaker speech in order to tune in to the common modifications of pronunciation in speech and to the stress and rhythm patterns of the language. If structure and lexis are the problems, then again it seems to me that this is highly relevant to the measurement of listening ability. One may simply not know enough grammatical patterns and vocabulary - or be familiar enough with them and their collocations - to be able to process them at normal speed. The unfamiliar key word may alter completely the understanding (or lack of it) of an utterance.

2. COMPOSITION OF THE TEST

There were four parts to the test (see Appendix 1), three P.D.'s and a more traditional listening comprehension test, which was called Part 2. Three P.D.'s were given since it was felt that a number of different styles and registers were necessary for any sort of valid results from these types of tests. Thus, the following passages of spoken discourse were selected:

- P.D. 1: Informal, loosely structured conversation. Two speakers, British English.
 P.D. 2: Introduction to a formal lecture. One speaker, American English.
 P.D. 3: Formal radio interview and commentary. Several speakers, Canadian English.

Part 2 of the test involved listening twice to a discussion between two educated British English speakers (standard southern), making notes, then answering a 'long' question of the discussion.

3. CANDIDATES

55 students from the Faculty of Humanities, Helsinki University. All had studied English for long periods in school and some may have spent time in Britain or the United States. The test was being taken by students in order to try and avoid having to take a two-term English course.

4. CONDUCT OF THE TEST

The test was given in a large lecture hall through loudspeakers. Levels of clarity were checked by native and non-native speakers. Candidates were allowed to look briefly through the partially complete transcripts of the recordings before listening to them and completing the P.D. task. There was a short break between the P.D.'s and Part 2 of the test. All pauses on the tape had been pre-recorded and should have allowed ample time for candidates to write in what they had heard.

5. RESULTS

The results, descriptive statistics and correlation coefficients are given below. Scoring P.D. tests requires some explanation. A point is given for each missing word written correctly. Absolute correctness in spelling is not essential and the principle described by Johansson (op. cit.) was followed, namely, that one should disregard errors which would not affect pronunciation, provided that the word is clearly recognizable and distinct from other words with a similar spelling.

Descriptive statistics

P.D. 1.
 mean: 92.84 Score range: 38 - 128
 median: 99 Facility value: 61.89 %
 standard deviation: 19.61

P.D. 2.
 mean: 81.53 Score range: 48 - 97
 median: 81 Facility value: 83.19 %
 standard deviation: 11.21

P.D. 3.
 mean: 106.51 Score range: 69 - 139
 median: 112 Facility value: 73.46 %
 standard deviation: 16.67

Part 2.
 mean: 6.48 Score range: 4 - 9.5
 median: 7 Facility value: 64.8 %

Correlations

	1	2	3	4
1				
2	.68*			
3	.70**	.80**		
4	.38**	.39**	.47**	

** Correlation coefficients significant at the 1 % level.
 Correlation coefficients obtained using Pearson formula.

Results

S	P.D.1.(150)	P.D. 2.(98)	P.D.3.(145)	Part 2. (10)
1	100	81	119	6
2	127	91	122	7
3	123	95	134	7
4	121	93	119	7
5	128	92	124	9
6	116	92	139	8
7	123	97	129	9.5
8	111	92	125	7
9	108	94	133	8
10	102	97	131	8
11	121	90	124	8
12	106	84	119	7.5
13	107	94	110	7.5
14	94	83	106	6.5
15	69	71	76	6
16	47	74	81	6
17	75	80	90	4
18	92	86	113	8
19	76	77	100	6.5
20	73	57	96	7
21	62	64	94	5
22	78	88	93	8
23	77	75	91	6.5
24	89	87	108	7
25	81	61	69	5
26	90	92	116	7.5
27	101	75	86	5
28	102	94	130	7.5
29	99	82	79	7
30	76	76	92	7.5
31	80	73	99	5
32	120	87	111	7
33	109	93	130	7
34	38	48	72	6
35	81	61	105	7
36	81	76	92	7.5
37	85	83	102	6
38	74	66	90	-
39	99	88	122	8
40	90	81	112	5
41	114	86	112	6
42	107	64	92	5
43	67	81	114	6
44	82	81	92	6
45	114	80	100	5
46	91	94	113	5
47	78	81	107	5
48	91	91	114	6
49	81	58	82	5
50	90	83	105	5
51	69	85	106	5
52	88	77	105	6
53	107	87	113	6
54	97	86	111	6
55	99	80	109	5

6. DISCUSSION

The results indicate that P.D. 1 (informal conversation) and Part 2 (note-taking + answering question) were found to be the most difficult. Means and medians were lower than expected and the results of this will be discussed further below. Only a small number of candidates performed very poorly and their scores are reflected in the lower means of P.D.'s 1 and 3 compared with medians. Standard deviations were satisfactory for our purposes.

The facility values are quite revealing. Most Language Centre placement tests take 75-80 % as the passing (i.e. exemption) score. In practical terms, a facility value of 61.89 % meant that only 12.7 % (7 out of 55) passed the 80 % criterion and only 18.2 % passed the 75 % criterion (10 out of 55). In terms of Language Centre testing, these results put Humanities seriously at odds with almost every other Faculty, where 70-80 % of the candidates usually pass the placement tests. A brief examination of these tests reveals that most rely on open-ended listening tests using the styles of P.D.'s 2 and 3, that is, formal lecture or well-structured formal interview. P.D. 1 discourse type and Part 2 task type are absent.

Now this means that either we have analysed our students' needs and the language teaching policy laid down wrongly and are testing skills and knowledge which we should not be testing, or we have opened something of a Pandora's Box and are challenging assumptions which have been held at the Language centre for some years - that formal interviews and lectures are the only discourse types required and no high level tasks are required either.

With regard to correlation coefficients, all correlations are highly significant but not so high that any part could be considered redundant. Our figures are certainly lower than those obtained by Johansson (op. cit). The highest correlation coefficient of .80 between P.D. 2 and P.D. 3 is not surprising given the fact that they were closer in style as well as spacing and pacing of delivery than they were to P.D. 1. The much lower correlation coefficients with Part 2 also differ from those given by Johansson. It is unfortunate that his figures are incomplete since it would be interesting to compare the inter-correlations obtained in his battery of tests. Certainly, claims made for P.D. are not substantiated by these results and we would be reluctant to use P.D. as a replacement of other types of oral skills testing involving production. Our intention was, after all, to use P.D. for testing listening ability at a low language processing level. Part 2 was testing at an altogether higher level.

6.1. COMMENTS ON SPECIFIC SECTIONS

P.D. 1.

As we have seen from the results, this test caused most difficulty. It could be argued that candidates were unprepared, had no time to tune in and were not used to the P.D. technique. All fair comments. We feel that the next Placement Test using this technique should contain a 'dummy' test to begin with, in the same style as the first P.D. real test, since tuning in is certainly a factor in success in P.D. In this we are in disagreement with Johansson who states that the speaker's voice must not be familiar. This seems quite unreasonable. All native speakers take some time to tune in to unfamiliar speakers' voices and I cannot see the validity in asking learners to do something that one would not expect a native speaker to be able to do. Some candidates complained that they wrote too slowly, other that they knew what was said and did not think that they had to write down every word, others that they understood everything. We rejected these complaints. Adequate time was given, instructions were explicit and we do not accept that there was 100 % understanding unless there was close to 100 % following (i.e. allowing for acceptable alternatives as part of internal processing).

P.D. 1 indicated that learners find it very difficult to cope with English spoken at normal conversational speed, with changes of speakers, false starts, interjections, changes of pace and so on. It seems to us that an ability to follow normal conversational English is essential if learners are ever going to take part fully in unstructured discussion, arguments, informative conversation (as distinct from social chat), or are ever going to be able to follow films and television programmes without relying on the presence of sub-titles and with any real depth of understanding.

The results of P.D. 1 also indicated that there is little analysis in the average learners' listening process. The candidates were not matching their great store of grammatical knowledge with the perceived input. To judge by some of the answers, they were relying on a very passive and impressionistic listening technique. Of course, the same may be true of the way they listen to their L 1, that is, they do not listen accurately to what is being said, but have associations and impressions triggered, which may lead them off track. Naturally, we can make no claims at the present time for 'half-listening' or 'associative listening' playing a role in these results.

P.D. 2

This test caused far fewer difficulties. Both its form and content were familiar to candidates. Some complained about the topic (genetics) but we could not accept this complaint as valid as the lecture was a general, public lecture, and the introduction was, in particular, non-specialist. Specific problems indicated by the answers given were again low level.

P.D. 3

Candidates were well tuned in by this test but were getting a little tired. Future tests will have to be shorter, with more tuning in time. This test produced large quantities of data which will be used in testing learners' ability to perceive and analyse errors and which will be reported later.

Part 2

This test was marked on three criteria: - answering the question
- using and adapting the language of the discussion
- errors (number and severity)

Many candidates just did not answer the question and some complained that they had no real idea what to do or what was expected of them. As this seemed to us to be a learning problem rather than a testing problem, we thought it was the candidates' problem rather than ours - at least until we faced candidates as our students in the classroom. The technique of using information from sources to answer a question should be a basic and familiar technique to university Humanities students and we were surprised at how many did not read the instructions properly (perhaps, just as they half-listened, they only half-read). Some candidates did write excellent answers, even if, at times, some of the errors were too basic for comfort. On the whole, feedback from this test has been positive and the technique has worked well for teaching purposes as well, particularly in the language laboratory.

6.2. GENERAL COMMENTS

Helsinki University students are, on the whole, good listeners and note-takers in well-prepared, well-structured situations such as a lecture, and the partial dictation technique brought this out very clearly. What the

results also show, however, is that students are generally weak in their perception of normal, loosely structured conversational English and have problems of accuracy in their own performance grammar, as indicated by some of the nonsense that was written as what they heard. So, our first finding was that students have problems at the lowest processing level. Moving on to Part 2 of the test, we found that there was far too much simply reporting what was said, often inaccurate. This may seem almost ironic, as in the partial dictations, so many of the students found it difficult to write simply what was said. What we wanted in Part 2 was evidence of an ability to listen and make notes and then to make use of the language of the discussion in those notes in a piece of the student's own work. This, we would argue, indicates that level of educated, intelligent language ability which means that the student is able to develop his/her competence in English without further formal language study. It also seems to us to be a criterion of language proficiency in the Humanities, where language is the essential, critical tool. Very few students showed this level of proficiency in English. Thus, our second finding was that at the highest processing level, i.e. the ability to follow, understand and make use of language for their own purposes, students were also weak. Follow-up work in class with the same students has strongly supported these findings. Students appear to be strongly influenced by the Gist and General Impression School of Listening and are weak at acquiring language from what they have heard - making it their own. Having heard good, clear English appropriate to a particular topic, they will frequently ignore its potential usefulness and continue to construct sentences laboriously from their own previous state of grammatical or lexical knowledge.

Partial dictations are not magical, though they may at times have been reported as such. They do, however, provide a simple, efficient and valid method of assessing learners' ability to follow spoken discourse. They have the advantage of not relying on the quasi-objectivity of multiple-choice tests or the inter-marker reliability of open-ended tests. Questions regarding the relevance of items set are also avoided. As so many items are given in any partial dictation test, they are also relatively reliable. Problems with partial dictations usually occur at the selection stage. Some tests that we have given in the past discriminated very poorly because of their oversimplicity. The tester must be able to predict quite accurately what can be expected of the examinees.

We also feel that partial dictations answer the question: What do you base your understanding on? Native speakers surely base it primarily on an ability to follow what is said and to recover it, if necessary; that is, on the

evidence of the language itself. Our results suggest that there needs to be more attention paid to developing an accurate listening ability in learners rather than to developing a false confidence based on tricks of gist and general listening. To take one example, in P.D. 3, the first blank space should contain "supposedly uninteresting areas". Many candidates wrote only "uninteresting areas". In the General Impression School of Listening, this might be rewarded with a "very good", but in any approach where importance is given to accuracy and an awareness of what one cannot follow, yet what may be important, this omission would be treated as serious. In the one school, a 66 % accuracy (two words out of three) might be considered as acceptable, but in the school emphasising accuracy and following, even 80 % might not be enough. In the example given, the omission is serious. The whole position of the interviewer is reversed by the addition of "supposedly", and it is functionally equivalent to a "not" in her terms.

7. FURTHER RESEARCH AND TESTING WORK

Although the results of this battery of tests were encouraging for a first full trial of these tests at Helsinki University Language Centre, certain weaknesses and problems will have to be solved for the next battery of tests. Clearly we must get our expectations of students more precisely defined so that text selection will reflect this accurately. We must also do more work on tuning in periods required and on the optimum length of the passages recorded.

The aim of this battery was to improve the reliability and validity of placement testing at the Language Centre. Our first attempt appears to have shown more problems in learner listening than we had, perhaps, bargained for. If this helps us to help our students, then, of course, this is all to the good.

Examiners: Micheál Briody, M.A.
Joan Nordlund, B.A.
Robert Vanderplank, Ph.D.

References

Johansson, Stig (1975) 'Partial Dictation as a Test of Foreign Language Proficiency'. In S. Johansson, Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing, Lund Studies in English 50, Lund: CWK Gleerup, pp. 123-149.

Vanderplank, R. (1981) 'Using the language laboratory to develop the listening ability of adult learners of English by means of training in the perception of stress'. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Edinburgh.

Partial dictation 1.

You are going to hear the dialogue which you will see below. The ends of some sentences have been left blank. As you listen, try to complete the words that you hear. There will be a short pause after each blank space for you to complete the sentence. If you do not hear all the words, write those which you do hear in the blank space.

REMEMBER TO WORK QUICKLY

Describing places, describing people

Jane: Bob, could you do me a real favour please?

Bob: Yes, of course.

Jane: I've arranged to meet this friend, Tony, tomorrow at one o'clock and I'm going to be late ...er... I can't ring him because he's not on the phone...

Bob: Yes.

Jane: so I wondered if
Would that be alright?

Bob: Oh, yes, yes, certainly.

Jane: Oh, thank you very much.

Bob: Um.....You'd

Jane: Yes, of course, you've never seen him, have you? Um... well, he's

Bob: Yes.

Jane: ... with blue eyes, I think..um..

Bob:

Jane: Mm..yes, I suppose so.

Bob: Yes, ... and does he ..erm..wear glasses or anything like that?

Jane: No, he doesn't. No, but he's

.....

Bob: Uhhu.

Jane: Um.....

Bob: yes.

Jane: jeans and a tee-shirt hanging out or something. Oh, I know how you can recognize him

Bob: Oh, right, right.

Jane: So just look for soemone like that.

Bob: Er..um.. where..where.....

Jane: Ah, yes, well, it's a place called..a little tea place in a place called .. Sorry, I'm being terribly muddling for you, aren't I?

.....

Bob: Yes.

Jane: ..and it's a little tea shop

Bob: Right..how..how

TURN OVER

Jane: You don't know it? Er... go to

Bob: Yes.

Jane: And when you come out, you walk

Bob: Yes.

Jane: And then it's the ..one..two..three

Bob: Right.

Jane: .. and it's lovely, it's a tiny little street..er.. very narrow cobbles.

Bob: yes.

Jane: And then you go along that and.....
.....

Bob: Um.. what kind of place is it? I mean..

Jane: Well.....

Bob: Yes.

Jane: .. and most of them

..... And this is in one corner..um.. just go in and up the stairs and he'll be there and it.. it's lovely because it's all wood panelling and so on and you can..

Bob: So there'll be quite a few people around?

Jane: Oh yes, yes, and ..

Bob: But

Jane: Oh, I should think so, yes.

Bob: Oh..um..er..what's ..er..what is he interested in? I mean,

.....

Jane: Oh, that's no problem.. no problem, actually, because.. er.. he

.....

Bob: Ah!

Jane: So there you are!

Bob: Right!

Jane: And he's

Bob: OK.

Jane: And I'll.....

Bob: Fine.

NOW GO ON TO THE NEXT PART OF THE TEST

Partial Dictation 2.

You are going to hear the introduction to a lecture which you will see below. The ends of some sentences have been left blank. As you listen, try to complete the words that you hear. There will be a short pause for you to complete the sentence. If you do not hear all the words, write those which you do hear in the blank space. WORK QUICKLY

Introduction to 'New insights into molecules', a lecture given by Professor Paul Berg, autumn, 1983, in Helsinki.

I've been here for two days and I haven't had a chance to learn enough Finnish to understand everything that Professor P. said about me - but I could hear a few words that sounded like he was talking about me. In any case I want to take this opportunity to thank Professor P. and his colleagues for having provided me with the opportunity to come and visit in Helsinki for the first time and to meet his colleagues and to hear about work that's going on here in Helsinki. Um... I had been invited to come during the Nobel ceremonies two year ago, was unable to do so, so I appreciate the second chance I was given to come and visit. Now I think it's probably pretty clear that almost from the time man could think and reason that
- where did he come from - why does he look the way he does - why do the offspring resemble the parents, why
..... - and man produces babies.
What is it that actually controls the characteristics
- and what is it that ensures at each generation that these characteristics Now it wasn't until almost the first half of this century that we began to understand
And in fact I think it began to become quite clear that this process or mechanism of heredity, of passing on the characteristics from one generation to the next in fact determined many of the characteristics and- whether you had/have incidence of certain disease - whether you were tall or short or fat or thin - the colour of your eyes, the colour of your hair - all of these could be traced and tracked as being resp... being conditioned and Now during the first half of this century I think it became clear that there were

TURN OVER

materials in each cell that came to be called genes which
..... - in fact each gene represents a basic unit of heredity that determines a specific characteristic - and it was discovered that these genes are in fact contained on structures that had been seen.....
..... - in what we call chromosomes - and so it became clear that our heredity was in fact carried on these structures called the chromosomes
Now about 1944, the field of genetics, if you will, the subject, the study of heredity, was transformed
..... - because two workers in New York City isolated the substance that was present in the chromosomes which was called DNA and showed that all of the information needed to transmit hereditary characteristics was in fact
..... The substance of DNA was not yet known but it was a remarkable achievement that you could show that the characteristics of a living organism were in fact contained In 1952 Watson and Crick working in Cambridge discovered the structure of DNA and with that discovery

END OF PARTIAL DICTATION 2

TURN OVER

Partial dictation 3.

You are going to hear the passage of English which you will see below. There are several different speakers. The ends of some sentences have been left blank. As you listen, try to complete these sentences with the words that you hear. There will be a short pause after each blank space for you to complete the sentence. If you do not hear all the words, write those which you do hear in the blank space. REMEMBER TO WORK QUICKLY.

Women writers in Canada

"I suppose Canada is the only country in the world where women writers outshine their male counterparts. Jane Allen on Radio Canada International has more on what's happening there. Women writers have often been criticized for writing about such things that would only interest women such as marriage or the family, but some of the greatest novels, like those of Jane Austen, are about these// Feminist critics are now trying to show that just because women write about the things they know best does not mean that// In fact, men too have often written about the private, personal sphere, according to Prof. Patkey who teaches women's literature at McGill University in Montreal. The difference is// One of the worst problems was simply being ignored, according to Prof. Patkey. The problem that we have is that.....// How many people know about women writers in Canada// We see journals, we see diaries coming out from the eighteenth and nineteenth century; but there must have been women writing then, and in the libraries you can find an odd book here and there but we don't study them// So we don't have// But from what I can see there have always been women who wrote//

Some of the impact of women's literature has been lost// For example, a book as well thought of as Charlotte Brontë's Jane Eyre has at times been treated as// By ignoring the role of women and the statements about social relationships,// In the past women writers in the United States have had a// They often resorted to using// Their novels were sometimes banned and sometimes publishers refused to print the works of those women writers who were a bit more daring on the grounds// I asked Prof. la Fond who also teaches literature at McGill University if Canadian women writers had the// That hasn't// I think, on the contrary, women have played a very important part in literature// Some of the earliest French-Canadian literature was written by some of the nuns that came over such as Marie de l'Incarnation who wrote twenty thousand letters to her son whom she had left back home, and those twenty thousand letters are one of the very best records that we have// But on the English-Canadian side again it was very much the same kind of thing that// So if you want to make a jump to now, I think Canada is one of the countries in the world that probably has the most women writers. Last year they published a list of the ten most famous Canadian novels and the//

Part of the reason why Canadian women writers have been more in the mainstream of Canadian literature is that they are not only concerned with the problems of women but with the Canadian
// This may be because of the need to resist the influence of literature from other countries and particularly the United States, but it is also because the conflicts between the English and the French cultures have made the English-Canadian women writers
// The French-Canadian women writers, who are just as important in the national literature, have also been concerned with social issues because of the
// There is no doubt that Canadian women writers have had some problems but they are certainly not as bad as those
// Jane Allan of Radio Canada International....
 END OF PARTIAL DICTATION 3. NOW TURN OVER.

Part 2.

Listening Comprehension

You will hear a discussion on film censorship between John Trevelyan, a British film censor, and Philip Oakes, a film critic. You will hear the discussion twice and you should take notes as you listen.

Using the information, facts, opinions, etc., in your notes, prepare a statement, which could be given orally, in answer to the question:

"Is censorship a necessary evil?"

In your answer you should show that you have followed the language of the discussion and your answer should present clear arguments both for and against film censorship based on the evidence from the discussion. The statement should be between 200-250 words (or it should take about two minutes to read - please read quietly to yourself). Marks will be awarded in particular for showing an ability to use the language used in the discussion correctly and appropriately.

USE THE SPACE BELOW AND ON THE FOLLOWING PAGE TO WRITE YOUR STATEMENT.
 EXTRA PAPER WILL BE GIVEN FOR NOTE-TAKING.

Sonja Tirkkonen-Condit
 Joensuun yliopisto, Savonlinnan kääntäjänkoulutuslaitos

KÄÄNNÖSTEN ARVIOINNISTA *)

TIIVISTELMÄ

Artikkelissa tarkastellaan käännöskokeiden tehtävänantoa, lähdetekstin analyysia ja käännösten arviointia kääntäjänkoulutuksessa. Kieli-instituuttien loppukoeikäytännöstä syntynyttä perinnettä kritisoidaan ja tilalle ehdotetaan menetelmiä, jotka paremmin vastaavat kääntäjän ammattikuvaa ja uudemman käännösteorian käsitteitä.

1. KÄÄNTÄJÄN ROOLI

Kääntäjän tehtävää ei enää käännösteoriassa pidetä pelkkänä kielenvälityksenä, niin kuin saksankielinen ammattinimike Sprachmittler antaisi ymmärtää (ks. esim. Bassnett-McGuire 1980, Toury 1980, Reiss ja Vermeer 1984 ja Holz-Mänttari 1984). Kääntäjä huolehtii viestien eikä kielimerkkien välittämistä; hän pyrkii myös intentioiden välittämiseen. Hän pyrkii tekemään käännöksestä kohdekulttuurissa toimivan tekstin kulloisenkin tehtävänannon mukaisesti. Kääntäjää ei enää nähdä passiivisena välittäjänä vaan aktiivisena päätöksentekijänä, joka joutuu usein itsenäisesti päättämään siitä mitä, kenelle ja miten käännetään (ks. myös Kulick 1983 sekä Doron ja Gaddis Rose 1981). Usein tekstiä joudutaan käännettäessä myös toimittamaan, lyhentämään tai laajentamaan; sitä joudutaan eri tavoin muokkaamaan vastaanottajien esteettisiin, eettisiin, poliittisiin ym. olosuhteisiin sopivaksi (vrt. Mannila 1983) tai sopeuttamaan vastaanottajien ikään, asiantuntemukseen tai muihin intresseihin.

On luonnollisesti olemassa myös sellaisia tapauksia, joissa käännöstä tullaan käyttämään kohdekulttuurissa samanlaisiin tarkoituksiin kuin lähdetekstiä käytetään lähdekulttuurissa. Reiss (1985) käyttää näistä tunnusmerkitömistä kääntämisen tapauksista nimitystä Funktionskonstanz, samafunktioisuus. Esimerkiksi tutkimusraportteja käännetään usein englanniksi, ranskaksi tai

*) Savonlinnan kääntäjänkoulutuslaitoksessa toimi noin vuoden ajan käännösten arviointia käsittelevä työryhmä, johon kuuluivat kirjoittajan lisäksi Pauli Roinila, Leena Kiuru, Marita Sallavo ja Timo Priiki. Artikkelissa esitetyt ajatukset perustuvat pitkälle työryhmän keskusteluihin ja kannanottoihin.

saksaksi kansainvälistä tieteellistä yhteisöä varten; lastenkirjoja ja sarjakuvia käännetään eri maiden lapsilukijoita varten; viihdekirjallisuutta käännetään viihdekirjallisuudeksi jne. Näissä tapauksissa ja monissa muissa vallitsee Reissin tarkoittama samafunktioisuus. Lähdetekstiä ja käännoästä saatetaan myös käyttää kohdekultuurissa rinta rinnan. Yliopistojen kurssikirjat on usein mahdollista lukea joko alkuperäislaitoksina tai käännoäksinä.

Mitä enemmän tekstiä joudutaan käännettäessä muokkaamaan erilaisia käyttö-tarkoituksia varten, sitä monimutkaisempaa kääntäjän päätöksenteko on. Samafunktioisessakin kääntämisessä kääntäjä joutuu tekemään päätöksiä monella tasolla. Kääntäjä joutuu päättämään, mitkä piirteet lähdetekstissä ovat sellaisia, että ainakin ne täytyy pystyä välittämään käännoäkseseen. Hän joutuu päättämään myös siitä, mitä ovat ne lingvistiset keinot kohdekieleessä, joilla keskeiset lähdetekstin piirteet käännoäksessä välitetään siten, että käännoä on kotonaan siinä tekstijoukossa, jonka jäsenenä se tulee toimimaan. Kääntäjä joutuu päättämään, millä tavalla käännoäksessä tehdään sellainen teksti, että se täyttää saman funktion kuin lähdeteksti. Normiin sidottujen tekstien kohdalla päätöksenteko on helpompaa kuin vähemmän normisidonnaisten tekstien kohdalla. On osoitettavissa paralleelitekstejä, joiden joukossa käännoäksen on oltava kotonaan.

Kääntäjä tarvitsee päätöksenteossaan tietoa, intuitiota ja kokemusta teksteistä ja tekstityypeistä. Alan tutkimustieto tulee sekin kipeään tarpeeseen: intuitiota ja kokemusta saattaa olla sen avulla helpompi tarpeen tullen puolustaa.

2. TEHTÄVÄNANTO

Kääntäjänkoulutuslaitoksissa pyritään ainakin periaatteessa simuloimaan käännoäsharjoitukset ja käännoäskokeet kääntäjän ammattikäytäntöä vastaaviksi. Käännoäskokeissa ilmoitetaan, mistä lähteestä teksti on peräisin ja mitä varten se oletetaan käännettäväksi. Tekstinvalintaa, tehtävänäntoä ja arviointia saattaa kuitenkin edelleen vaivata diplomikielenkääntäjien koulutuksen loppukokeista syntynyt perinne. Loppukoeteksteiksi valikoituivat yksipuolisesti aivan tietyn tyyppiset asiategstit; varsinkin vieraasta kielestä suomeen käännettäessä tegegit olivat lähinnä argumentoivaa esseetyyppiä. Syynä juuri tämän tyyppisen tegegitin valikoitumiseen lienee ollut se, että nämä tegegit tarjosivat paljon haasteita tegegitnymmärtämiskyvylle ja myös kääntämiskyvylle. Tegegit olivat pitkävirkkeisiä ja virkkeet kompleksisia; myös käsitellyt asiat

olivat kompleksisia. Ainakin pyrkimyksenä oli se, että näillä kokeilla pystyt-täisiin erottelemaan opiskelijat tason mukaan paremmin kuin "yksinkertai-semmillä" tegegeitillä. Tegegeitä valittaessa, tehtävänäntoä muotoiltaessa ja suorituksia arvioitaessa ei kuitenkaan kiinnitetty kovin paljon huomiota siihen, miten realistinen tehtävänäntoä oli. Saatettiin esimerkiksi valita tegegitkatkelma keskeltä laajaa artikkelia ja olettaa se käännettäväksi Kanava-lehteen sen enempää tehtävänäntoä tarkentamatta. Jos suorituksia olisi arvioitu realistisesti tehtävänäntoä mukaan, olisi niistä ehkä vain muutama voitu hyväksyä. Loput olisi pitänyt hylätä kovin monissa suhteissa Kanava-lehteen sopimattomina. Tehtävänäntoässa oli siis toivomisen varaa. Suorituksia ei sitten arviotukaan tehtävänäntoä valossa vaan lähinnä sen mukaan, miten ne heijastivat jonkinasteista tegegitin ymmärtämistä.

Puutteellista tehtävänäntoä harkintaa osoittavat myös sellaiset tehtävänäntoä muotoilut, joissa ilmoitetaan käännoäksen tulevan kansainvälisen konfe-renssin suomalaisten osanottajien käyttöön. Tyypillisten lähdetekstien kaltaista materiaalia voisi ehkä kuvitella käännettävänä joltain muulta kuin konferenssin viralliselta kieleltä suomeksi, mutta tuskin englannista suomeksi. Englantihan on miltei kaikissa konferensseissa yhtenä virallisena kielenä. Vaikka tehtävänäntoäksi hyväksyttäisiinkin edellä esitetty konferenssikäyttö, jouduttaisiin vaikeuksiin pohdittaessa käännoäksen viimeistelyastetta ja esim. sitä, missä määrin käännettäessä on aihetta samalla lyhentää ja yksinkertaistaa tegegitä. Tehtävänäntoä kaipaisi tässäkin tapauksessa tarkentamista. On myös epärealistista olettaa lyhyiden katkelmien voivan toimia sellaisenaan edellä mainituissa tehtävissä eli Kanava-lehdessä tai konferenssin pohjapaperina. Kontekstittomien tegegitkatkelmien käyttö lähdetekstinä on myös monista tegegit-lingvivistisistä syistä arveluttavaa.

Nyt kun kääntäjänkoulutuslaitosten opetusta eivät enää sido loppukokeen kaltaiset valtakunnalliset kokeet, laitoksilla on vapaammat kädet käyttää kokeissa ja harjoituksissa monentyypisiä tegegeitä ja vaihdella tehtävänäntoä siten, että tehtävät vastaavat paremmin kääntäjän ammattikuvaa. Samafunktioinen kääntäminen puolustaa paikkaansa, mutta muunlaisiakin tehtäviä voi olla mukana. Kääntäjäopiskelijat tarvitsevat ilmeisesti enemmän herkistämistä erilaisten käännoästehtävien vaatimuksille. Alustavat tulokset Savonlinnan kääntäjän-koulutuslaitoksessa tehtävästä pro gradu -tutkimuksesta (Salmenkivi 1985) tuntuvat vahvistavan tätä olettamusta. Opiskelijat eivät neljäntenäkään opinto-vuonna uskalla juuri lainkaan mukauttaa tegegitä vastaanottajaryhmän ja käyttö-tarkoituksen mukaan, vaikka tehtävänäntoä sitä selvästikin edellyttäisi.

Tehtävänantoa kannattaa kääntämisen opetuksessa pohtia jo ennen lähdetekstin valintaa. Tällöin välttyään "mahdottomilta" teksteiltä, sellaisilta, joita ei normaalisti koskaan käännettäisi. Myös heikosti kirjoitettuja tekstejä kannattaisi käyttää harjoitus- ja koetehtävinä; ne ovat tuttuja ainakin niille ammattikäntäjille, jotka ovat kääntäneet tekstejä suomesta vieraaseen kieleen teollisuuden, kaupan tai hallinnon eri aloilla. Tehtävänantoa voi vaihdella myös sen mukaan, edellyttääkö se käännökseltä joka suhteessa viimeistelyä esitystä vai kelpaako tarkoitukseen jonkinasteinen raakakäännös. Kannattaa varioida tekstejä ja tehtävänantoa myös siten, että joskus käännökseltä vaaditaan norminmukaisuutta ja joskus taas enemmän luovuutta ja yksilöllisyyttä. Esim. kaunokirjallisten tekstien kääntäminen on harvoin sellaista, jossa voidaan osoittaa paralleelitekstejä - ellei sitten jonkin kirjoittajan jo käännettyjä teoksia joissakin tapauksissa voida pitää tällaisina paralleeleina. Normittomissa teksteissä luovuus ja yksilöllisyys ovat käännöksessä tärkeitä. Tehtävään käytettyä aikaa on sitäkin mahdollista vaihdella. Varsinkin harjoitustöinä voi joskus tehdä laajoja tekstikokonaisuuksia ja joskus puolestaan suurta nopeutta vaativia pienempiä töitä. Jos tehtävänanto otetaan vakavasti käännöskurssin aikana, on se otettava vakavasti myös käännöskokeita arvioitaessa. Opiskelijat käyttäytyvät kokeessa sen mukaan, miten tietävät koesuorituksia arvioitavan.

3. TEKSTIN JA KUVITELLUN KÄÄNNÖKSEN ANALYYSI

Kääntäjä joutuu selvittämään itselleen, mitä piirteitä on oltava siinä käännetyssä tekstissä, jota tehtävänanto edellyttää. Analyysi sisältää kuvitellun, valmiin käännöksen piirrehierarkian hahmottamista. Tähän analyysiin kuuluu mm. sen selvittäminen, mitä ovat ne keskeiset piirteet lähdetekstissä, jotka on tehtävänannon mukaan pakko välittää käännöksessä. Toury (1980) käyttää lähdetekstin keskeisistä piirteistä teksteemi-nimitystä. Samafunktioidessa kääntämisessä on lähdetekstin teksteemit pyrittävä välittämään käännöksessäkin. Teksteemejä voivat käännöstehtävästä riippuen olla minkä kielellisen tason piirteet hyvänsä. Touryn (1980: 114) käyttämä havainnollinen esimerkki on seuraava Eugen Gomringerin asetelma

```

      W  W
      D  I
     N  N  N
    I  D  I  D
   W              W

```

jossa keskeisenä teksteiminä on kirjainten määrä ja typograafinen asu. Runon typograafista muotoa ei voitaisi käännöksessä välittää esimerkiksi kolmi-kirjaimisella "vastineella". Suomen *tuuli* voisi toimia tekstemaattisesti suhteellisen korrektina vastineena, koska sen kirjainmäärä on viisi, eli yhtä korkeampi kuin lähdetekstissä. Piirrehierarkian analyysissa tulevat kysymykseen sekä sisältöpiirteet että koodipiirteet. Äskeisessä esimerkissä molemmat piirteet ovat tärkeitä, koska samaa esteettistä ja sisällöllistä vaikutelmaa ei voisi luoda mikä tahansa neli- tai viisikirjaiminen sana.

Kuvitellun käännöksen piirrehierarkiaa hahmotellessaan kääntäjä joutuu päättämään myös siitä, mitkä sisältö- ja koodipiirteet ovat tehtävänannon kannalta marginaalisia tai epärelevantteja. Kaikkia lähdetekstin piirteitä ei voida eikä tarvitsekaan välittää käännökseen. Neubertin (1984: 60) mukaan esimerkiksi lähdetekstissä olevan yksittäisen semanttisen elementin toteutumista käännöksessä on arvioitava sen mukaan, mikä sija kyseisellä elementillä on lähdetekstissä. Yleissääntönä Neubert pitää sitä, että käännöksen merkitysuhteita ei voi rakentaa lähdetekstin yksittäisiä semanttisia elementtejä ynnäämällä vaan siten, että lähdetekstin dominoiva "informaatioprofiili" jälleenrakennetaan kohdekielen keinoin. Tämä sääntö pitää paikkansa samafunktioidessa kääntämisessä, ja tällaisesta kääntämisen tapauksesta Neubert (1984: 59) antaa sääntöä valaisevan esimerkin. Lähdetekstinä on The Times Higher Educational Supplementin pikku-uutinen, joka toimii samalla valokuvan tekstinä. Teksti kuuluu:

The first writing fellow at Trinity and All Saints' College, Leeds, will be the novelist Anita Mason (above), whose second novel, *The Illusionist*, was shortlisted for the 1983 Booker Prize. The fellowship is funded in conjunction with the Arts Council.

Teksti käännettiin saksaksi kulttuurista ja tiedettä käsittelevään aikakauslehteen seuraavalla tavalla:

Das erste Schriftstellerstipendium am Trinity and All Saints' College Leeds erhält die Autorin Anita Mason (im Bild), deren zweiter Roman *Der Illusionist* für den begehrten Booker-Preis 1983 vorgeschlagen war.

Lyhyessä uutisessa, joka lisäksi toimii kuvan tekstinä, ei ole tilaa eikä mitään syytäkään yrittää kääntää englannin *shortlist*-verbiä siten, että sen kaikki semanttiset elementit olisivat mukana käännöksessä. Näitä elementtejä Neubert ei tässä kääntämisen tapauksessa pidä lähdetekstin dominoivaan informaatioprofiiliin kuuluvina. Käännöksestä käy ilmi vain se, että kuvassa olevan kirjailijan teos on ollut ehdolla haluttua Booker-palkintoa varten. Siitä puuttuu merkityselementti, joka ilmaisee teoksen selviytyneen ennakkovalinnassa siihen pieneen joukkoon, josta lopullinen Booker-palkinnon saaja

valitaan. Neubertin mielestä tämän semanttisen elementin sisällyttäminen käännökseen (esim. gehörte zur engeren Wahl der vorgeschlagenen Werke) vain häiritseisi uutisen päälinjaa. Sama hierarkia-ajattelu heijastuu niin Touryn kuin Neubertinkin kirjoituksista, ja siihen päätyy käännöskritiikkiä tutkissaan miltei väistämättä siitä riippumatta, mistä lähtökohdista on tutkimustyön aloittanut. Hierarkia-ajattelun pitäisi luonnollisesti näkyä myös käännöskokeiden arvioinnissa.

4. KÄÄNNÖSTEN ARVIOINTI

Arvioinnin lähtökohtana voidaan pitää tehtävänantoa ja sen valossa syntyneen kuvitellun käännöksen piirrehierarkiaa. Arvioinnin objektiivisuutta lisääisi ehkä konkreettinen kuvaus sisältö- ja koodipiirteistä, joita valmiilta käännökseltä vaaditaan. Jossain tehtävässä saattaa terminologian korrektilisuus olla keskeinen koodipiirre, jossain toisessa esim. virkkeiden rakenne ja pituus. Englanniksi käännettävässä argumentissa voinee keskeisenä koodipiirteenä pitää sitä, että teesi esitetään juuri oikeassa kohdassa ja täsmällisessä muodossa (vrt. Ingberg 1985). Asiatekstien samafunktoisessa kääntämisessä ei tavallisesti ole mahdollista väaristellä tekstin keskeistä sisältöä, sen dominoivia propositioita.

Saattaa olla pelkästään hyvä, ettei käännöskokeen laatija tee itse etukäteen valmista käännöstä tai ettei hän ainakaan säilytä laatimaansa käännöstä jonkinlaisena mallina, joka helposti fiksoituu ainoaksi oikeaksi. Arvioijan on tärkeätä säilyttää avoimuutensa erilaisille käännösvarianteille. Arviointi lienee parasta pitää pehmeänä siinä mielessä, että arvioija on valmis myös muuttamaan omia käsityksiään ja tulkintojaan. Tekstit ja tehtävänannot ovat harvoin täysin yksitulkintaisia, ja käännösten arviointi voi legitimiimisti olla vuoropuhelua, johon jokainen prosessiin osallistuja voi vaikuttaa. Teamtyöskentely tuo myös arviointiin kaivattua objektiivisuutta. Kieli-instituutti-ajoilta on kääntäjänkoulutukseen periytnyt myös hyviä piirteitä, ja niistä yksi on ryhmätyöskentely kääntämisen ja tulkinnan opetuksessa. Kääntämisen opetusta ja käännösten arviointia ryhmätyönä, useamman opettajan yhteisvoimin, voidaan puolustaa tieteensaisisistä kriteereistä käsin. Se ei ole resurssien tuhlausta, niin kuin hallintoviranomaiset sitä mielellään tulkitsevat. Normaalin vuorovaikutus- ja ryhmätyötilanteen luominen vaatii myös opetuksessa pienryhmiä.

Kun käännöksiä arvioidaan koesuorituksina, jolloin niistä täytyy antaa arvosana, voidaan arvioinnin perustana pitää sitä keskeisten sisältö- ja koodipiirteiden kuvausta, joka tehtävänannon valossa on laadittu hypoteettisesta valmiista käännöksestä. Keskeisten piirteiden puuttuminen heikentää käännöksen arvoa ratkaisevasti, ja jos tällaisia puutteita on käännöksessä useita, sitä ei voida käännöskokeessa hyväksyä. Käännöksen puutteet tai virheet voidaan luokitella ja pisteyttää. Pisteytyksessä on luonnollisesti suurin painoarvo keskeisiksi todetuilla piirteillä.

Samafunktoisessa asiatekstin käännöksessä jonkin keskeisen sisältö-aineuksen muuttuminen kokonaan toiseksi saattaa kaataa koko tekstin. Näin ollen sillä olisi pisteytyksessä suuri painoarvo. Keväällä 1981 kieli-instituuttien loppukokeessa oli lähdetekstinä Encounter-lehdessä vuotta aikaisemmin julkaistun artikkelin alkuosa. Katkelma oletettiin käännettäväksi Kanava-lehteen. Artikkelissa pohdittiin sitä mahdollisuutta, että Englantiin syntyisi keskustapuolue. Teksti alkoi seuraavalla tavalla:

The early 1980s will witness yet another flurry of commentary about the imminence of a realignment in British politics and the emergence of a centre party, that most elusive of British radical objectives.

Käännössuoritusten joukossa oli yksi, jossa tekstin alku kuului seuraavalla tavalla:

1980-luvun alkupuolella tullaan esittämään vielä runsaasti kommentteja Englannin poliittisessä elämässä uhkaavasta uudesta ryhmittymisestä sekä keskustapuolueen hätätilasta.

Käännöksen ensimmäinen virke antaa ymmärtää, että Englannissa on (v. 1980) keskustapuolue ja että puolue on hätätilassa. Tämäntyyppistä keskeisen asiasisällön väaristämistä voidaan pitää esimerkkinä virheestä, joka voisi kaataa koko tekstin.

Esimerkissä mainitun kaltaisia asiavirheitä ei kuitenkaan pääse syntymään, kun luovutaan irrallisten tekstikatkelmien käännättämisestä ja epärealistisista tehtävänannoista. Opiskelijat voidaan kouluttaa opiskeluaikanaan siihen, että kääntäjällä on vastuu viestistä ja että vastuu antaa kääntäjälle oikeuden ja velvollisuuden hankkia kaikki käännöstehtävässä tarvittava tieto tekstistä, sen kontekstista ja myös käännöksen käyttötarkoituksesta. Uudenlainen kääntäjän ammattikuva ja uusin käännösteoria tuntuisi puolustavan tämäntapaista kääntäjänkoulutusta.

KIRJALLISUUSVIITTEET

- Bassnett-McGuire, S. 1980. *Translation Studies*. Lontoo & New York: Methuen
- Doron, M. N. ja Gaddis Rose, M. 1981. *The Economics and Politics of Translation*, teoksessa Gaddis Rose, M. (toim.), *Translation Spectrum. Essays in Theory and Practice*. Albany: State University of New York Press
- Holz-Mänttari, J. 1984. *Translatorisches Handeln*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia
- Ingberg, M. 1985. Paragraph patterns in student compositions: some hypotheses. Alustus anglistisymposiumissa Lammilla 10.-12.10.1985
- Kulick, D. 1983. *Interethnic Communication Through Interpretation: A Discourse Analytical View*, teoksessa Martinet, H., Pedersen V. H. ja Qvistgaard, J. (toim.), *ASCLA-Symposiet oversaettelse og tolkning 4.-6. Oktober 1982*
- Mannila, M. 1983. Kaunokirjallisuuden kääntämisestä - asemasta, olemuksesta, koulutuksesta ja tutkimuksesta, teoksessa Roinila, P., Orfanos, R. ja Tirkkonen-Condit, S. (toim.), *Näkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*. Kielten osaston julkaisuja N:o 10. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Neubert, A. 1984. *Translation Studies and Applied Linguistics*, *AILA Review No. 1* (1984)
- Reiss, K. 1985. *Übersetzungstheorien und ihre Relevanz für die Praxis*. Luento Savonlinnan kääntäjänkoulutuslaitoksessa 4.10.1985
- Reiss, K. ja Vermeer, H. J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer
- Salmenkivi, R. 1985. *Communicative Function in Translation Theory and Practice*. Alustus tutkielmaseminaarissa Savonlinnan kääntäjänkoulutuslaitoksessa 12.11.1985
- Toury, G. 1980. *In Search of A Theory of Translation*. Jerusalem: Academic Press

Heikki Häivälä
Sinikka Koponen
Korkeakoulujen kielikeskus

AFINLA: N SYSSYMPOSIUMI JYVÄSKYLÄSSÄ

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA piti vuotuisen syysseminariuminsa (järjestyksessä 15.) Jyväskylässä 16.-17.11. Aiheena oli tällä kertaa "Puhuttu ja kirjoitettu kieli". Esitelmiä kokoontui kuuntelemaan runsaslukuinen yleisö eli noin 150 asianharrastajaa.

Symposiumin avausesitelmässä AULI HAKULINEN käsitteli puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta ja erityisesti sitä, miten kirjoitettu kieli vaikuttaa käsityksemme suullisesta kielestä. Suullisen kulttuurin kieli on tapahtuma, mutta kirjoitettuna se muuttuu esineeksi. Tällöin myös kieli irtoaa kontekstista, syntyy ns. objektiivinen teksti ja myös käsitys 'oikeasta' kielimuodosta. Hakulinen mainitsi, että kirjoitettu kieli on ollut puhekielen tutkimuksen pohjana ja tämä on aiheuttanut vääriä rinnastuksia (esim. puhuttaessa 'huolimattomasta' puhekielestä). Puhuttua kieltä leimaavat puheen ja ajattelun läheinen yhteys, puheen liikkuminen ajassa ja liittyminen tiukasti kontekstiin.

MARJA-LEENA SORJONEN esitteli tutkimuksiaan vapaan keskustelun rakenteesta. Hän keskittyi kuvaamaan vuorottelun säännönmukaisuuksia aidossa arkikeskustelussa. Tällaisia säännönmukaisuuksia ovat mm. se, miten äänessä-olija vaikuttaa siihen, kuka puhuu seuraavaksi, se, miten keskustelijat ilmaisevat seuraavansa puhujaa, millä prosodisilla keinoilla puhuja ilmaisee lopettavansa puheenvuoron, missä kohdin pidetään taukoja ja annetaan palautetta.

HARTMUT SCHRÖDER keskittyi kirjoitetun tieteellisen tekstin argumentaatioteksteeseen ja sen kulttuurisidonnaisuuteen. Diskurssin ja kulttuurin suhde ei hänen mukaansa ole välitön, siihen vaikuttavat merkittävästi myös extralingvistiset ja pragmaattiset tekijät. Kirjoittajan kulttuuri ja yhteiskunta ovat suurimmat vaikuttajat tekstin tuottamisessa, lukija tulkitsee tieteellistä tekstiä samoin oman kulttuuritaustansa pohjalta. Schröderin mukaan pelkkä lingvistiikka ei riitä tieteellisen kirjoittamisen kuvailuun; tutkimuksen olisi oltava poikkitieteellistä.

LIISA KORPIMIES puhui akateemisissa ammateissa toimivien ja akateemisia aloja opiskelevien henkilöiden vieraiden kielten kielitaitotarpeesta, kielenopetuksesta ja testaamisesta. Hän esitti, että akateemisilla aloilla opetettavan kielitaidon tulee olla tarkoituksenmukaista, tehokasta, opeteltavissa olevaa, testattavissa olevaa ja tilanteeseen sopivaa. Erikoistuneempien kurssien tarve korostuu varsinkin jo ammateissa toimivilla.

Lukemisen ja kirjoittamisen yhteyksistä puhui SAULI TAKALA. Hän loi katsauksen kirjoittamisen tutkimukseen ja kertoi Illinois'ssa tehdystä lukemistutkimuksesta (Tierney ja La Zansky: kirjoittajan ja lukijan välillä on olemassa tietty 'implicit contractual agreement') ja Frank Smithin käsityksistä, mm. siitä, että kirjoittamaan ei opita opettamisen avulla, vaan runsaasti ja valikoivasti lukemalla. Tierney'n ja Pearsonin mukaan kirjoittaminen ja lukeminen prosessina luo merkitystä ('act of composing'). Hyvän lukijan katsotaan lähestyvän lukemista samoin kuin kirjoittaja suhtautuu kirjoittamiseensa; hän suunnittelee, hankkii tietoja, valitsee lähestymisstrategian, jäsentelee, muokkaa jne.

VIKING BRUNELLIN aiheena oli 'Oppilaskieli ja koulun kieli suomenruotsalaisissa kouluissa'. Hän kertoi tutkimuksesta, joka osoitti, että kaikki oppilaat suomenruotsalaisissa kouluissa eivät opi puhumaan ruotsin yleiskieltä tyydyttävästi. Tutkimus kohdistui erityisesti murretta puhuviin ja kaksikielisiin oppilaisiin. Tikkurilan ruotsinkielisellä ala-asteella, jossa suomen kielen vaikutus on voimakas, tehty tutkimus osoitti puolestaan, että suomen kieli ei ole ainoa vaikeuksia aiheuttava tekijä; myös oppilaan sosioekonominen tausta vaikuttaa oppimistuloksiin. Vaikeuksien voittamiseksi ei ole olemassa mitään yleispätevää keinoa, mutta erääksi konkreettiseksi ratkaisuksi Brunell ehdottaa perustettavaksi ruotsalaisia kouluja tai ruotsinkielisiä luokkia suomea parhaana kielenä puhuville oppilaille, jotka opiskelisivat ruotsia vapaaehtoisuuden pohjalta (vrt. Helsingin ranskalainen, venäläinen, saksalainen, englantilainen koulu). Tällaiset 'kielikylpykoulut ja -luokat' voisivat olla yksi ratkaisu todellisen kaksikielisyyden saavuttamiseksi.

Sunnuntaipäivän luennot aloitti AINO SALLINEN-KUPARINEN, joka käsitteli kirjallisen mallin heijastumista puheeseen. Haitallisesti se ilmenee liian korkeana tulosodotuksena (odotetaan liian hyvää kieltä, korostetaan liikaa kielellistä virheettömyyttä, kunnioitetaan ehjää muotoa ja pyritään minimoimaan monitulkintaisuutta). Puheesityksen kirjoittaminen etukäteen toisaalta helpottaa kognitiivista suunnittelua, auttaa jäsentämään, antaa etäisyyttä asiaan ja edistää ilmaisen elaborointia.

PIRJO LINNAKYLA puhui kirjoittamisesta työprosessina. Hän otti esiin Janet Emigin esittämät erot kirjoittamisen ja koulukirjoittamisen välillä, joista huomattavimmat ilmenevät valmistautumis- ja muokkaamisvaiheessa. Tavallisessa kirjoittamisessa valmistautuminen (= keskustelua, lukemista) on olennaista samoin kuin tekstin muokkaaminen, hiominen ja uudelleenkirjoittaminen, kun taas koulukirjoittamisessa laaditaan suoraan lopullinen versio, joka on tarkoitettu opettajan luettavaksi. Valmistelun ja virityksen apuvälineitä koulukirjoittamisessa voisivat olla keskustelu, kuvat, havainnointi, musiikki, roolinäytelmä, kirjallisuusnäyte, aivoriihi yms. Linnakylä kertoi myös Jyväskylässä tehdyistä muokkauskokeiluista, joissa oppilaat opettelevat kirjoitustensa muokkaamista ryhmissä.

Symposiumin viimeisessä esitelmässä LEENA LAURINEN kertoi itsensä ja Anneli Kauppisen tekemästä opetuskokeilusta, jossa selviteltiin tekstin merkityssuhdeanalyysin vaikutusta opiskelijoiden kirjalliseen tuottamiseen. Opiskelijat ohjataan analysoimaan tekstin ajatusta ja sisäisiä vaikutussuhteita sen sijaan, että he keskittyisivät pelkästään tekstin ulkoisiin muotoseikkoihin. Huomattiin, että opiskelijoiden tulokset paranivat kokeilun seurauksena.

Esitelmien päätteeksi oli varattu aikaa loppukeskustelulle, jossa käytiin vilkasta keskustelua mm. koulujen ainekirjoituksen opettamisen metodiikasta. Esitelmät julkaistaan keväällä 1986 ilmestyvässä AFInAn vuosikirjassa. Seuraava AFInLA:n syyssymposiumi pidetään Joensuussa.

Sabine Ylönen

Zentrales Spracheninstitut der finnischen Hochschulen

“EVALUIERUNG VON FREMDSPRACHEN- KENNTNISSEN – TESTEN UND PRÜFEN IM KOMMUNIKATIVEN FREMDSPRACHEN- UNTERRICHT“

- BERICHT ÜBER DAS HERBSTSEMINAR FÜR DEUTSCHLEHRER MIT FACHBEZOGENEM
DEUTSCHUNTERRICHT -

Am 8. und 9. November 1985 fand in Tampere ein Fortbildungsseminar für Deutschlehrer mit fachbezogenem Deutschunterricht statt. Veranstalter waren das Sprachenzentrum der Technischen Hochschule Tampere, das Goethe-Institut Helsinki und das Zentrale Spracheninstitut.

JENS STEPHAN, Lehrer und Fachberater an der Deutschen Schule in Helsinki, referierte zu Beginn des Seminars über die Aufgabenstellungen bei Textanalysen im bayrischen Abitur. In einem einführenden Überblick erklärte er die historische Entwicklung des Deutschunterrichts an bayrischen Gymnasien von den 50er Jahren bis heute. Der traditionelle Deutschunterricht beschäftigte sich ausschließlich mit dichterischen Texten. Dem wachsenden Bedürfnis nach einer kritischen Beschäftigung mit aktuellen Texten aus der Alltags- und Gebrauchssprache wurde 1970 in den Rahmenrichtlinien des bayrischen Kultusministeriums für den Deutschunterricht an bayrischen Gymnasien entsprochen, in denen eine gebührende Berücksichtigung der Arbeit mit Sachtexten neben literarischen Werken gefordert wurde. Die Einbeziehung dieses neuen Bereichs hatte zur Folge, daß Lernziele neu formuliert werden mußten. Resultat waren folgende Lernzielkontrollen: 1. Textverstehen und -wiedergabe (reines Wissen), 2. Testbeschreibung und -deutung (Anwenden und Wissen), 3. Textkritik und -beurteilung (Urteilen und Wissen). Das waren und sind auch heute noch die Abituranforderungen; die Bewertung erfolgt nach einem Punktesystem. Ergebnis dieser neuen Entwicklung war auch eine intensivere Beschäftigung mit dem Textbegriff. Stephan lehnte sich dabei an das bekannte Modell an, das den Text als Einheit von Gegenstand, Sprache, Produzent und Rezipient versteht.

In dem anschließenden Bericht sprach HARTMUT SCHRÖDER vom ZSI über Möglichkeiten des Testens der Lesefähigkeit im fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Anknüpfend an den Bericht von Stephan meinte er, daß der

fachsprachliche Deutschunterricht in Finnland vor allem das Lernziel des Textverstehens und der -wiedergabe hat. Evaluation, die ja tägliche Praxis für jeden Lehrer ist, will er dabei nicht als reines Testen und Prüfen verstanden wissen. Diese Bestandteile sind seiner Meinung nach sogar die uninteressantesten und ein besonderes Leid für die, die formalisieren und objektivieren wollen. Hauptinhalt der Evaluation sollten Fremdsprachendiagnose und Diagnose der Lernfähigkeit sein. Die Fremdsprachendiagnose beschäftigt sich mit der Frage nach der Beziehung von Wissen und Können. Die Diagnose der Lernfähigkeit wurde bisher bei der Evaluierung im FSU noch gar nicht berücksichtigt, die Lösungsmechanismen des Lernens sind noch weitgehend unerforscht. Da verschiedene Lernertypen jedoch auch verschiedene Lösungsstrategien benutzen, sollten diese bei der Aufgabenstellung berücksichtigt werden. Bisher gibt es im FSU 12 - 13000 verschiedene Testverfahren, darunter aber keinen einzigen objektiven Test. Nach Löschmann können Üben und Testen nicht getrennt werden und sollen auch eine Selbstkontrolle für den Lehrer (sein Wissen, seinen Unterricht) sein. FSU ist heute ein Übungsunterricht und kein Übersetzungsunterricht, er hat das Einüben von Qualifikationen zum Ziel.

Bei der Erörterung der Evaluation müssen folgende zwei Fragen geklärt werden: 1. was soll evaluiert werden und 2. wie soll evaluiert werden. Ziel des FSU ist die Vermittlung von kommunikativer Kompetenz, nicht die eines Wortschatz- und Grammatikminimums. Es soll nicht fremdsprachliches Wissen formal abgefragt sondern fremdsprachliches Können eingeschätzt werden. Beim Testen im FSU für Humanwissenschaftler z. B., sollen auch die Paradigmen eine Rolle spielen. Die textuelle Kompetenz muß berücksichtigt bzw. geschaffen werden (z. B. gibt es in Finnland keine Fachwörterbücher). Die Studenten müssen für das von Kultur und Sprache abhängige Hintergrund- und Diskurswissen, für logische Sequenzen und Textablaufschemata sensibilisiert werden.

Wie soll nun die Lesefähigkeit im fachbezogenen Deutschunterricht getestet werden? Ausgangsüberlegung ist hier wieder, daß das getestet wird, was vorher geübt und angestrebt wurde. Die Tests müssen inhalts-, text- und lernerorientiert sein. Abschließend demonstrierte Schröder einige Beispiele aus dem Lesekurs für Sozialwissenschaftler. Mit den Übungen dieses Kurses sollen Fertigkeiten auf den Ebenen der Lexik, der Grammatik, der Syntax, des Textes und des Inhalts aufgebaut werden. Es sollen Lesestile, study und reference skills entwickelt werden. Ziel ist das verstehende Lesen, wobei Lesen als eine produktive Tätigkeit verstanden werden soll. Die Aufgabenstellung sollte auf finnisch erfolgen, da Verständnis Voraussetzung für Leistung ist.

Freitag nachmittag und Sonnabend früh wurde in vier Arbeitsgruppen gearbeitet. Die Ergebnisse wurden von Vertretern der Arbeitsgruppen im Anschluß vorgestellt.

ELINA KÄÄNTEE berichtete aus der Gruppe "Testen des verstehenden Lesens im Bereich der Humanwissenschaften". Die Lehrer hatten ihre eigenen Tests mitgebracht und der Gruppe vorgestellt. Betont wurde, daß die Evaluierung von Deutschkenntnissen nicht durch Übersetzungsübungen erfolgen darf. Die Tests wurden diskutiert und ausgetauscht und es wurde der Vorschlag gemacht, im ZSI Jyväskylä eine "Testbank" einzurichten, die die verschiedenen Tests sammelt und allen Deutschlehrern zur Verfügung stellt.

MARJA BENDEL stellte die Ergebnisse der Gruppe "Testen des verstehenden Lesens im Bereich der Naturwissenschaften und Technischen Wissenschaften" vor. Konkrete Vorschläge zu Übungen und Tests waren u. a.: 1. Fragen zum Inhalt, finnische Antworten, 2. Gliederungsübungen, Finden der logischen Reihenfolge eines durcheinandergebrachten Textes, 3. Arbeit mit Signalwörtern aus dem Text, 4. "Kärtchenmethode": Textgliederung mit Hilfe von Signalwörtern, die auf verschiedenen großen und farbigen Kärtchen stehen und an eine Tafel gepinnt werden; Verbindung zur mündlichen Arbeit: Story zu den Kärtchen erzählen, 5. zu einem Fachtext ein Bild entwerfen oder eine Formel aufstellen, 6. Zuordnen: richtige Bilder zu richtigen Texten, Diagramm zum richtigen Text, 7. Arbeit mit Titelblättern und Inhaltsverzeichnissen (Sammeln bestimmter Informationen). Als Problem wurde genannt, daß die Möglichkeiten für den Unterricht an den technischen Lehranstalten schlecht sind, weil oft für kleinste Lehrmittel kein Geld zur Verfügung steht.

PETER STARMANS berichtete aus der Arbeitsgruppe "Testen des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit in den Bereichen Handel und Wirtschaft, Naturwissenschaften und Technische Wissenschaften". Die Gruppe überlegte zuerst, was getestet werden sollte. Ein Problem beim mündlichen Testen sei hierbei, ob "kommunikatives" oder fachsprachliches Können bewertet werden sollen und weiterhin, welche Rolle Grammatik und Idiomatik zukommen. Außerdem muß bestimmt werden, ob rezeptive, reproduktive oder produktive Fähigkeiten und Fertigkeiten Unterrichtsziel sind. Die nächste Überlegung war, wie mündlich getestet werden sollte: in Gruppen oder einzeln, durch den eigenen Lehrer oder durch einen anderen Lehrer in fremder Situation.

Betont wurde, daß das Testen nicht das Ziel des Beurteilens und Verurteilens hat, sondern die Aufgaben, den Studenten 1. zum weiteren Lernen zu motivieren und ihm 2. den Stand seines sprachlichen Könnens aufzuzeigen. In diesem Sinne kommt dem Testen eine bedeutende Rolle im Unterricht zu.

Gleichzeitig wird deutlich, wie wenig eine einzige Abschlußprüfung zur Erreichung dieses Ziels beitragen kann. Deshalb ist es wichtig, daß die Übungen so angelegt sind, daß diese beiden Aufgaben bereits im Unterricht erfüllt werden. Außerdem können so auch die verschiedensten Fertigkeiten getestet werden (Referat, Produktvorstellung, Telefon- oder Verkaufsgespräch, ...). Durch häufiges Kontrollieren von Wissen und Können wird also eine objektivere Evaluierung überhaupt erst möglich.

Der These, daß fremdsprachliches Können und nicht fremdsprachliches Wissen getestet werden sollte, wurde insofern widersprochen, als daß festgestellt wurde, daß ohne gründliches sprachliches Basiswissen der Schüler auch nicht viel kann. Können (kommunikative Kompetenz) sei eine Begabung, die in der fremden Sprache besser zur Geltung kommt, wenn fremdsprachliches Wissen vorhanden ist. Wissen und Können müssen also immer im Zusammenhang gesehen werden.

Für den fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht wurde festgestellt, daß nur Basiswissen der Fachsprache getestet werden kann. Der Abschluß wurde verglichen mit dem "Führerschein": das Fahren lernt der Student später in der Praxis. Eine abschließende Überlegung der Gruppe war, daß Aussprache und Intonation eine wichtige Rolle bei der Kommunikation zukommen, da sie die Verständlichkeit der gesprochenen Sprache beeinflussen können. Deshalb sollten gute Aussprache und Intonation bei unkorrekter Grammatik besser bewertet werden als korrekte Grammatik bei schlechter Aussprache und Intonation.

Die Teilnehmer des Lübeckseminars 1985 hatten sich zu einem Arbeitstreffen in einer weiteren Gruppe zusammengefunden. EWALD REUTER und MARKUS GISS stellten einige der in Lübeck selbstgedrehten Filme vor. Die Gruppe hatte die Filme, die im Drägerwerk zu den Themen Gasmeßtechnik, Medizintechnik und Import & Export zwischen Finnland und der Bundesrepublik Deutschland gedreht worden waren (s. a. Kielikeskusuutisia 8/1985) nach Themen, Länge der Filme und mitwirkenden Personen inventarisiert. Der Ton der Filme wurde auf Kassetten überspielt und die Bänder wurden transkribiert. Diese Arbeit wird von den Teilnehmern fortgesetzt, damit die Filme auf dem Fortsetzungsseminar in Lübeck im Januar 1986 didaktisiert und Unterrichtseinheiten ausgearbeitet werden können. Außerdem wurden Arbeits- und Zeitpläne für die fünf Tage Lübeck im Januar aufgestellt. Das Material soll ab Herbst 1986 im Unterricht einsetzbar sein.

Last but not least sei der gemütliche Freitagabend erwähnt, zu dessen Gelingen der Kulturreferent der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, Herr Erdmann, beigetragen hat. Herzlichen Dank den Veranstaltern in Tampere und allen, die zum Gelingen des Seminars beigetragen haben!

Liisa Himanen

Tampereen teknillinen oppilaitos

KIELITAITO TEOLLISUUDESSA

Marraskuun alussa järjestettiin Tampereen teknillisellä korkeakoululla saksan kielen opettajien seminaari aiheesta "Kielitaidon testaus". Tähän kysymykseen olen joutunut perehtymään suorittaessani kahden kuukauden pituista teollisuusharjoittelua ammattikasvatushallituksen apurahan turvin eräässä tamperelaisessa insinööritoimistossa.

Teollisuusharjoitteluni keskeisin tavoite oli kielitaidon testaus- ja mittausaineiston kehittäminen käytännön työelämän pohjalta palvelemaan ammattillista kielikoulutusta. Tämä tavoite palveli myös asianomaista yritystä, sillä se halusi kartoittaa toimihenkilöidensä kielitaitovalmiutta englannin ja saksan kielen osalta. Testattavia oli 55 ja he olivat yksikön johtajia, suunnittelupääälliköitä ja suunnittelijoita, kaikilla tekninen peruskoulutus. Tulosten perusteella yrityksen koulutusjohto sitten arvioi, millaista kielikoulutusta ja kenelle yrityksessä pitäisi järjestää.

Teollisuus haluaa saada mahdollisimman selkeän ja havainnollisen kuvan henkilöidensä kielitaidosta, ja tätä tarkoitusta varten jouduin kehittämään testimateriaalin lisäksi asteikon, jonka avulla testattavat voitiin luokitella eri tasoille. Tamperelaisessa teollisuusyrityksessä Oy Tampella Ab:ssa oli jo pitkään kehitelty ja sovellettu käytäntöön henkilöstön kielitaidon luokitusmenetelmää. Mm. heidän ja tiedossani olevien muiden asteikkojen pohjalta laadin omiin tarkoituksiini soveltuvan tasoluokituksen.

Kielitaito on jaettu 7 eri tasoon, joista jokaista ensin kuvataan tietyn tilannevalmiuden avulla. Nämä tilanteet ovat käytännön elämän tilanteista, joissa ensi sijassa ratkaisevaa on puhevalmius. Kukin taso on lisäksi määritelty kielitaidon neljän osa-alueen avulla: 1 luetun ymmärtäminen

- 2 kirjoittaminen
- 3 puheen ymmärtäminen
- 4 puhuminen.

Asteikko on seuraava:

KIELITAIIDON TASOT

- 0 Alkeistaso: vasta-alkaja, joka ei tule toimeen ko. kielellä
- 1 Alustava puhumisvalmius: selviytyy joten kuten matkustamiseen ja arkielämään liittyvissä tilanteissa, jos rohkenee käyttää kieltä
 - 1.1 Ymmärtää tavallisimpia arkikielen sanoja ja rakenteita sisältäviä tekstejä
 - 1.2 Perusrakenteet hahmottuvat, osaa kirjoittaa yksinkertaisia lauseita
 - 1.3 Ymmärtää hidasta selkeää puhetta, ymmärtää kuitenkin helposti väärin
 - 1.4 Pystyy puhumaan rajoitetuista aiheista lyhyin lausein
- 2 Puhumisvalmius: selviytyy yksin turistimatalla
 - 2.1 Helppokon yleis- ja ammattitekstin lukeminen sujuu sanakirjan avulla
 - 2.2 Perusrakenteiden käyttö lyhyinä kokonaisuuksina onnistuu
 - 2.3 Ymmärtää syntyperäisen hidastettua puhetta, reaktiot kuitenkin ajoittain vielä hitaita
 - 2.4 Keskustelu tutuista asioista alkaa onnistua
- 3 Keskusteluvalmius: selviytyy yksin ulkomailla messuilla, näyttelyissä ja työmailla
 - 3.1 Ymmärtää yleis- ja ammattitekstiä turvautumatta jatkuvasti sanakirjaan
 - 3.2 Tavalliset kielen rakenteet ovat hallinnassa, kirjoitetun tekstin sanavalinnoissa ja virheettömyydessä vielä toivomisen varaa
 - 3.3 Ymmärtää syntyperäisen normaalitempoista puhetta, joskus vielä väärinkäsityksiä
 - 3.4 Pystyy puhumaan sujuvan tuntuisesti, sanavarastossa ja virheettömyydessä vielä parantamisen varaa
- 4 Sujuva kielitaito: ulkomailla matkustaminen yksin on vaivatonta ja henkilö selviytyy neuvottelijana liikeneuvotteluissa
 - 4.1 Sanomalehtien, romaaniin ja ammattilehtien lukeminen käy vaivattomasti
 - 4.2 Pystyy kirjoittamaan sujuvaa ja melko virheetöntä tekstiä, stilisoitua joskus vielä tarvitaan
 - 4.3 Ymmärtää luennot, uutiset, kokouskielen ja viitsit
 - 4.4 Pystyy puhumaan aktiivisesti suurensakin joukossa ja neuvotteluissa
- 5 Kielen hallinta: ulkomaalaiselle työelämässä riittävä vieraan kielen taso, selviytyy vaivattomasti kaikissa tilanteissa
 - 5.1 Kykenee pikaisesti lukemaan vaikeitakin artikkeleita poimien niistä pääajatuksat
 - 5.2 Virheetön rakenteiden hallinta, varma kirjallinen ilmaisukyky
 - 5.3 Ymmärtää vaivattomasti kielen vivahteet
 - 5.4 Puhuu sujuvasti ja hyvin ääntäen, monipuolinen sanavarasto ja hallittu vivahteiden käyttö
- 6 Syntyperäiseen verrattavissa oleva kielitaito: puhuu ja käyttää kieltä niin hyvin, että henkilö ei helposti erotu syntyperäisistä

Tässä asteikossa taso 5 on asetettu niin, että se kuvaa täysin riittävää käytännön työelämän kielitaitoa. Jos haluttaisiin erotella toisistaan erittäin hyvin kieltä puhuvia henkilöitä, täytyisi asteikon yläpäähän vielä lisätä tasoja.

Testausaineiston avulla pyrin saamaan selville, millä tasolla kukin henkilö kielitaitonsa eri osa-alueiden suhteen on. Tulos esitettiin sekä graafisena kielitaitoprofiilina että sanallisena arviona. Näin opiskelija sai tietoa siitä, miten ja missä hän voisi päästä kielitaidossaan eteenpäin.

Käytännön työssä olen havainnut, että mittaaminen auttaa suunnittelemaan opetusta entistä paremmin tarpeita vastaavaksi ja motivoi selvästi opiskelijoita. Toivoisin, että tätä asiaa voitaisiin kehittää entistä laajapohjaisemmin eteenpäin sekä koulutuksen että teollisuuden hyväksi.

Liisa Löfman

Korkeakoulujen kielikeskus

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUKSEN TOIMINNASTA VUONNA 1986

Korkeakoulujen kielikeskuksen tehtävänä on johtosäännön mukaan järjestää korkeakoulujen kielitaidon opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja tulosten arviointiin liittyvää tiedotus-, palvelu-, tutkimus-, kokeilu- ja koulutus-toimintaa valtakunnallisella tasolla sekä tehdä ehdotuksia niistä. Työtä tehdään yhteistyössä kielikeskusten, kauppakorkeakoulujen ja muiden erityisalojen kielienopetusta antavien laitosten kanssa.

Aikaisemmin alkaneista toiminnoista jatkuvat vuonna 1986 seuraavat (suluissa mainitaan vastuuhenkilö/yhteistyökumppani):

1) Tutkimus:

- Ruotsin ja äidinkielen puheviestinnän yleisopintokurssien sisältöjen integrointia koskeva opetuskokeilu (Merja Niemi, Jyväskylän yliopiston kielikeskus; Tuija Nikko, korkeakoulujen kielikeskus)
- Intensiiviopetuksen perusteita ja sovellutuksia käsittelevä tutkimus (Sirkka Laihiala-Kankainen, korkeakoulujen kielikeskus)
- Argumentationsstrukturen in wissenschaftlichen Fachtexten (Hartmut Schröder, korkeakoulujen kielikeskus; Martin Kusch, Jyväskylän yliopiston filosofian laitos)
- Zur Reproduktion von paradigmatisch bedingten Diskursstrukturen in wissenschaftlichen Fachtexten -tutkimuskoe (Hartmut Schröder; Martin Kusch)
- Zum Zusammenhang von Textsorte, Kommunikationsverfahren und lexikalischen und grammatisch-syntaktischen Mitteln in deutschen und russischen Fachtexten der Gesellschaftswissenschaften (yhteistyössä Greifswaldin yliopiston kanssa)
- Tutkimus ranskan kielen opiskelijoiden motivaatioista (yhteistyössä ranskan kielitoimiston, BAL, kanssa)
- Suomi vieraana kielenä (Maarit Heikinheimo-Schröder, korkeakoulujen kielikeskus)
- Tutkimus videon käytöstä kielienopetuksessa (Matti Laitinen, Markku Helin; korkeakoulujen kielikeskus)

- Kielikeskusopetuksen seuranta tutkimus (kielikeskusten kielenopetuksen tavoitteet ja niiden täsmentäminen, arviointiperusteiden yhtenäistäminen sekä kielitaitotavoitteiden saavuttamisen arviointi; Tapio Vaherva, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos; Liisa Löfman, korkeakoulujen kielikeskus)
- Kielikeskusopettajien ammattikuva ja täydennyskoulutustarve (tutkimuksen perusteella suunnitellaan täydennyskoulutusohjelma kielikeskusten opettajille; Liisa Löfman)

2) Oppimateriaalit:

Ruotsi:

- Övningar i svensk grammatik (Tuija Nikko, KKKK; Ullamaija Fiilin, Helsingin yliopiston kielikeskus; Kristiina Hakala, Tampereen yliopiston kielikeskus; Raija Hämelin, Helsingin yliopiston kielikeskus)
- Svenska för historie studerande (Raija Elsinen, Joensuun yliopiston kielikeskus; Tuija Nikko)
- Svenska för språkstuderande (Ullamaija Fiilin; Riitta Taipale, Jyväskylän yliopiston kielikeskus)
- Svenska för konststuderande (Juhani Birn, Helsingin yliopiston kielikeskus; Raija Hämelin)
- Svenska för psykologie studerande (Leena Sopenlehto, Tampereen yliopiston kielikeskus)
- Svenska för odontologie studerande (Tuija Nikko; Ros-Mari Rosenberg, Helsingin yliopiston kielikeskus; Marianne Saanila, Helsingin yliopiston kielikeskus; Marita Sandelin, Turun yliopiston kielikeskus)
- Svenska för juris studerande (Tuija Nikko; Anita Ros, Helsingin yliopiston kielikeskus; Birgitta Vehmas, Lapin korkeakoulun kielikeskus; Marianne Woivalin, Helsingin yliopiston kielikeskus)

Englanti:

- Luonnontieteellisten alojen tekstin ymmärtämisen materiaali (Marga Margelin, Joensuun yliopiston kielikeskus; Pirjo Neuvonen, Turun yliopiston kielikeskus; Matti Palomäki; Aila Syrjäkari-Roberts, Oulun yliopiston kielikeskus; Anu Virkkunen, Helsingin yliopiston kielikeskus)
- Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisten alojen tekstin ymmärtäminen (Mirja Attila, Helsingin yliopiston kielikeskus; Anna Mauranen, Helsingin yliopiston kielikeskus; Riitta Sallinen, Lapin korkeakoulun kielikeskus, Hilka Stotesbury, Joensuun yliopiston kielikeskus)

- Lääketieteellisten alojen tekstin ymmärtäminen (Eva May, korkeakoulujen kielikeskus; Maire Reinikainen, Helsingin yliopiston kielikeskus)
- Terveydenhuollon ja farmasian opiskelijoiden tekstin ymmärtäminen (Eva May)
- Opetuspaketti kunnallishallinnon parissa työskenteleville (Eva May; Helena Valtanen, korkeakoulujen kielikeskus)

Saksa:

- Deutsch für Mediziner (Sabine Ylönen, korkeakoulujen kielikeskus; Anja Rantakokko, Helsingin yliopiston kielikeskus; Gottfried Effe, Oulun yliopiston kielikeskus; Kaarina Hietanen, Turun kääntäjänkoulutuslaitos)
- Deutsch für Sozialwissenschaftler (Hartmut Schröder; Hugo Zenkner, Goethe-Institut)

Ranska:

- Bonjour Technique (Soili Sutinen, Teknillisen korkeakoulun kielikeskus)
- Lire et prendre des notes (Pirkko Jokela, korkeakoulujen kielikeskus)

Muut:

- Kokous- ja neuvottelukielen opas, suomi-ruotsi (Heikki Häivälä, korkeakoulujen kielikeskus; Tuija Nikko; Liisa Löfman; Jaakko Lehtonen, Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos)
- Kasvatus kansainväliseen ymmärtämiseen, yhteistyöhön ja rauhaan, opettajan opas (Brett Dellinger, Turun yliopiston kielikeskus)

Vuonna 1986 alkavaksi on suunniteltu seuraavia toimintoja:

1) Tutkimus:

- Tietokoneavusteisen englannin opetuksen kokeilu (Helena Valtanen; Eva May)
- Aspekte des mündlichen Diskurses in der Wissenschaftssprache (Hartmut Schröder)
- Zur Kritik der Adaption der Kommunikationslinguistik in einer Methodik und Didaktik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Hartmut Schröder)
- Kielitaidon tarvetutkimus (Liisa Löfman)
- Ohjattu itseopiskelu ja sen mahdollisuudet (Maarit Heikinheimo-Schröder)
- Comlab-tutkimus - testien kehittäminen (Liisa Löfman; Jaakko Lehtonen; Markku Helin)
- Tietokoneavusteinen kielenopetus (Timo Sikanen, korkeakoulujen kielikeskus)

2) Oppimateriaalit:

- Ruotsin materiaali matemaattis-luonnontieteellisten alojen opiskelijoille
- Englannin tekstin ymmärtämisen kielioppi (Eva May; Helena Valtanen)
- Englannin yleistieteellisen sanaston harjoitusohjelma (Eva May; Helena Valtanen)
- Deutsch für Sozialwissenschaftler/Hörverstehen und Sprechen (Hartmut Schröder yhteistyössä Bielefeldin yliopiston kanssa)
- Venäjä historiantutkimuksen kielenä (Maarit Heikinheimo-Schröder)
- Suomi vieraana kielenä (Maarit Heikinheimo-Schröder)

Vuonna 1986 järjestetään ainakin seuraavat koulutustilaisuudet:

Tammikuu

Videokurssi saksan kielen opettajille

Ruotsin opettajien videoseminaari

Englannin tekstin ymmärtämisen opettajien kokous. Arvostelukriteerit.

Helmikuu

2-päiväinen videokurssi ranskan opettajille

Huhtikuu

Konferenssi aiheesta: "Text-Interpretation-Argumentation" yhteistyössä Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen kanssa

Toukokuu

Rauhankasvatuksen ja kansainvälisyyden seminaari

Suomi vieraana kielenä: Täydennyskoulutusseminaari suomea vieraana kielenä opettaville kielikeskus- ja muille opettajille (2 pv.)

Pohjoismainen konferenssi: "Deutsch als Fremdsprache in Nordeuropa" yhteistyössä Itävallan (Bestandteil des Protokolls zum Kulturabkommen Finnland-Österreich), Suomen saksan kielen opettajien liiton ja Upsalan yliopiston kanssa

Kesäkuu

Täydennyskoulutuskurssi saksanopettajille. Aiheena: Konfrontative Grammatik Finnisch-Deutsch

Elokuu

Tekstin ymmärtämisen opettajien workshop

Ruotsin opettajien videoseminaari

Syyskuu

"Pienet suuret kielet" syysseminariumin teemana kielikeskuksissa vähän opetetut kielet

"Français-LSP" -täydennyskoulutuskurssi erityisalojen ranskan opettajille

Lokakuu

Ruotsin tekstin ymmärtämisen arviointia koskeva workshop

Marraskuu

Oral skills workshop: The Creative Use of AV-material in Language Teaching

Täydennyskoulutusseminaari saksan kielen opettajille yhteistyössä Goethe-Instituutin (Helsinki) kanssa. Teema: Evaluation von Fremdsprachenkenntnissen.

KIRJAKATSAUS - BOOKS BRIEFLY

Kenning, M. J. and M.-M. Kenning:

AN INTRODUCTION TO COMPUTER ASSISTED LANGUAGE TEACHING

Oxford: Oxford University Press, 1983. Pp. 195.

Higgins, J. and T. Johns:

COMPUTERS IN LANGUAGE LEARNING

London & Glasgow: Collins ELT, 1984. Pp. 192.

Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M. and R. Sussex:

COMPUTERS, LANGUAGE LEARNING AND LANGUAGE TEACHING

Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Pp. 158.

The recent advances in Computer Assisted Instruction (CAI) have had an impact on language teaching as well. These three books have been chosen from the growing number of works dealing with the use of computers, especially micros, in the language classroom. They have been published in successive years (1983-1985) and thus reflect the technological and pedagogical development of Computer Assisted Language Learning/Teaching (CALL/CALT).

The first of these books, An Introduction to Computer Assisted Language Teaching by Kenning & Kenning, is a practical guide to BASIC programming for language teachers. The authors touch very briefly upon some of the pedagogical implications of computers in language teaching, but the bulk of the book is dedicated to practical programming in a step-by-step fashion. No previous knowledge of programming is required from the reader who is advised to respect the order of presentation as each unit builds on the previous one; those who wish to master BASIC should also try and work out the exercises. In addition to some elementary techniques such as input statements, strings and branches, the book tells how to write loops and data-independent subroutines, how to randomize computer output and create files, and how to keep score of the responses. The BASIC dialect adopted is derived from MICROSOFT and BBC BASICs. As the name of the book suggests, the authors' approach is teacher-centered,

and the computer is regarded as a kind of surrogate teacher; thus the sample programs are of programmed learning type: substitution/transformation drills, true/false exercises, question/answer tasks, multiple-choice comprehension questions, etc. At the end of the book the Kennings take a look at the past and present (1983) of CALT, and offer some alternatives to the routines introduced in the sample programs. The book has a good index and bibliography, and it is written in a clear style which makes it easy to take in even without any previous experience with computer programming.

As its title implies, Computers in Language Learning by Higgins and Johns takes a more learner-oriented view of the role of the computer in the language classroom. The computer is regarded as a tool, to be used just like any other educational aid. The objective of the book is not to teach BASIC programming, although Chapter 5, which covers almost half of the book, presents a number of complete program listings with extensive comments by the authors, explaining routines, subroutines, loops, branching techniques, data storing etc. The sample programs are all in the form of BASIC used by the Sinclair Spectrum. Higgins and Johns pay more attention than the Kennings to the instructional role of the computer in the language classroom and give an account of its various uses in individual and group work as well as in teaching the whole class ('electronic blackboard'). Drills and practice routines are regarded only as one of the functions of the computer in teaching, and various other possibilities are discussed in detail: these include demonstrations, games and simulations, computer-created materials, computers as informants and as mechanical aids, and as a source of fun and entertainment in the classroom. Uses outside the classroom, such as in the development of large data bases, artificial intelligence, and machine translation, are also discussed, although they seem to have little relevance to the rest of the content.

Compared with the two books discussed above, Computers, Language Learning and Language Teaching by Ahmad et al. looks at CALL in a more general way. It does not attempt to teach programming either, but introduces it through discussing the basic "grammar" and "vocabulary" of programming languages and by offering an example of a program in a tutorial mode (GERAD - GERman ADjectival inflection), produced by two of the authors, for the purposes of illustration and evaluation. In addition to BASIC, so-called high-level programming languages and authoring systems are introduced and their possibilities explored. The role of the computer in language teaching, its advantages and disadvantages, and the development and background of CALL are discussed. Of special interest is the chapter on the relationship between the computer,

language and the learner which, for example, deals with the problems posed to the computer by natural language. The authors also consider the areas of language teaching best suited to CALL, and the integration of CALL into other forms of language teaching. The final chapter of the book deals with the developing areas and the more sophisticated applications of the technology (speech input/output, computer graphics, videodisc systems) which the author feels will make an important contribution to CALL in the future. The book includes an extensive bibliography and a list of useful addresses of, for instance, associations and projects, journals, and software publishing houses.

The developmental trends in CALL/CALT, as reflected in these three books, seem to point towards increasingly varied and imaginative uses of the computer in language teaching. As Ahmad et al. point out, there are certain restrictions to the use of the computer: uncontrolled exercises involving free language input (open-ended tasks) are beyond the computer's scope, it cannot process speech input etc., but this does not mean that only exercises with a clearcut right/wrong format can be used. It is possible to improve conventional types of exercises by building in branching structures, a computer can be used as an informant (source of factual information), games and simulations offer several possibilities and the latter can also function as a basis for discussion, word processing facilities can be utilized in written work etc. The more sophisticated applications, such as speech processing and interactive video systems, however, require more specialized and less readily available devices than the standard equipment.

The intensive development of computer technology has resulted in smaller, more adaptable, more flexible and cheaper computers which have spread into all areas of life, including education. But in many cases the development of software has not been able to keep up with the rapid advances in hardware. It is therefore understandable that many teachers are rather suspicious about the usefulness of computer-assisted instruction, especially in the field of language teaching where the aims are largely communicative. As Ahmad et al. point out, the computer can never replace a human teacher: it is an educational aid with considerable potential which can best be utilized by cooperation between linguists, language teachers and computer experts.

Helena Valtanen

Marianne Löschmann:

VOM LESEN ZUM SPRECHEN

VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1985 (Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer)

Welche Bedeutung kommt heute - angesichts der Entwicklung verschiedener audio-visueller Unterrichtsmittel - dem Lesetext im modernen Sprachunterricht zu?

Diese Frage ist wohl dahingehend zu beantworten, daß der Text auch heute noch die am meisten verwendete Materialbasis darstellt. Marianne Löschmann versucht in ihrer gerade erschienenen Publikation auf 57 Seiten dem Problem nachzugehen, wie der schwierige Übergang von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion zu bewältigen ist. In fünf Kapiteln sucht sie auf der Grundlage von Forschungen nach Wegen "zur Herausbildung mündlicher Ausdrucksfähigkeit auf der Basis schriftlicher Texte mittels des Fixierens" (Vorwort S. 5).

Zunächst behandelt sie im 1. Kapitel Fragen der Beziehungsgemeinschaft von Lesen und Sprechen, wobei zwischen dem Lesen zur Eigeninformation und dem zur Informationsweitergabe eine klare Trennung vorzunehmen ist. Dabei stellt sie fest, daß in Lehrmaterialien in der Regel keine komplexen Übungsfolgen angeboten werden, die Speicher- und Sprecherhandlungen zielgerichtet entwickeln. Ein wichtiges Hilfsmittel bei dieser sprachlichen Tätigkeit sei das Fixieren speicherwürdiger Informationen, die zwei Funktionen für den Leser erfüllen:

1. ermöglicht sie eine Wiederholung der Eigeninformation,
2. kann sie als Basis für Fremdinformation genutzt werden (S. 11).

Die Bedeutung dieses Hilfsmittels kann dadurch unterstrichen werden, daß der größte Teil der Menschen dem visuellen Typ zugeordnet werden kann und das Schreiben somit das Sprachmaterial in besonderem Maße festigt.

Im 2. Kapitel "Vom Ausgangstext zum Zieltext" behandelt M. Löschmann methodische Fragen und mögliche Zielstellungen, die mit dem Lesen und Sprechen - durch einen Text verbunden - zu verwirklichen sind. So sollte sich der Lehrer z.B. Klarheit über die Bekanntheit/Unbekanntheit der Informationen des Textes bei den Lernern verschaffen, weil davon die jeweiligen didaktisch-methodischen Maßnahmen zur Bewältigung der daraus resultierenden Aufgaben abhängen. Inwieweit der Lehrer das in der Praxis wirklich immer ermitteln kann, sei dahingestellt.

In diesem Kapitel geht die Autorin auch auf die Gestaltung der Fixate ein, sie können sich in Qualität und Quantität unterscheiden, z.B. sind möglich: Konspete, Exzerpte, Gliederungen, Referate, Resümees, Tabellen, Schemata u.a.; die Verfasserin nennt jeweilige Vor- und Nachteile. Hervorzuheben ist dabei, daß das Anfertigen von Fixaten als reproduktiv-produktive Sprachtätigkeit anzusehen ist, die den Lerner fordert, mit der aber nicht erst im Fortgeschrittenenunterricht begonnen werden sollte.

Im 3. Kapitel, der "Entwicklung des Lesens in Verbindung mit Fixieren", weist M. Löschmann auf die Notwendigkeit hin, das Fixat im Hinblick auf die spätere Äußerung anzulegen, da sich auf Grund der Aufgabe zur Wiedergabe "eine bestimmte Leseerwartung hinsichtlich des Textinhalts herausbildet" (S. 26). Kritisch merkt sie an, daß in der fremdsprachigen Literatur das Fixieren häufig nur in Verbindung mit dem totalen Lesen gesehen wird, daß angesichts der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts aber verschiedene Fixierformen gekoppelt werden sollten. Methodisch-didaktische Anregungen für den Unterricht werden anhand konkreter Beispiele gegeben, z.B. Übungen zum Zusammenfassen von Teiltextrn, von Wortgruppen und Sätzen, Verkürzen von Sätzen, Abkürzen von Wörtern und Wortgruppen, Umformen von sprachlichen in nicht-sprachliche Zeichen usw.

Im 4. Kapitel widmet sich die Autorin der Entwicklung des Sprechens anhand von Fixaten zu Texten. So kann auf der Grundlage des Fixats ein direkt produzierendes Sprechen auftreten, z.B. mit Hilfe von Zitaten, aber auch ein frei-variiertes Sprechen, das nur sehr lose durch den Ausgangstext bestimmt ist. Verschiedene Aufgabengestaltungen bestimmen dabei den Sprechvorgang, z.B. Aufgaben zum Auswählen von Informationen aus den Fixaten, zum Ergänzen von Informationen und Aufgaben zum Neuordnen aus Fixaten ausgewählter und ergänzter Informationen. Diese Aufgaben werden an Beispielen demonstriert.

An dieser Stelle wird sich mancher fragen, warum diese Aufgaben mit Hilfe von Fixaten, und nicht mit Hilfe der Texte selbst zu lösen sind. Hier kann man entgegen, daß mit dem Fixat (neben seinen bereits genannten Potenzen für den Fremdsprachenunterricht) verkürzte Strukturen, "kontextuelle Blöcke" (S. 43) bereitstehen, die für den Formulierungsprozeß von großer Wichtigkeit sind, da sich dieser nicht als Wort-für-Wort-Entscheidung vollzieht, sondern vor allem in Wortgruppen und Satzmustern.¹ Weiterhin geht die Verfasserin auch auf Probleme bei der Kontrolle dieser sprachlichen Leistungen ein.

Im 5. und letzten Kapitel stellt M. Löschmann die komplexe Sprachtätigkeit (Planung, Durchführung, Kontrolle) ausgehend von Beispieltextrn, ihren verschiedenen Übungsvarianten und deren Zielstellung vor.

Ein reicher Anmerkungsapparat ersetzt das manchem vielleicht fehlende Literaturverzeichnis, in dem u. E. auch ein Bezug auf bereits publizierte Forschungen der Autorin zur Thematik möglich gewesen wäre². Dessen ungeachtet legt M. Löschmann mit diesem Bändchen eine sehr gründliche und praxiswirksame Arbeit vor, die in ihrer Komplexität selbst dem erfahrenen Sprachlehrer Anregungen für den Unterricht geben kann.

Anmerkungen

- 1 W. Fleischer/G. Michel: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1975, S. 324
- 2 M. Löschmann: Fremdsprachiges Konspektieren im Dienste der Kommunikation. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 5 u. 6/1981, S. 265 ff. u. S. 349 ff.

Dr. Barbara Fritsch

TIEDOTUKSIA - INFORMATION

PUHEVIESTINNÄN YLEISOPINTOJEN OPETTAJIEN
NEUVOTTELUPÄIVÄT
JYVÄSKYLÄSSÄ 24.-25.1.1986

Yliopistojen ja korkeakoulujen puheviestinnän yleisopintojen opettajat kokoontuvat neuvottelupäiville pohtimaan opetukseen liittyviä kysymyksiä ja sopimaan keskinäisen yhteistyön muodoista. Monipuolinen ohjelma alkaa Jyväskylän yliopistossa, josta siirrytään yhteiskuljetuksella rauhalliset työskentelyolosuhteet ja viihtyisät majoitustilat tarjoavalle Konneveden biologiselle tutkimusasemalle.

OHJELMA

PERJANTAI 24.1.

- 12.00 Ilmoittautuminen, Jyväskylän yliopisto, Atheneum 012
12.30 Alkupalaja
13.15 Yhteistyömahdollisuuksista Korkeakoulujen kielikeskuksen kanssa
Tutkija Tuija Nikko
14.00 Tutustuminen Jyväskylän yliopiston puheviestinnän opetukseen ja opetustiloihin
Viestintätieteiden laitos
Opettajankoulutuslaitos
Yliopiston kielikeskus
15.00 Kahvit
15.30 Lähtö Konneveden tutkimusasemalle
16.45 Saapuminen ja majoittuminen Konneveden tutkimusasemalle
17.00 Päivällinen
18.00 Keskustelu opettajien yhteistyöstä ja sen organisoimisesta
19.00 Yhteistyöryhmän valitseminen
19.30 Sauna ja illanvietto

LAUANTAI 25.1.

- 8.00 Aamiainen
8.30 Työryhmien työskentely alkaa, ryhmät pohtivat mm. seuraavia aiheita:
- Mikä on yleisopinnoissa opetettava puheviestinnän keskeisin tietoa-aine?
- Millaista keskustelu-, neuvottelu- ja kokoustaidon opettamista yleisopinnoissa tarvitaan?
- Millaista itseilmaisun ja esiintymistaidon opettamista yleisopintoihin?
- Mihin puheviestinnän opetuksessa tarvitaan teknisiä apuvälineitä, esim. videota ja ääninauhuria?

Yhteistyöryhmän ensimmäinen kokous

- 11.00 Lounas
12.00 Työryhmien puheenjohtajien raportit ja keskustelua
14.30 Lähtökahvit
15.00 Lähtö Jyväskylään
Matkan aikana tilaisuus loppukommentteihin
16.15 Saapuminen Jyväskylään

Neuvottelupäivien ajaksi järjestetään Konneveden tutkimusasemalle puheviestinnän opettajien "virikemarkkinat", joissa esitellään ja vaihdetaan hyviksi havaittuja harjoitusmateriaaleja, luentorunkoja, arviointilomakkeita yms. Esitteillä ovat myös puheviestinnän ulkomaalaiset aikakauslehdet, puheviestinnästä valmistuneet laudaturtyöt ja saatavilla olevat oppimateriaalit. "Pääsymaksuksi" toivomme jokaiselta osanottajalta kolmea hengen-tuotetta, esim. luentorunkoa ja kahta harjoitusta. Vaihtokauppa kannattaa: "virikemarkkinoilta" tulet saamaan kymmeniä opetusideoita!

Lähetämme kaikille Turun puheviestinnän päivien yleisopinto-opettajien tapaamisessa mukana olleille tai myöhemmin osoitetietonsa antaneille/antaville lisätietoa neuvottelupäivistä ja ilmoittautumislomakkeen joulukuun aikana.

TERVETULOA JYVÄSKYLÄÄN! TUTUSTUTAAN, OPITAAN JA VIIHDYTÄÄN!

Lisätietoja antavat Merja Niemi ja Eeva Pitkälä-Kallio puh. (941) 291 709 ja Eila Pakkanen puh. (941) 292 887.

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS TIEDOTTA

UUSIA OHJELMIA - NEW PROGRAMMES

BBC TOPICAL TAPES

- Science Magazine 34/85: The Galactic Centre 2'45"
The Fruit Phenomenon of the Decade 8'15"
The Bouvet Triple Junction 4'45"
Snurps Challenge Molecular Biology 9'20"
- Science Magazine 35/85: Outriders of the Solar System 9'00"
Deep Water Circulation 3'30"
How Do General Anaesthetics Work? 11'15"
- Science Magazine 36/85: Armenian Challenge to Einstein 3'50"
Extinctions in the Pre-Cambrian 7'05"
Maarten Schmidt on Quasars 6'25"
Plant Fibres and Cancer 6'55"
Halley and Newton 4'45"
A New Type of Supernova 6'30"
Common Cold Virus - Structure Identified 3'25"
Halley, the Man and the Scientist 9'35"
- Science Magazine 38/85: Galactic Ridge 7'15"
Quantum Mechanics and Liquid Helium 7'40"
Twelve Year Old Homo Erectus 10'25"
- Science Magazine 39/85: Easter Island Plate 4'05"
Women and Science 3'15"
Mosquitoes Have Meal Times 6'40"
Host - Guest Interactions 9'30"
- Science Magazine 40/85: Catalytic RNA - Further Developments 3'10"
Magnetic Reversals 3'55"
Shelled Amoebae 6'25"
Mating Between Species 9'53"
- Science Magazine 41/85: The Strange Case of the Spotted Hyena 5'00"
Rates of Evolution 5'05"
Charles Richter 4'20"
Seedless Oranges and Other Accidents 8'37"
- Science Magazine 42/85: The Complexities of Asthma 8'40"
Early Human Societies 8'45"
The Niels Bohr Centenary Symposium 7'05"
- Science Magazine 43/85: Aids in Africa 28'35"
- Science Magazine 44/85: Voyager Approaches Venus 3'10"
Phosphorous Changes River Ecosystem 4'00"
Genos Challenge Evolution 9'45"
The Rings of Uranus 7'05"
- Science Magazine 45/85: Galileo Heads for Jupiter 9'10"
Development Gene Discovered? 5'25"
The Wahiba Sands 9'45"
- Science Magazine 46/85: Pharmaceutical Starlings 5'20"
Multiple Sclerosis 6'05"
Gravity Waves 14'25"
- Science Magazine 47/85: The Missing Monopole 12'10"
Hominid Teeth Harbour a Surprise 11'10"

If you want to know more about the programmes, contact

Sinikka Koponen
Language Centre for Finnish Universities
Jyväskylän University
Seminaarink. 15
40100 Jyväskylä
tel. (941)292 886

Sommerkurse in der Bundesrepublik Deutschland

DAAD

Deutscher
Akademischer Austauschdienst

Sprache
Literatur
Musik
Landeskunde

1986

ERLANGEN

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

- Thema: Wissenstransfer in Technik, Wirtschaft und Kultur
(Zur Umsetzung theoretischer Erkenntnis der Wissenschaft in gesellschaftliches Alltagswissen und praktische Anwendung)
- Kursprogramm: Sprachunterricht: Deutschkurse der Mittel- und Oberstufe (20 Wochenstunden, Unterricht täglich). Einteilung der Gruppen (12-15 Teilnehmer pro Gruppe) aufgrund eines Einstufungstestes am 5. August
Phonetik: individuelle Sprachlaborarbeit nach Bedarf
- Seminare zur deutschen Literatur (Prosa und Lyrik) mit je 4 Wochenstunden
- Vorträge, Diskussionen, Arbeitsgemeinschaften zu politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Fragestellungen des Themas
- Rahmenprogramm:
Exkursionen an den Wochenenden. 5 Tage Berlin. Besichtigungen.
Kulturelle und gesellige Veranstaltungen
- Teilnehmerkreis: Studierende und Graduierte aller Fachrichtungen ausländischer Universitäten mit **sehr guten** Kenntnissen der deutschen Sprache. Mindestalter: 18 Jahre
- Teilnehmerzahl: max. 100 Teilnehmer
- Kursterrmin: 4. - 29. August 1986
- Anmeldeschluß: 15. Juni 1986 oder nach erreichter Teilnehmerzahl
- Kursgebühren: DM 700,- für Unterricht, Unterkunft, alle kulturellen und geselligen Veranstaltungen und Exkursionen; auf der Berlinreise auch für die Unterkunft in einem Jugendgästehaus (Mehrbettzimmer) und für die volle Verpflegung
Bei der **Anmeldung** ist ein Teilbetrag von **DM 150,-** zu zahlen (Anmeldung, Einschreibung, Zimmerreservierung). Der Restbetrag in Höhe von **DM 550,-** muß bis zum 30. Juni bei der Universität eingegangen sein. Im Falle eines Rücktritts vor dem 30. Juni können von der Anmeldegebühr **DM 100,-** zurückerstattet werden.
- Unterkunft: in Studentenwohnheimen (Einzel- und Doppelzimmer) — wird durch das Akademische Auslandsamt vermittelt. Die Miete ist in der Kursgebühr eingeschlossen.
- Verpflegung: Selbstverpflegung — je nach Ansprüchen (Mensapreis DM 2,50 bis DM 3,50, Postkantine DM 4,- bis DM 5,-)
- Auskunft und Anmeldung: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Akademisches Auslandsamt, Schloßplatz 3, Postfach 3520, D-8520 Erlangen

MARBURG/LAHN

Philipps-Universität

- Thema:** Der Garten des Menschen — Gärten, Landschaften und Probleme mit der Ökologie in der Bundesrepublik
- Das Rahmenthema wird in Vorträgen, Exkursionen, Filmabenden, Museumsbesuchen und durch Einbeziehung entsprechender Texte auch in den Sprachkursen behandelt.
- Deutsche Sprachkurse* in 6 Kursen à ca. 15 Teilnehmer. Jeder Kurs umfaßt 40 Unterrichtsstunden. Die Sprachkurse finden im allgemeinen vormittags statt. Sie werden nur für Teilnehmer mit bereits guten Deutschkenntnissen angeboten. Kein Anfängerunterricht! In der Mittelstufe wird Grammatik insofern mit einbezogen, als schwierige Probleme der Sprachstruktur und des Sprachaufbaus behandelt werden. Schwergewicht sind die Kurse der Oberstufe, in denen literarische Texte bearbeitet werden. Die Themen richten sich dabei, wo immer möglich, nach dem Rahmenthema des Kurses. Aber auch Wünsche der Teilnehmer können berücksichtigt werden. Zur vertiefenden Arbeit werden zusätzlich noch Tutorien angeboten. Interessenten sollten beachten, daß geringe Kenntnisse der deutschen Sprache für die Teilnahme am internationalen Sommerkurs in Marburg nicht ausreichen!
- Exkursionen*
- Wanderungen im Umland von Marburg, verbunden mit ökologischen Erkundungen und Referaten
 - Fahrt durch Nordhessen, Wanderungen und Besuch von historischen Gärten, Besuch des Fachbereichs Landschaftsarchitektur in Witzhausen und des Tropengewächshauses
 - Fahrt nach Kassel mit Besuch der großen Barockparks, dto. Wilhelmsthal
 - Fahrt nach Fulda mit Besuch der barocken Schloß- und Gartenbauten
 - Weitere Exkursionen zu berühmten historischen Gärten und Landschaften sind vorgesehen.
- Vortragsprogramm:* Die Vorträge und Führungen sollen das Rahmenthema unter verschiedenen Aspekten beleuchten. Sie betreffen die Bereiche Kunstgeschichte (mit besonderer Berücksichtigung des Gartenbaus), Germanistik, Geschichte, Geographie, Ökologie, Politik u. a.
- Abendprogramm:* Es dient vor allem dem besseren Kennenlernen, dem zwanglosen Gespräch, der Diskussion, dem Spiel. Vorgesehen sind: Filmbesuche, Spieleabende, Tanz- und Singveranstaltungen, Quizabende etc.
- Veranstaltungs-ort:** Alle Veranstaltungen finden im Zentrum der Stadt und im Zentrum der Universität, im Hörsaalgebäude und im Ernst-von-Hölsen-Haus statt. Von hier sind es wenige Schritte in Marburgs berühmte Altstadt, zur Lahn, zur Mensa usw. Eine Cafeteria ist speziell für den Sommerkurs geöffnet.
- Teilnehmerkreis:** Studenten, Dozenten, Professoren, Deutschlehrer
- Teilnehmerzahl:** max. 90 Teilnehmer
- Kurstermin:** 8. — 25. Juli 1986
- Anmeldeschluß:** 30. Mai 1986 bzw. vorher bei erreichter Teilnehmerzahl. Wichtig: Erfahrungsgemäß ist der Kurs in Marburg schon früh ausgebucht. Rechtzeitige Anmeldung wird dringend empfohlen.
- Kursgebühren:** Die Kursgebühr beträgt DM 550,—. In dieser Gebühr sind enthalten: Meldegebühren, Sprachkurse, Vorträge und Führungen. Exkursionen und Unterkunft im Studentenwohnheim oder in Privatzimmern. Während der Exkursionen ist Selbstverpflegung vorgesehen. Die Meldegebühren von DM 150,— sind nach Bestätigung der Anmeldung fällig. Die Anmeldegebühr wird bei Rücktritt nach Anmeldeschluß (s. o.) nicht erstattet.
- Auskunft und Anmeldung:** Akademisches Auslandsamt — Internationaler Sommerkurs (ISK) —, Biegenstr. 12, D-3550 Marburg/Lahn

OSNABRÜCK

Universität Osnabrück

- Thema:** Die Bundesrepublik Deutschland — Sprache, Literatur, Gesellschaft und Politik der Gegenwart
- Sprachkurse der Mittel- und Oberstufe
- Nach einem Einstufungstest findet der Sprachunterricht täglich in kleinen Gruppen von 10—15 Teilnehmern statt (25 Wochenstunden).
- Mittelstufenkurse**
- Übungen im Sprachlabor
 - Grammatikunterricht
 - Wortschatzübungen
 - Deutschlandkunde
 - Literatur
 - Intensive Konversationsübungen
- Oberstufenkurse**
- Textlektüre
 - Interpretationsübungen
 - Ausgewählte Probleme der deutschen Grammatik
 - Stilistik
 - Referate
- Das Sprachkursprogramm wird ergänzt durch
- Vorträge/Seminare insbesondere zu folgenden Themen: Literatur, Geschichte, Politik, Bildungswesen, Massenmedien, Wirtschaft, Umweltprobleme
 - ein Rahmenprogramm: Besichtigung von Institutionen, kulturelle und gesellige Veranstaltungen, Halbtags- und Tagesexkursionen (Bremen, Cloppenburg, Münster, Wasserburgen des Münsterlandes, Hameln und Bückeburg)
- In das Sprachkursprogramm integriert ist eine Stägige Studien- und Informationsfahrt durch Norddeutschland (Celle, Hamburg, Lübeck, Helgoland).
- Teilnehmerkreis:** ausländische Studierende und Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen mit guten Grundkenntnissen der deutschen Sprache; keine Anfänger
- Kurstermin:** 1. — 31. August 1986
- Anmeldeschluß:** 30. April 1986
- Kursgebühren:** DM 490,— einschließlich Exkursionen, Studienfahrt durch Norddeutschland, kultureller und geselliger Veranstaltungen sowie einer Anmeldegebühr von DM 100,—, die bei Rücktritt nach dem 30. April 1986 verfällt.
- Unterkunft und Verpflegung:** Die Unterbringung erfolgt in Einzel- bzw. Doppelzimmern der Studentenwohnheime (ca. DM 180,— bis DM 230,—) und wird durch das Akademische Auslandsamt vermittelt. Privatzimmer stehen nur in begrenztem Umfang zur Verfügung. Das Mittagessen kann werktags preisgünstig in der Mensa bzw. der Cafeteria der Universität eingenommen werden.
- Auskunft und Anmeldung:** Akademisches Auslandsamt der Universität Osnabrück, Postfach 4469, D-4500 Osnabrück

Das Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig veranstaltet in der Zeit vom 13. bis 17. Oktober 1986 eine

Herbstschule für ausländische Germanisten

Leiter: Prof. Dr. sc. Gerhard Helbig

Die Veranstaltung steht unter dem Thema

„Linguistik und Deutsch als Fremdsprache“

In Vorträgen, Seminaren und Diskussionsrunden werden solche Probleme der gegenwärtigen germanistischen Linguistik erörtert, die für das Deutsche als Fremdsprache besonders bedeutsam sind.
(Teilnehmergebühr, einschl. Unterkunft, ohne Verpflegung: 250 US-Dollar)

Interessenten melden sich bitte bis 31. 12. 1985 beim

Herder-Institut
der Karl-Marx-Universität Leipzig
Wissenschaftsbereich Linguistik
DDR-7022 Leipzig
Lumumbastraße 4
Kennwort „Herbstschule 86“

ISAGA

International Simulation And Gaming Association
17 th Annual International Conference
Theme : Simulation & Communication
University of Toulon, French Riviera

Main Conference : 1 - 4 July 1986

Theme includes : social interaction, intergroup relations, language learning,
intercultural communication, management communication, media, information technology,...

Pre-conference workshop : 28 - 30 June 1986

participation session in a world-wide, multi-institution, computer-assisted simulation

Post-conference summer school in french : from 7 July

More information from : Crookall - ISAGA 86, Université de Toulon,
Ave de l'Université, 83130 LA GARDE, France. Home tel. : (94) 75.48.38

ENGLISH SUMMARY

Sonja Tirkkonen-Condit from the Savonlinna School of Translation Studies discusses the reliability of the final translation exam used at the schools of translation studies in Finland. She proposes the use of a method that would make better use of the new theory of translation and meet the requirements set to a translator by his/her work.

Heikki Häivälä and Sinikka Koponen from the Language Centre for Finnish Universities report on the 15th AFinLA Autumn Symposium held in Jyväskylä on November 16.-17. The theme of the symposium was spoken and written language, and it was attended by 150 students, teachers and researchers from all over Finland.

Sabine Ylönen from the Language Centre for Finnish Universities reports on the autumn seminar for language centre teachers of German held in Tampere on November 8.-9. The theme of the seminar was evaluation. The programme consisted of lectures given by Jens Stephan and Hartmut Schröder which were followed by discussion.

Liisa Himanen from the Tampere Technical College reports on the two month period she spent as a trainee in a local engineering office. The training period was funded by the National Board of Adult Education. The aim was to develop language testing material on the basis of the needs that emerge in work settings. The results of diagnostic tests would then act as a basis for further language training at the company.

Liisa Löfman summarizes the plan of action of the Language Centre for Finnish Universities for 1986. The emphasis will be on research and material production. Seminars and workshops will be organized as before and a new in-service training programme for language centre teachers will be planned in more detail.

SVENSK RESUMÉ

Robert Vanderplank (University of Newcastle) presenterar resultaten av hörförståelsetesten som han gjorde för 55 humanister vid Helsingfors universitet. Testen bestod av fyra delar: tre 'partial dictation' -tester och en mer traditionell hörförståelsetest.

Sonja Tirkkonen-Conditt från Översättarinstitutet i Nyslott diskuterar reliabiliteten av det finala översättningsprov vid de finska översättarinstituten. Hon föreslår en metod som skulle bättre ta hänsyn till den nya översättningsteorin och de krav som översättningen ställer på översättaren.

Heikki Häivälä och Sinikka Koponen från Högskolornas språkcentral rapporterar om det årliga AFinLA-symposiet, som hölls i Jyväskylä den 16-17 november. Symposiets tema var denna gång 'talat och skrivet språk'.

Sabine Ylönen från Högskolornas språkcentral rapporterar om seminariet för språkcenterlärare i tyska. Det hölls i Tammerfors den 8-9 november och temat var evaluering. Jens Stephen och Hartmut Schröder höll föreläsningar, som följdes av diskussion.

Liisa Himanen från Tekniska Läroverket i Tammerfors berättar om sin praktikanttid på en lokal ingenjörbyrå, där hon testade de anställdas språkfärdighet i engelska och tyska. Under den två månader långa praktikanttiden utarbetade hon testmaterial och en modifierad klassifikation av språkfärdighetsnivån.

Direktör Liisa Löfman redogör för Högskolornas språkcentrals verksamhetsplaner för året 1986. Verksamheten kommer fortfarande att inrikta sig på forskning och läromaterialproduktion. Dessutom arrangeras flera utbildningsdagar, seminarier etc. för språkcenterlärare; den preliminära tidtabellen finns med i hennes artikel.

Varsinaiset jäsenet

Prof. Kari Sajavaara, pj
Jyväskylän yliopisto
Englannin kielen laitos

Johtaja Maija Metsämäki, varapj.
Kuopion yliopiston kielikeskus

Prof. Ossi Ihalainen
Helsingin yliopisto
Englantilaisen filol. laitos

Prof. Christer Laurén
Vaasan korkeakoulu
Ruotsin kielen laitos

Prof. Jaako Lehtonen
Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos

Johtaja Silja Pellinen
Tampereen yliopiston kielikeskus

Ylitarkastaja Leena Pirilä
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto

Tutkija Eva May
Korkeakoulujen kielikeskus

Johtaja Liisa Korpimies
Korkeakoulujen kielikeskus

Varajäsenet

Apul.prof. Eero Laine
Jyväskylän yliopisto
OKL

Johtaja Pirkko Lehtinen
Oulun yliopiston kielikeskus

Leht. Mirja Attila
Helsingin yliopiston kielikeskus

Johtaja Hans Nordström
Abo Akademis Språktjänst

Dosentti Matti Leiwo
Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos

Assistentti Liisa Aaltonen
Turun yliopiston kielikeskus

Suunnittelija Leena Luhtanen
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto

Tutkija Sirkka Laihiala-Kankainen
Korkeakoulujen kielikeskus

Sihteeri: Eila Pakkanen