

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Mari Karhu

En enkätundersökning om gymnasielärares uppfattningar om muntlig
svenska

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2012

INNEHÅLL	1
TABELLER	3
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.2.1 Webbenkät	10
1.2.2 Undersökningens informanter	11
1.3 Metod	14
2 SPRÅKINLÄRNING OCH KOMMUNIKATION	16
2.1 Viktiga begrepp inom andraspråkinläring	16
2.2 Krashens monitormodell	17
2.3 Begreppet kommunikativ kompetens	19
2.4 Attityder och språkinläring	20
2.5 Begreppet kommunikation	21
2.6 Kommunikation i klassrummet	23
2.7 Finlandssvenskt uttal och rikssvenskt uttal	26
3 SVENSKUNDERVISNING	28
3.1 Nationell läroplan för gymnasiet	28
3.2 Undervisningsmetoder	30
3.3 Kommunikativ språkundervisning	31
4 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM ELEVERNAS KUNSKAPER I MUNTLLIG SVENSKA	33
4.1 Elevernas intresse för muntlig svenska	33
4.2 Förändringar i muntlig färdighet i svenska hos eleverna under den tid lärarna har arbetat	35

4.2.1 Stora förändringar: Positiva förändringar	36
4.2.2 Stora förändringar: Negativa förändringar	37
4.2.3 Liten förändring eller ingen förändring	38
4.3 Elevernas utveckling av färdigheter i muntlig svenska	39
4.3.1 Förändringar i elevernas utveckling	39
4.3.2 Medel för utveckling av muntliga kunskaper	40
4.3.3 Orsaker till utveckling av muntlig svenska	41
4.3.4 Övriga förändringar	42
4.4 Elevernas kunskapsnivå efter gymnasiet	43
4.5 Lärarnas motiveringar till hur elevernas muntliga kunskaper betygsätts efter gymnasiet	43
4.5.1 Elever	44
4.5.2 Undervisning	47
4.5.3 Lärare och material	48
5 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM SIN EGEN UNDERVISNING I MUNTLLIG SVENSKA	49
5.1 Lärarnas krav på användning av svenska	49
5.2 Mängden tid lärarna använder svenska under lektionen	50
5.3 Lärarnas uttal och lärare som språklig modell	50
5.3.1 Läraren som exempel	52
5.3.2 Läraren som uppmuntrare	53
5.3.3 Läraren som stämningsskapare	54
5.3.4 Lärare är inte så viktig som språklig modell	55
5.3.5 Lärares verksamhet utgör språkmodell	55
6 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM BETONINGEN AV MUNTLLIG SVENSKA I UNDERVISNINGEN	56
6.1 Muntliga kunskapers betydelse	56
6.2 Muntliga kunskaper i gymnasiets läroplan	57
6.3 Mängden muntliga övningar i svenskundervisning	57
6.4 Förslag till förbättringar ifråga om muntlig svenska	58

6.4.1 Brist på övningar och tid	59
6.4.2 Brist på material och kurser samt övriga brister	60
7 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM MATERIAL OCH ÖVNINGAR I UNDERVISNINGEN	62
7.1 Material för muntliga övningar	62
7.2 Finlandssvenskt eller rikssvenskt material	63
7.3 Tid som används under kursen för övningarna	64
7.4 Undervisningsmetoder	64
7.5 Ytterligare synpunkter och kommentarer	65
7.6 Sammanfattning	67
8 DISKUSSION	71
LITTERATUR	74
Bilaga 1. Följebrev	77
Bilaga 2. Lärarenkät	78
TABELLER	
Tabell 1. Könsfördelning hos gymnasielärarna i materialet	11
Tabell 2. Åldersfördelning hos gymnasielärarna i materialet	12
Tabell 3. Utbildning hos gymnasielärarna i materialet	12
Tabell 4. Arbetserfarenhet hos gymnasielärarna i materialet	13
Tabell 5. Antalet språk lärare undervisar i	13
Tabell 6. Elevernas intresse att lära sig muntlig svenska	34
Tabell 7. Elevernas vilja att tala svenska under lektionerna	34
Tabell 8. Förändring som finns hos eleverna	35
Tabell 9. Elevernas muntliga kunskaper i svenska efter gymnasiet enligt lärarna	43
Tabell 10. Bakomliggande orsaker till hur elevernas muntliga kunskaper utvecklas under gymnasiet (lärarbedömning)	44
Tabell 11. Lärarnas krav på användning av svenska	49

Tabell 12. Lärarnas användning av finlandssvenskt och rikssvenskt uttal	50
Tabell 13. Läraren som språklig modell	51
Tabell 14. Olika aspekter på läraren som språklig modell	52
Tabell 15. Muntliga kunskapers betydelse ur lärarnas synvinkel	56
Tabell 16. Hur väl betonas muntliga kunskaper i svenska i gymnasiets läroplan	57
Tabell 17. Lämpligheten ifråga om mängden muntliga övningar i svenskundervisning	58
Tabell 18. Nämnade bristkategorier i fråga om muntlig svenska i undervisning	58

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Mari Karhu
Pro gradu -tutkielma:	En enkätundersökning om gymnasielärares uppfattningar om muntlig svenska
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2012
Työn ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää millaisena lukion ruotsinopettajat kokevat suullisen ruotsin. Tutkin, minkälaisia käsityksiä opettajilla on oppilaista, omasta opetuksesta sekä opetuksessa olevista painotuksista suullisen ruotsin osalta. Lisäksi tutkin minkälaisia opetusmetodeja ja opetusmateriaaleja käytetään opetuksessa opettajien mielestä.

Tutkimusaineisto koostuu materiaalista, joka kerättiin internetissä olleen kyselylomakkeen avulla. Lomakkeeseen vastasi yhteensä 105 opettajaa ympäri Suomea. Tutkimuksessa käytetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä, mutta pääasiallisesti kvantitatiivista. Käytän kvantitatiivista metodia analysoidessani suljettuja vastauksia, mutta myös laskiessa määriä avoimissa kysymyksissä. Kvalitatiivista metodia käytän kuvailtaessa avoimen kysymysten vastauksia. Kyselylomakkeen kvalitatiivinen aineisto analysoidaan sisällönanalyysimenetelmällä.

Tutkimustuloksista selviää, että opettajien mielestä oppilaat ovat pääasiallisesti kiinnostuneita suullisesta ruotsista, vaikka heidän ruotsinkielen tasonsa on tyydyttävä tai välttävä lukion jälkeen. Opettajat vaativat oppilailta ruotsin kielen käyttöä tunneilla melko usein, mutta ei läheskään aina. Opettajat ovat yksimielisiä siitä, että suulliset taidot ovat tärkeitä ja niitä painotetaan lukion opetussuunnitelmassa jossain määrin. Opettajat käyttävät monenlaista materiaalia suullisia harjoituksia varten, mutta kaikista eniten käytetään oppikirjan tehtäviä. Lisäksi opettajat käyttävät useita erilaisia metodeja suullisessa ruotsin opetuksessa ja tärkeimmäksi näistä nousi parityö.

AVAINSANAT: svenskundervisning, muntlig svenska, läraruppfattningar, andraspråksinlärning

1 INLEDNING

Pedagogik och didaktik har länge varit mina intresseområden eftersom jag vill bli svensklärare. Med hjälp av den undersökning om svenskundervisning, som jag nu gör, hoppas jag att jag kommer att få en bättre uppfattning om läraryrket och mer information om lärarens tankar kring undervisning. I min undersökning koncentrerar jag mig på lärares inställning till muntlig svenska.

Jag har inte bara en orsak utan många orsaker till varför jag vill undersöka ovannämnda tema. I början av mina studier vid Vasa universitet insåg jag att mina muntliga färdigheter i svenska var bristande. Att tala något annat språk än modersmålet var inte lätt. När jag gick i gymnasiet märkte jag att lärarna inte prioriterar muntliga färdigheter och vi gjorde sällan muntliga övningar i klassrummet. I ljuset av mina egna erfarenheter i skolan anser jag att det är intressant att undersöka lärares inställning till muntlig svenska. Hur mycket betonar svensklärarna muntlig svenska i gymnasiet? Hurdana åsikter har lärarna om undervisning av muntliga kunskaper idag?

En annan orsak till varför jag valde mitt tema är att jag märkte att man inte har undersökt lärarens inställning till muntlig svenska så mycket. När jag försökte hitta tidigare undersökningar så märkte jag att de flesta undersökningar fokuserar på elevernas inställning. Jag anser alltså att det är nyttigt att undersöka lärare för att få ny information.

När man talar om kommunikativ kompetens så betonar man många olika saker. En person som har kommunikativ kompetens vet hur man ska använda språket i en viss situation och hurdant språk som passar i olika sociala funktioner. En person med kommunikativ kompetens vet också vad som är formellt möjligt, dvs. känner språkets struktur. (Lindberg 1996: 23, 209).

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att undersöka svensklärares uppfattningar om muntlig svenska i gymnasiet. Jag kommer att studera sammanlagt 105 gymnasielärare. Jag har gjort en lärarenkät och jag studerar deras uppfattningar ur två olika synvinklar: hurdana uppfattningar lärarna har om elevernas muntliga svenska och hurdana uppfattningar lärarna har om sin egen undervisning av muntlig svenska. Ytterligare kommer jag att beskriva vad som enligt lärarna borde betonas i svenskundervisning och hurdana metoder och material används i undervisning.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hurdana uppfattningar har lärarna om eleverna vad gäller muntlig svenska?
2. Hurdana uppfattningar har lärarna om sin egen undervisning?
3. Vad borde man betona i undervisningen enligt lärarna?
4. Hurdana undervisningsmetoder för muntlig svenska använder lärarna i undervisning?
5. Hurdant undervisningsmaterial för muntlig svenska använder lärarna i undervisning?

Det finns inga obligatoriska muntliga kurser i gymnasiet men det är möjligt att ta en valfri kurs i muntlig svenska både i A-svenska och B-svenska enligt de förändringar som gjordes i läroplanen under år 2009 (Opetushallitus 2009). Jag har valt att undersöka gymnasienivån därför att där har man oftast mera muntliga övningar och nivån är högre än i högstadiet. Jag har valt att undersöka lärare som bor i olika delar av landet för att få en heltäckande bild. I studentskrivningarna mäts inte muntliga kunskaper och därför är det intressant att veta hur viktiga muntliga kunskaper är enligt lärarna.

Mitt första antagande är att lärarna är av den åsikten att elevernas muntliga kunskaper i svenska inte är särskilt höga. Detta antagande baserar jag på mina egna erfarenheter i skolan. Jag kunde inte heller prata så flytande svenska i gymnasiet.

Jag antar att lärarna inte ser den muntliga aspekten så viktig i undervisning. Detta antagande baserar jag på gymnasiets läroplan där det berättas att huvudpunkten ligger på det skriftliga kunnandet eftersom man inte mäter muntliga kunskaper i studentskrivningarna.(Opetushallitus 2003).

På basis av mina egna erfarenheter i skolan antar jag att lärarna använder mest s.k. traditionella metoder. Även Ericsson (1989: 68) konstaterar att översättningsmetoden är den mest typiska metoden inom språkundervisning.

1.2 Material

Undersökningsmaterialet har samlats in med hjälp av en webbenkät (bilaga 2). Jag har använt programmet e-lomake. Jag fick veta att svensklärarna i Finland rf har en postningslista över gymnasielärare i svenska och de skickade min enkät till alla gymnasielärare som fanns med på listan. Jag skickade följebrevet (bilaga 1) och länken till undersökningen den 17 maj 2010 till Svensklärarna i Finland rf. Följebrevet och länken till undersökningen vidarebefordrades den 20 maj till gymnasielärarna. Jag stängde svars möjlighet till enkäten den 7 juni. Enkäten var alltså tillgänglig totalt 2 veckor och fyra dagar. Enligt Svensklärarna i Finland rf finns det totalt 824 gymnasielärare i svenska med på listan. Jag fick 105 svar. Svarsprocenten är ca 13 % vilket inte är ett så bra resultat om man tänker på hur många lärare som fanns med på listan. Men om man tänker på hur svårt det är att nå lärarna, är lite över 100 svar ganska bra svar. Jag skickade enkäten ganska sent på våren och det kan ha inverkat på resultatet. Det är sannolikt att lärarna hade bråttom denna tid när de måste skriva betyg. Jag antar att svarsantalet skulle ha stigit om jag hade skickat enkäten litet tidigare. Svarsprocenten skulle ha kunnat bli högre om jag hade skickat ett påminnelsebrev. Jag

skickade inte påminnelsebrevet eftersom jag tänkte att jag har redan tillräckligt mycket material för avhandlingen pro gradu.

1.2.1 Webbenkät

Jag har valt att göra en webbenkät därför att den är lätt att skicka och man kan enkelt nå stora grupper av människor. Webbenkäten är en lärarenkät (se bilaga 2) som består av 22 frågor. Underpunkter har använts för fem frågor. I mitt frågeformulär finns fem öppna frågor. Avsikten med de öppna frågorna är att få mera information om lärarnas tankar som kanske inte annars skulle framkomma. Jag har velat att lärarna har möjlighet att motivera sina åsikter med egna ord. Resten av frågorna är slutna frågor; oftast med 2-7 svarsalternativ eftersom jag har strävat efter att avgränsa lärarnas svar genom att ge några svarsalternativ. Lärarna fick svara på frågorna på svenska eftersom de ändå är svensklärare och kan svenska. Jag är av den åsikten att språket jag använde i enkäten kan lite ha påverkat mängden lärare som tog del i undersökningen. Eftersom de flesta lärare är finskspråkiga tar det lite mera tid att svara på svenska. Beräknad tid för att besvara enkäten var 10 minuter.

De första frågorna i enkäten (frågorna 1-3 och 5-6) handlar om informanternas bakgrund. Jag vill veta deras kön, utbildning, ålder, arbetserfarenhet och om de använder svenska utanför skolan.

Frågorna 4, 8, 9, 13 och 14 handlar om lärarnas uppfattningar om eleverna. I de här frågorna vill jag veta hurdana förändringar de anser att det finns i användningen av muntlig svenska hos elever, hur intresserade eleverna är av muntlig svenska och hurdana kunskaper de har efter gymnasiet.

Frågorna 10, 11, 12, 21 handlar om lärarnas uppfattningar om sin egen undervisning i muntlig svenska. Jag vill veta om lärarna kräver av sina elever att använda svenska, hur mycket de själva pratar svenska under en lektion, om de använder finlandssvenskt eller rikssvenskt uttal och hur viktiga de anser att de är som språkliga modeller.

Frågorna 7, 15 och 18 handlar om lärarnas uppfattningar om betoning av muntlig svenska i undervisning. Jag vill veta hur viktiga muntliga kunskaper är, hur man betonar muntliga kunskaper i gymnasiets läroplan och om det finns tillräckligt muntliga övningar i svenskundervisning.

Frågorna 16, 17, 19 och 20 handlar om lärarnas uppfattningar om material och övningar i undervisningen. Frågorna ger svar på undervisningsmetoder och material som används i undervisningen, hur mycket tid som används för muntliga övningar och om materialet är antingen finlandssvenskt eller rikssvenskt.

Paula Salokangas (2009) har undersökt dels samma tema som jag och några av mina frågor i enkäten baserar sig på hennes avhandling pro gradu. De andra frågorna har jag utarbetat själv.

1.2.2 Undersökningens informanter

Undersökningen består av sammanlagt 105 gymnasielärare i svenska. Tabell 1 visar att nästan alla lärare som tog del i undersökningen är kvinnliga och dominerar undersökningsgruppen i jämförelse med manliga lärare. Enligt Utbildningsstyrelsens utredning (Opetushallitus 2008) finns det sammanlagt 580 kompetenta gymnasielärare i svenska i hela Finland varav 68,7 % är kvinnor. Utbildningsstyrelsens statistik över gymnasielärarnas könsfördelning liknar det resultat jag har fått, dvs. största delen av lärarna är kvinnor.

Kön	Antal	Procent
kvinnor	94	90 %
man	11	10 %
Sammanlagt	105	100 %

Tabell 1. Könsfördelning hos gymnasielärarna i materialet

Åldersfördelningen bland gymnasielärarna i svenska är rätt jämn. De största åldersgrupperna är 35-44 år och 45-54 år, och de här grupperna utgör över hälften

(59 %) av alla gymnasielärarna i materialet. Åldersgruppen under 24 år saknas helt.

Ålder	Antal	Procent
-24 år	0	0 %
25-34 år	21	20 %
35-44 år	35	33 %
45-54 år	27	26 %
55-65 år	22	21 %
Sammanlagt	105	100 %

Tabell 2. Åldersfördelning hos gymnasielärarna i materialet

Nästan alla gymnasielärare i svenska (95 %) är filosofie magistrar. Endast 3 % har avlagt lägre högskoleexamen, dvs. är kandidat i humanistiska vetenskaper. En av undersökningspersonerna har filosofie licentiatexamen och har en högre utbildning än de andra. En lärare har därtill kryssat i två alternativ, filosofie magister och någon annan utbildning, men har inte berättat vilken utbildning den andra är. Ingen lärare är pedagogie magister.

Examen	Antal	Procent
filosofie magister	100	95 %
pedagogie magister	0	0 %
någon annan	5	5 %
Sammanlagt	105	100 %

Tabell 3. Utbildning hos gymnasielärarna i materialet

Många gymnasielärare som tog del i undersökningen har mycket lärarerfarenhet och kan ses som erfarna lärare. Största delen av lärarna (72 %) har hunnit arbeta över 10 år, en tredjedel (35 %) har arbetat över 20 år medan några (9 %) har arbetat över 30 år som lärare. Det finns också lärare som har mindre erfarenhet, ca 14 % av lärarna har arbetat 1-5 år och ca 14 % har arbetat 6-10 år. I undersökningsgruppen finns mest sådana lärare som har jobbat 11-15 år som lärare (23 %). Medelvärdet är 17 år. Endast en lärare svarade inte på frågan.

Lärarerfarenhet	Antal	Procent
1-10 år	29	28 %
11-20 år	39	37 %
21-30 år	27	26 %
31-40 år	9	9 %
Sammanlagt	104	100 %

Tabell 4. Arbetserfarenhet hos gymnasielärarna i materialet

Lärarna är utexaminerade mellan åren 1973 och 2009. Några lärare (11 %) blev klara med studierna på 70-talet, 22 % på 80-talet, 38 % på 90-talet och 29 % på 2000-talet. År 1994 är det populäraste examensåret med sju utexaminerade lärare. Det fanns sammanlagt 18 tomma svar.

Över hälften (58 %) av lärarna har två eller tre språk de undervisar i. En lärare hade markerat sitt svar otydligt genom att kryssa för alternativet inga andra språk, men hade ändå skrivit tyska. I detta fall har jag räknat att läraren undervisar i två språk. En annan lärare hade kryssat för alternativet att hon undervisar också i andra språk än svenska, men hade ändå tillagt att inte numera. Jag har tolkat fallet så, att informanten undervisar bara i svenska. Över hälften av lärarna (51 %) undervisar i två språk. Mest undervisar lärarna i svenska och tyska (24 %) och i svenska och engelska (16 %). Några lärare arbetar därtill också som fransklärare, rysklärare och finsklärare. Bara några lärare (7%) undervisar i tre olika språk. Mest fungerar lärare som svensk-, engelsk- och tysklärare (2 %). Andra språk som lärarna undervisar är 1) svenska, engelska och spanska, 2) svenska, franska och italienska, 3) svenska, tyska och spanska eller 4) svenska, tyska och finska som andraspråk.

Språk	Antal	Procent
ett språk	44	42 %
två språk	54	51 %
tre språk	7	7 %
Sammanlagt	105	100 %

Tabell 5. Antalet språk lärare undervisar i

De flesta lärare är inte vana vid att använda svenska utanför skolan. Över hälften av lärarna (61 %) använder sällan svenska utanför skolan. En tredjedel (37 %) av lärarna använder ofta svenska i andra sammanhang än i skolan medan 2 % alltid gör det.

1.3 Metod

I min undersökning används både kvantitativa och kvalitativa metoder. Det är naturligt att välja en kombination av metoder när man gör en undersökning och oftast får man en bättre helhetsbild av det fenomen man forskar i, om man använder flera metoder (Holme & Solvang 1991: 93).

Den kvantitativa metoden använder jag när jag analyserar de slutna frågorna i enkäten. Jag har färdiga svarsalternativ som lärarna kunde kryssa för. Avsikten med de slutna frågorna är att få en bättre helhetsbild t.ex. om lärarnas uppfattningar om elevernas nivå i gymnasiet eller om lärarnas handlingssätt i undervisning. Kvantitativ metod är möjligt att uppfatta på många olika sätt men ofta förstås den så att man ger en precis skattning om någon företeelse (Starrin & Svensson 1994: 22). I min analys räknar jag hur många procent ett visst alternativ har fått svar. Efter det gör jag tabeller och därtill beskriver jag svaren verbalt. Ytterligare försöker jag hitta samband mellan olika svar så att jag kan göra generaliseringar. När jag analyserade resultatet märkte jag att ordningen i frågeformuläret inte var meningsfull med tanke på presentationen av resultat. Jag har ändrat ordningen så att de frågor som behandlar samma ämnesområde analyseras samtidigt. När jag presenterar svaren i tabellform är det lättare att se hur många procent av lärarna som är av en viss åsikt.

I de flesta slutna frågorna har jag använt fyra eller fem svarsalternativ vilka mäter informanternas attityder. T.ex. i fråga 7 vill jag veta hur viktiga muntliga kunskaper i svenska är enligt lärarnas åsikter. Jag har gett fyra olika svarsalternativ: mycket viktiga, ganska viktiga, inte särskilt viktiga och inte alls viktiga. Detta är en s.k. Likert skala, vilket betyder att det finns två olika ytterligheter (helt av samma åsikt, helt av annan åsikt) och en skala graderad i 4-5 steg.

Jag har använt båda metoder vid analysen av de öppna frågorna. Först har jag använt den kvantitativa metoden eftersom jag har sökt likheter genom att räkna och kategorisera svaren. Den kvalitativa metoden har jag använt när jag har analyserat innehållet i svaren. Analysmetoden som jag använder i min undersökning är innehållsanalys. När man använder innehållsanalys som metod beskriver man oftast innehållet kvalitativt. Med hjälp av statistisk innehållsanalys får man veta vad eller hur man talar om en viss företeelse (Eskola & Suoranta 2000:185).

Jag räknade först svarsprocent, dvs. hur många lärare hade svarat på frågan. Efter det läste jag genom svaren och gjorde något slags kategorier på grund av det intryck jag fick. När jag hade gjort detta började jag räkna hur många lärare är av samma åsikt och i denna situation började mina kategorier bli mer precisa. T.ex. i fråga 18 ville jag veta om lärarna är nöjda med mängden muntliga övningar i svenskundervisning och efter det hade jag en uppföljande fråga där lärarna fick motivera sina svar genom att berätta vad som borde finnas mera. Genom många innehållsliga analysprocesser fick jag fem kategorier som visar var lärarna upplever brister: övningar, tid, material, kurser, övriga. Jag presenterar ofta svaren i tabeller. Kategorisering var inte så enkelt eftersom det fanns många gränsfall. I några fall hade många lärare tolkat min fråga på ett annorlunda sätt än majoriteten av lärarna. Jag måste fundera om jag gör en helt ny kategori eller om jag stryker de här svaren. T.ex. i en öppen fråga där jag frågade på vilket sätt elevernas muntliga kunskaper i svenska har utvecklats under gymnasiet hade jag fyra olika kategorier. Jag bestämde att ta med många olika synvinklar eftersom de gav svar på frågan.

Det förekommer skrivfel och andra talspråkliga uttryck i lärares svar (t.ex. *jätte bra* i stället för *jättebra*, *nåt* i stället för *något*). Jag har valt att behålla språket oförändrat och har inte korrigerat felen. Jag kom fram till denna slutsats därför att det fanns ganska lite fel i lärarnas svar och de var inte störande.

Några lärare kommenterade undersökningen, dvs. att det ibland var svårt att välja det mest motsvarande alternativet, eftersom variationen är så stor bland eleverna.

2. SPRÅKINLÄRNING OCH KOMMUNIKATION

I detta kapitel introducerar jag språkinläring och kommunikation. I avsnitt 2.1 diskuterar jag centrala begrepp inom språkinläring. Därefter presenterar jag Krashens monitormodell (2.2) för hur man lär sig andraspråk. I avsnitt 2.3 förklarar jag vad man förstår med begreppet kommunikativ kompetens. Jag granskar detta begrepp ur många olika synvinklar eftersom muntliga kunskaper utvecklas endast genom kommunikation. Attityder diskuteras i avsnitt 2.4. Det är ett viktigt begrepp i min undersökning därför att hela arbetets syfte är att undersöka lärarnas åsikter. Jag ger en översikt över begrepp som anknyter sig till kommunikation i avsnitt 2.5 och diskuterar om kommunikation i klassrummet i avsnitt 2.6. Till sist diskuterar jag finlandssvenskt och rikssvenskt uttal (2.6).

2.1 Viktiga begrepp inom språkinläring

Begreppet *förstaspråksinläring* används då man lär sig det första språket före de andra språken. Man kan lära sig antingen ett språk eller två språk samtidigt. Barn lär sig bäst två språk i familjer där föräldrarna talar olika språk. Då lär inläraren sig två modersmål i stället för ett. (Viberg 1987: 9).

Andraspråksinläring betyder att man lär sig något språk efter att man redan har lärt sig ett språk, dvs. man kan tala om inläring av ett andra, tredje eller senare språk. Många forskare gör en skillnad mellan ett *andraspråk* och ett *främmande språk* beroende på inlärningsmiljö. Man tillägnar sig ett andraspråk i ett land där man kan höra det användas medan ett främmande språk lärs in utanför den naturliga språkmiljön, till exempel i skolan. (Hammarberg 2004: 26). Om man använder denna definition i Finland som är ett tvåspråkigt land betyder det att svenska är antingen andraspråk eller främmande språk.

Man kan också göra en skillnad mellan *formell* och *informell* inläring. När språket inlärs i skolan i samband med språkundervisningen talar man om formell inläring medan informell inläring sker i situationer utanför skolan. *Semiformell* inläring är en

mellanform av formell och informell inläring. Det betyder att man kombinerar formell inläring som sker i skolan med informell inläring som sker utanför klassrummet (Viberg 1987: 9, 11). I Sverige uppfattar man att inläring av svenska hör till semiformell inläring, eftersom det finns invandrare som lär sig svenska i skolan och dessutom hör svenska utanför klassrummet. (Hammarberg 2004: 26).

2.2 Krashens monitormodell

Krashens monitorteori är en populär och mycket använd modell inom andraspråksinläring. Jag kommer att diskutera hypotesen om två typer av inläring, monitorhypotesen och inputhypotesen.

Hypotesen om två typer av inläring innebär att man gör en viktig distinktion mellan språktillägnande (acquisition) och språkinläring (learning). Språktillägnande motsvarar implicit inläring som vuxna lär sig informellt, dvs. utan undervisning. Krashen berättar om en mental grammatik som är ett regelsystem för det språk som lärs in och det byggs upp av inlärares. När man lär sig denna grammatik är man helt omedveten om processen och man lär sig grammatiken endast genom språktillägnande. De regler man lär sig genom undervisning sker däremot medvetet och det sker genom språkinläring. Språkinläring motsvarar med andra ord explicit inläring som man lär sig genom regler och lärare. (Viberg 1987: 113).

Vad gäller monitorhypotesen fungerar monitorn på ett visst sätt. Enligt Krashens monitormodell går de regler man har lärt genom undervisning till en monitor som är en kontrollmekanism. Monitorn fungerar så att den kan kopplas på men det hur stark det är varierar enligt kommunikationssituationen. Det är inte möjligt att utnyttja den i alla situationer. Man kan inte utnyttja de regler som man lär genom språkinläring vad gäller utbyggnaden av den mentala grammatiken. När man talar om användning av andraspråket samt om de omedvetna reglerna som har inlärts genom språktillägnande använder man den mentala grammatiken för att göra ett yttrande. Före man säger sitt yttrande högt kan man använda monitorn för att kontrollera och justera resultatet. I verkligheten hinner man inte ofta kontrollera vad man säger med hjälp av monitorn

eftersom processen är så snabb. När man skriver hinner man göra det eftersom det är en helt annorlunda process. (Viberg 1987: 114).

Krashen delar språkinlärare i överanvändare, underanvändare och optimal användare på basis av hur man använder monitorn. Kännetecknande för överanvändare är att man kontrollerar hur man använder språket allt för mycket så att talet störs medan underanvändare gör tvärtom och inte bryr sig om hur man talar. Däremot ligger en optimal användare av monitorn däremellan. (Krashen 1982: 18-20).

Inputhypotesen handlar om inflöde (input) som borde vara begriplig för att inlärning ska kunna ske. Detta inflöde borde vara på en lämplig nivå, dvs. lite över den nivå språkinläraren själv är på för att man ska kunna nå det bästa resultatet vad gäller språkinlärning. Krashen har formulerat denna nivå som $i + 1$. Enligt Krashen kan man göra det språk begripligt som ligger över den nivå språkinläraren har genom att man utnyttjar antingen sammanhanget eller kunskap om världen. Då börjar man bättre förstå det språk man försöker lära sig och detta sker gradvis. (Lindberg 1996: 39).

Krashens teori har blivit diskuterad och kritiserad på många sätt. En orsak är att andra forskare har betonat interaktion mera och inlärarnas egna ansträngningar vad gäller inflödet och dess anpassning. Krashen betonar däremot de här faktorerna mindre i sin teori. (Lindberg 1996: 40).

Även Swain har kritiserat Krashens inputhypotes och hans tanke att vi tillägnar ett andraspråk endast genom begripligt inflöde. I stället är utflöde viktigt i andraspråksinlärning eftersom då pressar man eleverna till användning av språket. Kritiken baserar på undersökningar med språkbads elever i Frankrike. Det framkom att eleverna inte utvecklades under 6-7 år i språkbad fast de fick begripligt inflöde. (Swain 2000: 99).

2.3 Begreppet kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens är ett ganska nytt begrepp som blev känt på 1970-talet. Detta begrepp har tolkats på många olika sätt av lingvister. Den amerikanska lingvisten Noam Chomsky (1965) var den första som försökte definiera begreppet. Chomsky ansåg att kompetensen är rent grammatisk och strukturell. Sociolingvisten Dell Hymes (1972) utvecklade Chomskys språkkompetensbegrepp vidare. För Hymes betydde begreppet språkliga kunskaper och färdigheter, dvs. att man kan använda rätta språkliga former i olika sammanhang och situationer. (Lindberg 1996: 23)

Kommunikativ kompetens, som är en biologisk förmåga, betyder att man kan kommunicera med människor. I denna kompetens är det fråga om två olika aspekter: om den språkliga kompetensen som man borde behärska (t.ex. ordförråd, grammatik) och hur en individ borde använda språket på rätt sätt i olika situationer. (Sandqvist & Teleman 1989: 278).

Enligt Viberg innehåller kommunikativ kompetens tre delar; grammatisk, textuell och sociolingvistisk kompetens. Den grammatiska kompetensen består dels av de kunskaper man har om språkets formsystem (t.ex. ordförråd, ordbildning, uttal) och dels av andra grammatiska aspekter i mer inskränkt bemärkelse (t.ex. syntax, morfologi). Den textuella kompetensen betyder att talare kan forma texter som är sammanhängande, t.ex. berättelser. Man måste kunna forma sammanhängande texter både när man talar och skriver. Två begrepp är särskilt viktiga när man talar om den textuella kompetensen; kohesion och koherens. Kohesion betyder att man kan använda markörer, t.ex. konjunktioner och adverb för att kunna binda ihop delar av texter. Däremot anknyter koherens till tankegången, dvs. att man kan arrangera sina tankar på ett logiskt sätt och kan presentera dem effektivt. Den sociolingvistiska kompetensen betyder att talare kan anpassa språket enligt situation. (Viberg 1987: 141).

Enligt Canale finns det fyra komponenter i begreppet kommunikativ kompetens: 1) grammatisk kompetens, 2) sociolingvistisk kompetens, 3) diskurskompetens och 4) strategisk kompetens. Med grammatisk kompetens menar man att personen behärskar

användningen av språket, dvs. ord, grammatik, uttal etc. Sociolingvistisk kompetens betyder att man behärskar de sociokulturella reglerna för hur man ska använda språket. Det räcker inte att man förstår budskapet utan man måste också kunna uttrycka sig på ett rätt sätt som är acceptabelt. Med diskurskompetens menar man sammanhanget och hur man skapar det i ett stycke tal eller i en skriven text. Både talad och skriven kommunikation anses vara viktiga men talet är ändå viktigare. (Hammarberg 2004: 37, 38). Med strategisk kompetens menar man både icke-verbala och verbala strategier som kompenserar kommunikation när det uppstår problem i språkanvändningen. (Canale & Swain 1980: 30).

Bachman (1990) har utvecklat Canales modell vidare och där finns vissa olikheter. Den första skillnaden är att i Bachmans modell har grammatisk kompetens och diskurskompetens sammanförts. De båda tillsammans kallar Bachman för organisatorisk kompetens. Den andra skillnaden är beteckningen pragmatisk kompetens som inte finns i Canales modell. Under beteckningen pragmatisk kompetens skiljer Bachman mellan illokut kompetens och sociolingvistisk kompetens. Ilokut kompetens betyder att man vet hur språkliga handlingar och talhandlingar äger rum. (Lindberg 1996: 27)

2.4 Attityder och språkinläring

Det finns många olika definitioner för attityder. Enligt Einarsson är begreppet *attityd* en beredskap som anknyter till beteende, dvs. en benägenhet att bete sig på ett visst sätt. Man reagerar positivt eller negativt mot en viss företeelse. En viss företeelse kan vara nästan vad som helst, t.ex. en person, en grupp, ett språkligt uttryck eller en själv. (Einarsson 2009: 217).

Attityder delas ofta i tre komponenter: *kognitiv*, *affektiv* och *konativ komponent*. Den kognitiva komponenten består av sanna och osanna föreställningar, åsikter, övertygelser och antaganden om objektet. Vår egen erfarenhet, t.ex. kontakter med andra människor, styr våra tankar om objektet. Med hjälp av den affektiva komponenten värderar vi objektet känslomässigt, dvs. hur angenämt eller obehagligt det är. Den konativa

komponenten är annorlunda eftersom de två först nämnda komponenterna påverkar den. Denna komponent styr vårt beteende (Mustila 1990: 13).

Många faktorer påverkar andraspråksinläring. En av dem är attityder som inlärare har om den kulturella grupp de tillhör. Det hur man ser sin egen grupp påverkar hur mycket man vill vara i kontakt med andra grupper. Det viktigaste är attityder inlärare har om den grupp som talar målspråket. Attityder inlärs redan i barndomen av föräldrar, kamrater och genom andra personer man är i kontakt med. Socialpsykologerna Robert Gardner och Wallace Lambert har gjort en undersökning om språkinlärares attityder och motivation. Frågorna handlade om attityder språkinlärare har om den egna kulturen och om talare av målspråket. Resultatet visade att det viktigaste är attityder man har om medlemmar som hör till den kulturella grupp man ska lära sig. Om man har en positiv attityd så har man högre motivation att lära sig språket. (Viberg 1987: 100, 102, 104).

Gardner har gjort en socialpsykologisk modell för hur man lär sig ett andraspråk. Modellen visar att det hur mycket man har attityder och motivation påverkar hurdana språkfärdigheter man har. Motivation och attityder är starkt beroende av varandra och resultatet blir inte särskilt bra om språkinlärare inte har motivation. (Viberg 1987: 105).

2.5 Begreppet kommunikation

Människor kommunicerar ofta med varandra. Man kan kommunicera antingen medvetet eller omedvetet. När man kommunicerar medvetet så kommunicerar man med det man säger. Klädsel, frisyra och dofter tillsammans med icke-verbala signaler och beteenden utgör omedveten kommunikation. Kommunikationen är möjlig med hjälp av koder som människor förmedlar. Många saker påverkar koderna, t.ex. tidigare erfarenheter, biologiskt arv samt kognitivt förvärvade kunskaper. Man kan beskriva begreppet ”kommunikation” också med ordet ”dynamisk” eftersom man måste ha flera parter med i kommunikation och eftersom det är beteendepåverkande. (Lundberg 1991: 16, 17).

Enligt Backlund betyder kommunikation att man byter information med andra människor genom ett gemensamt signalsystem, dvs. språk och en viss kanal (t.ex. ljud).

Sändaren skickar information och det förorsakar reaktioner hos mottagaren. Kommunikation är antingen direkt eller indirekt. I det första fallet är människorna som talar med varandra på samma plats eller de kan åtminstone höra eller se varandra. I det andra fallet är det precis tvärtom (Backlund 1991: 13).

Vi samtalar varje dag med människor och det är så rutinmässigt att vi inte behöver tänka särskilt mycket på det. Vi blir sociala varelser genom att samtala med andra människor och utan det skulle vi inte vara någonting. Två slags samtal är vanliga: formella samtal och spontana samtal. Formella samtal betyder t.ex. en lektion i skolan eller en anställningsintervju eftersom man behöver förbereda dem. Spontana samtal är annorlunda eftersom de är oförberedda och kravlösa privata samtal (t.ex. skratta, berätta, fråga). Det finns vissa samtalsregler som gör vårt samtal fungerande. Vi behöver inte tänka de här samtalsreglerna när vi pratar eftersom vi är medvetna om när vi kan börja prata, hur vi låter någon annan att prata eller hur vi kan behålla ordet. (Norrby 1996: 11, 12).

Vi lär oss språket genom att kommunicera med föräldrar, familj, i skola, i arbetsliv, med kamrater och vänner fast intensiteten varierar, dvs. några personer fungerar som förebild medan andra inte. Lärarna är viktiga modeller under skolåren men i tonåren och under gymnasiet blir kamraterna och vännerna ännu viktigare än tidigare. Även massmedierna kan fungera som språkliga modeller för oss och vi tar efter det vi uppskattar. (Andersson 1989: 16, 17). Enligt Viberg (1987) är det möjligt att elever har inga andra språkliga modeller än lärare men då kan man tala endast om vissa typer av främmande språkundervisning. (Viberg 1987: 90). I Finland är situationen annorlunda eftersom vi har två officiella språk som vi kan lära oss. Trots allt konstaterar Ladvelin (1998: 77) att det inte är lätt att skapa språkliga kontakter med andra människor på grund av gränser som finns mellan olika språkgrupper. Detta händer speciellt i länder där det talas två språk, t.ex. i Finland.

Man beskriver ofta finländare med adjektiven tystlåten eller fåordig. (Lehtonen 1994a, 55). Finländarnas kommunikationsstil är implicit, dvs. man använder hellre icke-verbala

meddelanden än säger högt vad man tänker. (Salo-Lee, Malmberg & Halinoja 1996: 38.)

2.6 Kommunikation i klassrummet

Många forskare är av den åsikten att om inlärare deltar aktivt när det samtalas i klassrummet har det en positiv effekt på andraspråksutvecklingen eftersom då får språkinlärare ett upphov till ett inflöde. När två eller flera icke infödda talare försöker diskutera med varandra t.ex. i klassrummet är situationen ofta mer avspänd än med infödda talare eftersom det är mindre farligt att diskutera då. (Lindberg 1996: 41, 42). Om man har gott självförtroende, positiv självuppfattning och man känner sig trygg gör det inläringen lättare. (Ericsson 1989: 116).

Ifall andraspråksinlärare diskuterar med modersmålstalare är andraspråksinlärare oftare passivare i diskussioner, t.ex. de leder eller börjar sällan talet. En människa som inte talar sitt modersmål har svårare att byta teman och svarar hellre på frågor än ställer dem själv. (Tiittula 1992: 131).

Det uppstår ofta problem i diskussioner när man försöker använda ett annat språk än eget modersmål. Varonis och Gass har gjort en modell som beskriver hur icke-infödda talare försöker klara av problem som förekommer i diskussioner, när de försöker lära sig ett andraspråk. Den första handlingssekvensen är *en utlösare* och med det menas den orsak som gör att man har problem i diskussionen. Andra fasen benämns *en indikator*, och då visar mottagaren att hon inte förstår vad talaren säger. Den tredje sekvensen är *en respons* och då försöker talaren klara av problemet. Den sista fasen kallas för *en reaktion på responsen*, och då visar mottagaren om hon förstår eller inte förstår talaren. (Lindberg 1996: 45). De här faserna är mycket vanliga i klassrummet när eleverna försöker diskutera med varandra och lära sig språket.

Lärare måste skapa en språklig omgivning där eleverna har lätt att lära sig språket. I klassrummet kan lärare använda även andra strategier än talet för att eleverna bättre ska kunna lära sig språket och för att lärare ska kunna kommunicera med eleverna. Lärarna

kan använda t.ex. mimik, tecken eller ritande. Många gånger använder lärarna också upprepning eller parafrafer. (Mitchell 1995: 108).

Läraren behöver inte vänta på att eleverna ska bli färdiga att använda ett visst språk utan det är lärarens uppgift att kräva att de börjar använda det. Eleverna kan använda språket i olika situationer i klassrummet, t.ex. när de berättar för läraren att ”jag är färdig”. Elevernas språk innehåller ofta ord från andra språk, t.ex. engelska och meningarna kan vara ogrammatiska. Lärarna borde fundera på hur de korrigerar eleverna så att eleverna inte förlorar ansiktet men ändå så att läraren förbättrar elevernas språk. Ett sätt att göra detta är att läraren korrigerar elevernas fel när ett svar ges till eleven. (Mitchell 1995: 110, 111).

Om eleverna är aktiva i klassrummet sker inläringen snabbare och resultaten blir bättre. Lärarens uppgift att aktivera eleverna till användning av ett muntligt språk i klassrummet är ofta svårt. Det är viktigt att läraren låter eleverna ta mera ansvar vad gäller studier och muntligt språk. Det huvudsakliga målet i undervisningen är att man ökar den kommunikativa kompetensen hos eleverna. Lärarna borde låta eleverna öva sina muntliga kunskaper så att de vågar och vill använda språket. Det är viktigt att eleverna kan klara sig i enkla vardagliga situationer. (Ericsson 1989: 217).

När man talar om elev till elev interaktion är muntligt pararbete ett effektivt sätt att lära sig språket. Eleverna kan utnyttja färdiga modeller för hur man borde tala. Ett exempel på denna uppgift är man intervjuar sin klasskamrat om temat vad man gör efter skolan med hjälp av en färdig modell. Man kan lära sig att tala också genom att skapa andra typer av diskussioner, t.ex. att man ”ringer” och beställer mat. Men om läraren inte ger hjälp kan det uppstå mycket fel i diskussionerna. (Mitchell 1995: 110-113). Eleverna kan även förhöra varandra muntligt, t.ex. understrykningar i texter, utantillreplik, tidsuttryck och prepositionsramsor. (Ericsson 1989: 231).

Andra viktiga metoder för muntlig aktivitet är körläsning, individuell eftersägning, enskild högläsning och inlärningsstudio. *Körläsning* kan ske på många olika sätt, dvs. eleverna kan läsa efter att läraren har läst ett textavsnitt eller efter bandspelaren.

Eleverna kan också läsa samtidigt med bandspelaren och detta är lättare för eleverna om texten redan är inövad. Om läraren väljer att använda körläsning före bandspelaren eller läraren skall texten vara känd. I denna metod läser eleverna först en mening i kör före den blir uppläst på bandet eller från läraren och efter det kommer meningen från bandet. Man fortsätter så här tills man är färdig med texten. Unison läsning betyder att det inte finns någon som läser före eller efter. (Ericsson 1989: 217, 218).

Enskild högläsning betyder att endast en elev läser åt gången. Detta sätt kan lätt bli enformigt men ändå borde man inte glömma att använda denna metod i klassrummet. Ett lämpligt sätt att arbeta med enskild högläsning är att andra elever gör skriftliga uppgifter medan läraren tar fram eleverna en åt gången så att de får läsa högt. Inlärningsstudio är en bra plats att aktivera elever eftersom där kan de aktivt använda målspråket. Eleverna stör inte varandra fast de talar målspråket samtidigt. Tekniken är oftast sådan att läraren kan bara lyssna och hjälpa en elev i gången. Lärarna kan använda t.ex. dialoger eller texter i inlärningsstudio. (Ericsson 1989: 225, 233).

De som talar främmande språk behöver mera tid än de som talar sitt modersmål för att kunna klara av en talsituation. Mera tid behövs för att man ska hinna tolka vad som sägs. I jämförelse med förstaspråkstalare reagerar de som talar ett främmande språk långsammare och talet är mindre flytande. Ifall talet inte är så flytande är det möjligt att kompensera det med talhastighet, t.ex. att man talar långsammare. Många använder också upprepning eller rutinerade uttryck (t.ex. hälsningar), fyllnadsord (semantiskt tomma ord, t.ex. såsom) eller håller ut stavelser. Det är också möjligt att plocka ord som en modersmålstalare använder och utnyttja dem. (Tiittula 1992: 73, 133-138).

Yli-Renko (1993) har undersökt hurdana muntliga språkkunskaper finländare har vad gäller tyska och engelska. Undersökningen är intressant på det sättet att människor som bedömde finländares muntliga språkkunskaper bor i Finland men har ett annat modersmål än finska, t.ex. engelska. Resultatet visade att enligt bedömarna är det största problemet ett bristfälligt ordförråd som gör talet mindre flytande. (Yli-Renko 1993: 59, 63). Jag anser att man kan tänka sig att problemet är detsamma vad gäller

mundliga kunskaper i svenska fastän man har undersökt andra språk än svenska i Yli-Renkos undersökning.

2.7 Finlandssvenskt uttal och rikssvenskt uttal

Det finns flera olika varieteter i svenskan; de geografiskt största varieteterna är *finlandssvenska* och *sverigesvenska*. När man talar om det först nämnda begreppet menar man det finlandssvenska standardspråket och med det sist nämnda begreppet menar man det rikssvenska standardspråket. Andra varieteter är *amerikasvenska* och *estlandssvenska* som talas av bara några tusen människor i Amerika och Estland. Finlandssvenska talas av nästan 300 000 människor i Finland, medan sverigesvenska är större med över 8 miljoner talare i Sverige. Endast människor som har de här språken som modersmål har med räknats. (Kuronen & Leinonen 2010: 7).

Det finns vissa speciella drag som skiljer finlandssvenskan från rikssvenskan. Finlandssvenska är en annorlunda varietet än rikssvenska därför att dialekterna och finskan har inverkat på den men också för att den innehåller ålderdomliga drag. Avsaknaden av grav accent, annorlunda vokalkvaliteter och kvantitetsförhållanden skiljer de här två varieteterna från varandra. Det finns samma vokalfonem i båda språken men det finns skillnader i vokalernas kvalitet, i olika allofoner och deras distribution men också vokalerna kan vara olika i enskilda ord (t.ex. bokstäverna o, å). Ett exempel på skillnader i vokalernas kvalitet är långt och kort *u-ljud*. Det finns i rikssvenskan en avsevärd kvalitetsskillnad mellan orden *ful* och *full* medan man i finlandssvenskan använder samma vokalljud i båda fallen. Ett exempel på skillnader mellan olika vokaler är ordet *symbol* som i rikssvenskan uttalas med långt å och i finlandssvenska med långt o. (Reuter 1977: 21-23).

Konsonanterna i finlandssvenska och i rikssvenska skiljer sig från varandra på det sättet att finlandssvenska har äldre drag i språket och man kan se finskans inflytande. T.ex. de tonlösa klusilerna (p,t och k) saknar i finlandssvenskan ett h-liknande ljud. (Kuronen & Leinonen 2010: 61).

Kvantiteten är annorlunda i finlandssvenska eftersom kortstavigt uttal favoriseras. Det betyder att när man har en betonad stavelse så finns där en kort vokal med antingen kort konsonant eller ingenting. Däremot har man i rikssvenskan ett långt ljud i varje betonad stavelse. Ett exempel på det här är ordet ”du”. (Reuter 1977: 26, 27, 30, 31).

Intonationen är annorlunda i finlandssvenskan än i rikssvenskan. Finlandssvenska saknar helt musikalisk ordaccent eftersom finskan har påverkat den. Således kan man säga att satsintonationen är annorlunda. I rikssvenskan har man två olika ordaccenter (akut och grav) medan i finlandssvenskan har bara en ordaccent (akut). Det finns inte så stora skillnader i betoningen mellan de här två språken eftersom betoningen många gånger ligger på samma stavelse. De största skillnaderna finns i fråga om sammansatta ord men också i fråga om vissa enskilda ord. (Reuter 1977: 33)

Man kan påstå att uttalsfrågor är smakfrågor. Språk och identitet ligger nära varandra och man slutar inte prata sitt modersmål om man inte har starka skäl. Genom att tala sitt förstaspråk markerar man sitt ursprung. Människorna kommer alltid att tala olika på grund av olika regionala och sociala grupper. (Einarsson 2009: 39, 40, 147).

3 SVENSKUNDERVISNING

I detta kapitel diskuterar jag först gymnasiets läroplan genom att återge olika aspekter som betonas där (3.1). Läroplanen är central i min undersökning därför att den fungerar som grund för lärarens arbete. Även målen för muntlig svenskundervisning styrs av läroplanen. Därefter tar jag upp några traditionella undervisningsmetoder som används mycket i undervisning i avsnitt 3.2. Till sist diskuterar jag kommunikativ undervisning som metod eftersom den är central för språkundervisning vad gäller muntlig svenska (3.3).

3.1 Nationell läroplan för gymnasiet

I finska gymnasier kan läsas antingen A-svenska eller B-svenska. A-svenska börjar i grundskolan i årskurserna 1-6 medan B-svenska börjar senare, i årskurserna 7-9. Undervisningen skall ge möjligheten att öka elevernas kunskaper i svenska, inte bara så att de lär sig att använda svenska utan också så att de får mera information om samhället och kultur. (Opetushallitus 2003).

Det huvudsakliga målet för undervisningen i svenska är att eleverna kan uttrycka sig på ett sätt som är acceptabelt för det svenska språket och för dess kultur. Egna språkkunskaper måste kunna värderas i förhållandet till målet. Eleverna måste också kunna känna till sitt utvecklingsbehov som språkstudierande och sina egna styrkor. Det är viktigt att kunna använda lämpliga strategier som utvecklar kunskaper och är lämpliga med tanke på uppgiften. (ibid.)

Eleverna måste få lyssna, läsa, tala och skriva under kurserna och alla kurser i gymnasiet har olika betoningar. Enligt den nationella läroplanen finns det sex obligatoriska kurser för elever som läser A-svenska. Det är också möjligt att läsa två fördjupade kurser. De elever som läser B-svenska måste läsa fem obligatoriska kurser och de kan välja två fördjupade kurser om de vill. (ibid.)

De elever som läser A-svenska har en mängd muntliga övningar under den första kursen ”Arkielämää Pohjoismaissa” (RUA1). Under kursen betonas diskussioner, talkommunikation och strategier. Eleverna måste kunna redovisa för sina egna åsikter. Talkommunikationen övas mångsidigt också i andra kursen ”Ihmiset ympärillämme”. Teman är följande: mänskliga relationer, olikheter och människans välbefinnande. Målet är att utveckla strategier som används i talet men eleverna måste också bli självsäkrare i talsituationer. (ibid.)

I tredje kursen ”Suomi –osa Pohjolaa ja Eurooppaa” betonas inte muntliga övningar utan eleverna gör mest skriftliga uppgifter. Under fjärde kursen ”Elinympäristömme” betonas inte heller muntliga kunskaper. Däremot får eleverna öva sina muntliga kunskaper i den femte kursen som heter ”Opiskelu ja työ”. Under lektionerna gör eleverna uppgifter som anknyter till teman som arbete, näringar, studier och betjäning. Viktigt är att eleverna lär sig att använda svenska i formella situationer. (ibid.)

Enligt den nationella läroplanen för gymnasiet borde de muntliga färdigheterna hos de elever som läser A-svenska vara på nivå B1.2. Denna nivå innebär att eleverna kan berätta om vanliga, konkreta situationer samt berätta om filmer, böcker eller musik. I gymnasiet är den språkliga framställningen inte så noga, dvs. eleverna kan uttrycka sig själva relativt lätt i många situationer fast pauser och avbrott förekommer. Intonation och betoning är inte alltid helt korrekta men elevernas uttal är förståeligt. Ordförrådet är ganska omfattande, de kan använda de vanligaste idiomerna och varierande strukturer fast grammatiken inte är perfekt. Grammatiken är ändå så bra, att den inte stör talet. (ibid.)

De elever som läser B-svenska har samma mål under den första kursen som de elever som läser A-svenska. I kursen ”Koulu ja vapaa-aika” betonas diskussion, talkommunikation och att man kan redovisa för egna åsikter. Inom andra kursen ”Arkielämää pohjoismaissa” betonas talkommunikation. Den övas med hjälp av korta kommunikativa uppgifter. Målen är desamma som i A-svenskan; man försöker utveckla strategier när man pratar och utveckla elevernas självsäkerhet i talsituationer. Under tredje kursen övas inte muntliga kunskaper. Fjärde kursen heter ”Elämää yhdessä ja

erikseen” och i läroplanen står inte någonting om muntlig svenska. I den femte kursen ”Elinymrärästömme” poängteras inte heller muntlig svenska. (ibid.)

Muntliga färdigheter hos de elever som läser B-svenska i gymnasiet bör vara på nivå B1.1. Denna nivå innebär att eleverna kan berätta något detaljerat om känt innehåll och de klarar av de vanligaste vardagliga situationerna och informella diskussioner. Eleverna har stora problem om de måste tala länge eller om de måste tala om begreppsmässiga teman. Elevernas sätt att tala är förståeligt fast pauser och tvekanden är vanliga när eleverna måste diskutera eller tala längre. Uttalsfel förekommer och ibland ser man att eleverna använder främmande accent. Alldagliga ord, några vanliga idiom och fraser kan användas i hög grad. Grammatiska fel är vanliga om eleverna måste tala länge. (ibid.)

3.2 Undervisningsmetoder

Grammatik-översättningsmetoden är gammal eftersom rötterna finns i klostertraditionen. Denna metod är den mest dominerande metoden i skolan även idag. Det är viktigt att förstå språkets grammatik; fritt tal och fri skrivning undviks. Muntliga kunskaper betonas inte i undervisning, dvs. modersmålet dominerar i klassrummet. Lärare tycker ofta om grammatik-översättningsmetoden eftersom de känner sig trygga och de kan noggrant förbereda sina lektioner på förhand. (Ericsson 1989: 68, 154, 155).

Direktmetoden är ca hundra år gammal. Muntliga komponenter är viktiga i denna metod eftersom tal är viktigare än läsning. Talet lärs in först, i huvudsak genom att lyssna på det och genom att öva det. Man ska använda lämpliga handlingar och aktiviteter för att lära eleverna att tala språket. Språkinläringen sker på samma sätt som barn lär sig att tala sitt modersmål. Korrekt uttal och intonation är viktiga och undervisningen sker på målspråket i klassrummet. Föremål, bilder, agerande, mimande och handlingskedjor utnyttjas i undervisningen av muntliga kunskaper. Lärare som använder denna metod måste kunna mycket, t.ex. behärska målspråket och kunna använda en utvecklad frågeteknik. Frågetekniken behövs för att eleverna skall bli mer aktiva. (Ericsson 1989: 155-156).

Den audio-lingvala metoden tillkom i USA under andra världskriget. I denna metod betonas tal snarare än skrift, dvs. i undervisningen ska muntliga kunskaper övas före skrivna. Eftersägning och utantilläring är viktiga när eleverna lär sig att tala. I skolan används i första hand målspråket fast det är möjligt att grammatikreglerna är på modersmålet. Språkkunskaperna övas med hjälp av körläsning. Språkets form och struktur betonas i denna metod medan betydelse och innehåll är mindre viktiga. T.ex. i elevernas muntliga övningar noteras inte betydelser och eleverna kan placera in vilket ord helst i utbytesdrillen. (Ericsson 1989:158, 159).

Total Physical Response är en metod som är utvecklad av Asher. I början när eleverna lär sig att använda målspråket får läraren inte tvinga eleverna. Andraspråkinläringen sker på samma sätt som förstaspråksinläringen, dvs. förmågan att förstå kommer före man lär sig att tala. När eleverna lär sig ett nytt språk behöver de inte kunna tala genast utan då de själva är mogna för det. Läraren försöker uppmana eleverna genom att ge handlingar. Läraren använder först enkelt språk men språket blir svårare hela tiden. Så småningom börjar eleverna använda språket själva, t.ex. enstaka målspråksord eller modersmål. För att få eleverna att tala använder läraren bilder, planscher och föremål. Språket lärs in genom att associera; handlingar och upplevelser associeras till språkliga yttranden. (Ericsson 1989: 164, 165).

3.3 Kommunikativ språkundervisning

Kommunikativ språkundervisning är den mest intressanta metoden för min undesökning eftersom den starkt betonar den kommunikativa aspekten. Språkinläring sker inte så att språkets olika delar utvecklas i en viss ordning efter varandra utan den sker holistiskt. Man lär sig att använda språket om man tar del i kommunikation. I språkundervisningen borde klimatet vara stödjande och eleverna borde få många tillfällen till språkanvändning med andra människor. Eleverna borde få öva sina kunskaper i skolan för att förbereda sig för att använda språket också i andra sammanhang, dvs. utanför klassrummet. Det är viktigt att komma ihåg att innehåll och arbetssätt hör ihop i kommunikativ språkundervisning och det är omöjligt att skilja dem från varandra. (Lindberg 1992: 29, 30).

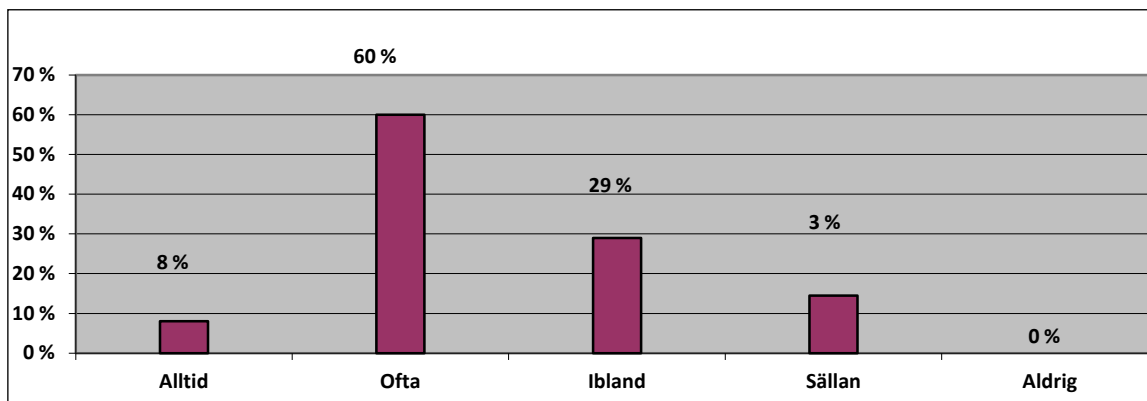
Enligt Lindberg består kommunikativ språkundervisning av fem drag. Det första draget är att man betonar starkt interaktion när man lär sig kommunikativa färdigheter. Det andra draget är att man prioriterar autentiskt material. Det tredje draget är att man koncentrerar sig på själva språket men också på egen inläring. Det fjärde draget är att man betonar inlärnarnas egna erfarenheter av undervisning. Det femte draget är att man inte bara borde använda språket i klassrummet utan också koppla det till andra språkliga aktiviteter som finns utanför klassrummet. (Lindberg 1996: 30).

4 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM ELEVERNAS KUNSKAPER I MUNTLLIG SVENSKA

I detta kapitel analyserar jag hurdana åsikter lärarna har om elevernas kunskaper i muntlig svenska. Först diskuterar jag elevernas intresse att lära sig svenska. Efter det fortsätter jag min analys och lyfter fram hur elevernas muntliga kunskaper har utvecklats inte bara under den tid lärarna har arbetat utan också i gymnasiet. Därtill diskuterar jag hur lärarna betygsätter elevernas kunskaper i muntlig svenska.

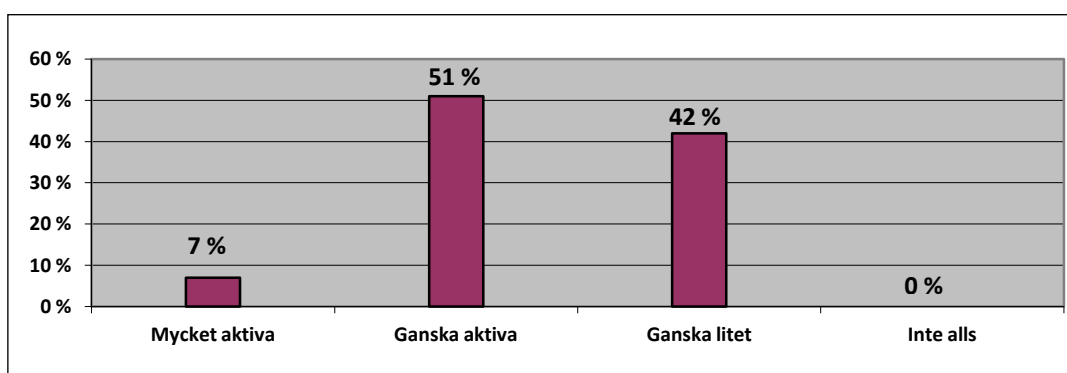
4.1 Elevernas intresse för muntlig svenska

Majoriteten av lärarna upplever att eleverna är mycket intresserade av att lära sig muntlig svenska (fråga 8 i enkäten). Nästan tre fjärdedelar (68 %) har valt alternativet alltid eller ofta som framgår av tabell 6. Enligt Viberg påverkar motivation lusten att lära sig (1987: 102). Ändå visar inte alla elever lika stort intresse, eftersom ungefär en tredjedel är intresserad mera sällan. Jag hittade ett intressant samband. Enligt 3 % av lärarna som anser att eleverna sällan är intresserade att lära sig muntlig svenska antar också 3 % att eleverna vill tala svenska ganska litet under lektionerna. Jag kunde också hitta ett annat samband som är ganska naturligt. Enligt 8 % av lärarna som anser att eleverna alltid är intresserade av att lära sig muntlig svenska antar också 5 % att eleverna vill tala svenska ganska aktivt under lektionerna. Det är intressant att tidigare undersökningar visar att eleverna ställer sig neutralt till muntlig svenska i gymnasiet. Undersökningen gällde gymnasieelevers attityder till och intresse för svenska och där fanns med 1218 elever. (Mustila 1990: 101, 132)



Tabell 6. Elevernas intresse att lära sig muntlig svenska

Som framgår av tabell 7 vill över hälften av eleverna (58 %) tala svenska aktivt under lektionerna enligt lärarnas bedömning (fråga 9 i enkäten). Däremot anser lite under hälften att eleverna vill tala svenska ganska litet. Det finns inte stora skillnader mellan de här två grupperna, men det finns ändå flera sådana elever som lärarna anser vara aktiva språkbrukare. Mina resultat visar att det finns ett samband mellan det hur mycket lärarna uppskattar att eleverna vill tala svenska och det hur lärarna kräver av sina elever att använda svenska. De lärare (7 %) som upplever att eleverna vill tala svenska mycket aktivt kräver också mera av sina elever, dvs. 5 % av de här lärarna antar att eleverna använder också svenska ofta under lektionerna.



Tabell 7. Elevernas vilja att tala svenska under lektionerna

4.2 Förändringar i muntlig färdighet i svenska hos eleverna under den tid lärarna har arbetat

Det fanns en öppen fråga i frågeformuläret, där jag frågade om lärarna har märkt förändringar i elevers användning av muntlig svenska under den tid de har arbetat (fråga 4b i enkäten). På frågan svarade 80 % av lärarna. Jag har delat svaren i tre olika grupper: *ingen förändring*, *liten förändring* och *stor förändring*. Några svar hörde inte till den först nämnda gruppen och inte heller till den sist nämnda gruppen och därför har jag gjort en tredje grupp, dvs. *liten förändring*. I den här gruppen finns sådana svar där lärarna har uttryckt sig lite försiktigare och har använt ord såsom *kanske*. I denna grupp finns också fall där lärarna tydligt har berättat att det finns förändringar men de är kanske mindre stora (t.ex. *inte så stora förändringar*, *kanske* har de blivit *litet* modigare och bättre). Genom att göra denna kategori har jag velat lyfta fram också lärare som anser att det finns förändringar som inte är så märkbara.

I tabell 8 har jag beskrivit hurdan slags förändring lärarna upplever att det finns hos eleverna. Största delen av lärarna (67 %) anser att det finns en stor förändring i elevernas användning av svenska. Några lärare (21 %) är av rent motsatt åsikt, dvs. det finns inte någon förändring i elevernas användning av svenska. Endast några få lärare (12 %) kan se en liten förändring.

Hur mycket förändring?	Antal	Procent
Stor förändring	56	67 %
Ingen förändring	18	21 %
Liten förändring	10	12 %

Tabell 8. Förändring som finns hos eleverna

I följande avsnitt diskuterar jag förändringar som lärarna har märkt i elevers muntliga svenska. Jag har delat stora förändringar i positiva (4.2.1) och negativa förändringar (4.2.2). Till sist diskuterar jag förändringar som är mindre eller saknas helt enligt lärarna i avsnitt 4.2.3.

4.2.1 Stora förändringar: Positiva förändringar

Största delen av lärarna har nämnt många egenskaper som har förändrats i elevernas användning av muntlig svenska och därför har jag valt att kvantitativt räkna hurdana förändringar lärarna har nämnt. Jag kunde hitta sex olika aspekter på hur lärarna upplever hur elevernas muntliga kunskaper har förändrats i positivare riktning.

En fjärdedel av lärarna (24 %) är av den åsikten att elevernas muntliga kunskaper i svenska har förändrats så att eleverna vågar mera (se exempel 1-2). Den näst vanligaste förändringen, som 20 % av lärarna har gett, är att eleverna är mera intresserade av muntlig svenska. I detta fall har lärarna använt många olika adjektiv i sina svar (t.ex. ivrigare, mera motiverade, vill prata mera, intresserade), men jag har valt att hålla dem i samma grupp eftersom betydelsen är densamma (se exempel 3-4). Enligt 7 % av lärarna har det skett en förändring mot det bättre i elevernas färdigheter i svenska (se exempel 5-6). Enligt 5 % av lärarna är det nuförtiden mera naturligt för eleverna att använda svenska (se exempel 7). En lärare (1 %) anser att attityderna är bra bland eleverna (se exempel 8). I beläggen 1-8 framgår exempel på de sex olika aspekter.

- (1) Eleverna vågar använda svenska.
- (2) Eleverna är modigare att prata svenska nu än för t ex 10 år sedan.
- (3) Jag tycker att de är ivrigare att prata nuförtiden.
- (4) Eleverna vill prata mer än förr.
- (5) Jag tycker att deras muntliga färdigheter har blivit bättre i alla språk.
- (6) Eleverna kan tala bättre än tidigare, och vågar också använda språket modigare.
- (7) De som kommer från den nutida grundskolan, är vana vid att tala, inte rädde för det.
- (8) Kunskaper i svenska har blivit svagare, också muntliga kunskaper, inställningen är så positiv man kan hoppas men studerandenas ordförråd är minimalt.

4.2.2 Stora förändringar: Negativa förändringar

Lärarna hittade nästan lika mycket negativa och positiva förändringar. I kategoriseringen har jag använt mig av åtta kategorier hur elevernas muntliga svenska har förändrats mot det sämre enligt lärarnas åsikt.

Det vanligaste svaret bland lärarna (23 %) är att eleverna inte kan prata svenska så bra som tidigare (se exempel 9-10). Ett annat svar som 10 % av lärarna nämnde är att elevernas ordförråd har blivit sämre (se exempel 11). Elevernas tal är inte alltid så flytande och eleverna kan inte tala korrekt svenska enligt 7 % av lärarna (se exempel 12). Det har hänt förändringar i elevernas motivation, eftersom 7 % är av den åsikten att eleverna inte är villiga att använda svenska (se exempel 13-14). Lärarna har använt många olika uttryck för att beskriva elevernas ovilja att studera svenska. Det har skett förändringar i uttalet mot sämre enligt 5 % av lärarna (se exempel 15). Några lärare (4 %) är av den åsikten att elevernas attityder har försämrats (se exempel 16). En lärare hade nämnt ett annat språk (engelska), som fungerar som en förebild för många elever. Det framgår inte tydligt om det är fråga om en positiv eller negativ förändring men jag har tolkat fallet så att man menar en negativ förändring (se exempel 17). En lärare anser att elevernas grammatik är sämre nuförtiden (se exempel 18). I exempel 9-18 framgår de olika svaren lärarna har gett.

- (9) De kan mindre överhuvudtaget.
- (10) De kan mindre för varje år. Finns förstås undantag.
- (11) Eleverna vågar tala fast deras kunskaper (ordförråd) i svenska har minskat.
- (12) Eleverna vågar prata mera även om de gör många små fel.
- (13) Eleverna talar mer ogärna svenska för varje år som går.
- (14) Nuförtiden får man inte ett ord av en del elever.
- (15) Uttalet har blivit sämre.
- (16) Ja, de hatar svenska mycket oftare än tidigare.
- (17) Numera talar en del elever friare än t.ex. för 15-20 år sedan, men gör många fel t.ex. i böjning och engelskans inflytande är starkt
- (18) Eleverna använde tidigare mycket mera svenska, när de pratade och gjorde övningar. Deras ordförråd var större och de kunde grammatik bättre.

Två svar blev utanför de åtta kategorierna. De här meningarna är skrivna på ett sätt som gör att man inte entydigt kan placera dem i dessa. Det finns ändå viktig information i följande meningar. En lärare är av den åsikten att det funnits vissa årtionden då eleverna var bättre. Man kan inte veta vad läraren tycker om dagens situation eftersom ingenting skrivs om det (se exempel 19). En annan lärare kan nämna en viss tid då eleverna vaknade och började studera svenska (se exempel 20).

- (19) På 60- och 90-talen var dom aktivare och satsade mer på språket.
- (20) För cirka åtta sju år sedan började vi få på åk 1 (gymnasiet) en del elever som gärna ville satsa på det muntliga.

4.2.3 Liten förändring eller ingen förändring

Några lärare (12 %) anser att det finns endast en liten förändring i elevers användning av muntlig svenska. Största delen av de lärare (70 %) som har angett försiktigare svar är av den åsikten att elever vågar använda språket friare nuförtiden (se exempel 21-22).

- (21) De kanske är lite modigare än för över tio år sedan.
- (22) Kanske talar de hellre än tidigare.

Även andra motiveringar framkom (30 %). En lärare kommenterade förändringen med både positiva och negativa drag. Eleverna är modigare men kunskaperna har gått i sämre riktning (se exempel 23). I ett annat svar framkom det att elevernas kunskaper i svenska har förändrats mot det bättre (se exempel 24). Enligt en tredje lärare börjar eleverna inte tala svenska särskilt ofta (se exempel 25). Det nämns ingen information om förändringen i följande exempel, eftersom informanterna inte alls berättar hur eleverna utvecklas (se exempel 26). I det sista svaret är läraren av den åsikten att eleverna har förändrats men inte tillräckligt mycket (se exempel 27). I exempel 23-27 framgår de olika svaren läraren har gett.

- (23) Lite grann. Eleverna vågar tala mer, men kunskapen om språket är sämre än tidigare.
- (24) Inte så stora förändringar, kanske har de blivit litet modigare och bättre.
- (25) Inte nämnvärt, kanske lite högre tröskel att tala nu än tidigare.
- (26) Inga stora linjer, men visst finns det skillnader mellan olika grupper.

(27) Inte så mycket man borde.

Ca en fjärdedel av lärarna (21 %) är av den åsikten att det inte finns förändringar i elevernas användning av muntlig svenska (se exempel 28-29). Det finns inget samband mellan det hur länge lärarna har arbetat som lärare och de som anser att det inte finns någon förändring hos eleverna.

(28) Nej.

(29) Tyvärr inte någon märkbar förändring.

4.3 Elevernas utveckling av färdigheter i muntlig svenska

Jag hade en öppen fråga i frågeformuläret där jag frågade på vilket sätt elevernas muntliga kunskaper i svenska utvecklas under gymnasiet enligt lärarnas åsikt (fråga 13 i enkäten). Enligt den närläsning jag gjort av lärarnas svar kan svaren indelas i fyra olika kategorier som innehållsligt betonar 1) förändringar i elevernas utveckling 2) medel för utveckling av muntliga kunskaper 3) orsaker till utveckling av muntlig svenska 4) övriga förändringar. 14 lärare hade inte svarat på frågan.

4.3.1 Förändringar i elevernas utveckling

Största delen av lärarna (22 %) anser att eleverna utvecklas under gymnasiet så att de blir modigare att tala svenska (se exempel 30-31). Nästan lika många gånger nämnde lärarna elevernas ordförråd (16 %) som ökar under den tid de studerar i gymnasiet (se exempel 32-33). Tidigare nämndes det att eleverna vågar använda mera svenska och några lärare (7 %) är också av den åsikten att det blir lättare att tala svenska (se exempel 34). Vissa lärare (7 %) ser en allmän förbättring i elevernas färdigheter i svenska (se exempel 35). Det framkommer inte hur eleverna blir bättre. Några lärare (5 %) anser också att det finns förändringar mot det bättre i elevernas uttal (se exempel 36). Enligt några lärare lär sig eleverna fraser (3 %). Se exempel 37.

- (30) De vågar prata svenska.
- (31) Eleverna blir modigare när det gäller att tala svenska, åtminstone i små små grupper, när de regelbundet får arbeta muntligt.
- (32) De får mera ordförråd, så att det blir lättare att diskutera olika saker.
- (33) Deras ordförråd växer, de hör mera svenska och därför blir det lättare att tala.
- (34) Talet blir mera flytande och eleverna vågar tala lite mera.
- (35) Blir bättre så klart.
- (36) Uttalet förbättras.
- (37) De lär sig viktiga och nödvändiga kommunikationsfraser.

Följande positiva kunskaper nämndes också: eleverna lär sig att reagera, eleverna lär sig att förstå, fraserna blir säkrare, hörförståelsen blir bättre, eleverna kan motivera sina åsikter, meningarna blir längre och de lär sig nya temaområden, eleverna lär sig att lyssna, de lär sig muntliga strategier. Lärarna nämnde också följande negativa kunskaper: mera reserverade, rädsla för fel, uttalet utvecklas inte och grammatiken utvecklas inte.

4.3.2 Medel för utveckling av muntliga kunskaper

Några lärare berättade vad eleverna måste göra för att de ska utveckla sin svenska. Största delen av lärarna (6 lärare) anser att eleverna utvecklas genom att de övar talet (se exempel 38). Enligt fyra lärare lär sig eleverna genom uppgifter (se exempel 39). Övningar med paret är viktiga enligt 3 lärare (se exempel 40). Två lärare anser att det är viktigt att lära sig ord (se exempel 41). Man lär sig svenska genom att öva enligt två lärare (se exempel 42). Därtill anser två lärare att man lär sig då man lyssnar (se exempel 43).

- (38) Genom att tala så mycket som möjligt.
- (39) I huvudsak genom att göra muntliga uppgifter under lektionerna.
- (40) Genom styrda muntliga parövningar.
- (41) Men allra viktigaste är orden för man kan inte prata utan ord.
- (42) Bara genom att öva och tala.
- (43) Genom att lyssna.

Lärarna nämnde också följande exempel: eleverna utvecklas genom att delta i gruppdiskussioner, genom kontakter med svenskspråkiga, genom att öva uttal, genom

att läsa texter och läsa grammatik, genom att upprepa, genom att vara aktiv, genom att läsa basfraser, genom att hålla tal, genom att hålla korta presentationer, genom att använda svenska i språklabbet.

4.3.3. Orsaker till utveckling av muntlig svenska

Några lärare (19 %) hade förstått min fråga på ett annat sätt och gav olika orsaker som påverkar utvecklingen. Mest lärarna nämnde orsaker som beror på eleven (14 %) och övriga kommentarer (5 %) gällde andra orsaker såsom tid.

I den första kategorin har jag räknat med informanterna som berättar att utvecklingen beror på eleven men också sådana fall där samma innehåll framkommer ur kontexten. Det viktigaste resultat som många lärare (11 %) nämnde är elevernas egen motivation och insats, dvs. utvecklingen beror på om eleverna vill eller inte vill lära sig svenska (se exempel 44-46). Däremot har två lärare (2 %) preciserat noggrannare hur eleverna utvecklas. Det berättas att det finns individuella skillnader mellan eleverna (se exempel 47-48). I ett svar lyfter informanten fram att elevernas negativa inställningar påverkar hur eleverna lär svenska (se exempel 49).

- (44) Beror på eleven. Några, som är aktiva, uppnår goda kunskaper men några, som inte vill ha nåt att göra med svenskan, lär sig knappast någonting.
- (45) Varierar mycket, en del blir inte mycket bättre än vad de skulle prestera efter högstadiet, en del bli jätteduktiga, beror stort på motivationen.
- (46) Hos en del utvecklas de inte alls. En del försöker uttrycka sig på svenska.
- (47) Det beror på eleven. Några lär sig ganska snabbt.
- (48) Det beror förstås på eleven. Någras muntliga kunskaper utvecklas väldigt lite och andra däremot betydligt, framför allt eftersom deras ordförråd och kunskaper om språket i övrigt utvecklas.
- (49) Det varierar förstås. Det finns ju elever som är väldigt negativt inställda mot svenskan (pakkoruotsi) och de utvecklas ju inte alls. De som redan vet vad de vill fortsätta med efter gymnasiet och som vet att de behöver svenska utvecklas betydligt.

De lärare som nämnde andra orsaker (5 %) och anser att elevernas muntliga kunskaper inte utvecklas särskilt mycket under gymnasiet är mest (2) av den åsikten att det beror

på studentexamen som är skriftlig (se exempel 50). En annan lärare anser att den största orsaken är brist på tid, dvs. man hinner inte öva tillräckligt mycket det muntliga (se exempel 51). En lärare är av den åsikten att elevernas andra kunskaper utvecklas först eftersom eleverna kan göra allt annat men inte tala (se exempel 52). En lärare hade inte kommenterat på vilket sätt elevernas kunskaper utvecklas (se exempel 53).

- (50) Inte så värst mycket – det gäller för det mesta det skriftliga enligt studerandenas önskemål.
- (51) Ganska lite eftersom tiden inte räcker...
- (52) Muntliga kunskaper utvecklas väldigt lite. Eleverna kan läsa och skriva, men tala...nej.
- (53) Inte så värst mycket.

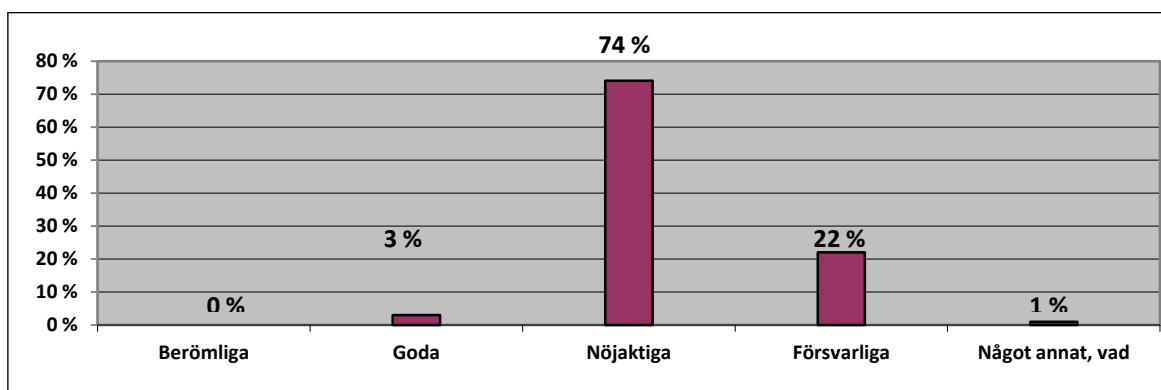
4.3.4 Övriga förändringar

Fyra lärare hade beskrivit hur eleverna utvecklas under gymnasiet genom att berätta hur aktiva och kunniga eleverna är. Jag har valt att presentera de här svaren skilt eftersom de var så annorlunda än de andra svaren. Mina resultat visar att lärarna är eniga om att elevernas aktivitet minskar mycket, dvs. eleverna är mindre aktiva efter första året i gymnasiet. Detta beror på att teman blir svårare efter första året. Se exempel 54-56.

- (54) De är ivrigare att prata i början för teman är lättare där, men i och med att jag har börjat ordna muntliga prov vid sidan om de vanliga kursproven har eleverna börjat satsa på det muntliga mer också under de senare kurserna.
- (55) I början talar de bättre eftersom ämnesområden vi behandlar är vardagliga dvs. under första gymnasieåren.
- (56) I början då teman är vardagliga, talar de mer, men senast under tredje året tänker de bara på studentexamen.

4.4 Elevernas kunskapsnivå efter gymnasiet

Som framgår av tabell 9 upplever nästan alla (96 %) lärare att elevernas muntliga kunskaper är antingen nöjaktiga eller försvarliga efter gymnasiet (fråga 14a i enkäten). Det vanligaste resultatet är att eleverna har nöjaktiga kunskaper, vilket ca tre fjärdedelar av lärarna gav. Det näst vanligaste resultatet är att eleverna har försvarliga kunskaper. Även Tiittula betonar att det är svårare att prata ett annat språk än sitt modersmål (1992: 137). Endast några lärare anser att eleverna har goda muntliga kunskaper. Om man har kommunikativ kompetens har man kunskaper om språksystemet, kunskaper om interaktion samt kunskaper om kulturen (Backlund 1991: 28). En lärare hade kryssat för alternativet något annat, vilket betyder att elevernas muntliga kunskaper inte kan betygsättas i medeltal. Det förefaller som om elevernas muntliga språknivå inte är särskilt hög efter gymnasiet.



Tabell 9. Elevernas muntliga kunskaper i svenska efter gymnasiet enligt lärarna

4.5 Lärarnas motiveringar till hur elevernas muntliga kunskaper betygsätts efter gymnasiet

Till fråga 14a i enkäten (se bilaga 2) ställde jag en uppföljande fråga där lärarna fick motivera sina svar (14b i enkäten). Sammanlagt 28 lärare svarade inte på frågan. Som framgår av tabell 10 har lärarna mest nämnt orsaker som anknyter till eleverna (75 %). En annan viktig orsak är undervisningen som kommenterades av 16 % av lärarna. Lärare och material har fått mindre uppmärksamhet.

Orsak	antal	procent
Elever	58	75 %
Undervisning	12	16 %
Lärare	4	4 %
Material	1	1 %

Tabell 10. Bakomliggande orsaker till hur elevernas muntliga kunskaper utvecklas under gymnasiet (lärarbedömning)

I det följande presenterar jag de fyra orsakerna som lärarna nämnde som motivering till hur elevernas muntliga kunskaper betygsätts efter gymnasiet. Först diskuterar jag elever (4.5.1), efter det tar jag upp undervisning (4.5.2) och till sist lärare och material (4.5.3).

4.5.1 Elever

Lärarnas kommentarer (75 %) gällde mest eleverna. Lärarna kommenterade elevernas språkliga nivå, färdigheter, attityder, osäkerhet, språkkontakter och andra aktuella frågor.

Största delen av lärarna (26 %) kommenterade elevernas nivå genom att berätta att det finns stora skillnader inom gruppen. Många lärare betonade i sina svar att det finns grupper där det finns både bra och dåliga elever (se exempel 57) och grupper där några elever är bra medan största delen är dåliga (se exempel 58). Många lärare hade gett ett svävande svar i fråga om elevernas kunskaper (se exempel 59). Därtill är två lärare av den åsikten att elevernas kunskaper i svenska inte är särskilt höga, dvs. eleverna är mest dåliga (se exempel 60). En lärare är av annan åsikt, dvs. eleverna är mest bra (se exempel 61).

- (57) Det finns så stora skillnader- det finns mycket goda och sen mycket dåliga också.
- (58) Det finns många som är jätte bra men majoriteten är ändå inte så intresserade vilket syns.
- (59) Kunskaperna varierar ju väldigt mycket, så det är svårt att ge ett generellt svar.
- (60) Elevernas kunskaper i svenska är så dåliga och de flesta har ingen motivation att lära sig svenska.

- (61) Det beror mycket på gruppen, men en stor del kan prata svenska om de vill.

Lärarna (18 %) hade även kommenterat elevernas färdigheter på ett negativt sätt, dvs. de nämnde vad eleverna inte kan. Lärarna kommenterade mest faktorer som anknyter till tal. Fyra lärare nämnde i sina svar att eleverna inte vågar tala svenska (se exempel 62). I fyra lärares svar framkom att det finns brister i elevernas uttal (se exempel 63). En lärare hade preciserat svaret noggrannare och berättade att uttalet är styvt. Två lärare kommenterade att eleverna inte vill använda svenska (se exempel 64). Därtill är tre lärare av den åsikten att eleverna är hjälplösa i kommunikation (se exempel 65). I ett svar framkom det att eleverna har en hög tröskel att tala (se exempel 66).

- (62) De vågar inte tala svenska fast de bästa eleverna har bra ordförråd och kan faktiskt tala svenska.
 (63) Uttal är dåligt, man har inget ordförråd, man vågar inte tala.
 (64) Det är många som inte vill/vågar använda prata och utvecklas inte.
 (65) Det finns fortfarande studenter som inte klarar sig på svenska i vanliga vardagssituationer.
 (66) Därtill är tröskeln att tala svenska väldigt hög och man använder helst engelska, som man tycker att man kan.

Elevernas färdigheter i muntlig svenska är dåliga även vad gäller grammatik. Fyra lärare anser att elevernas grammatik är dålig (se exempel 67). Lärarna hade inte preciserat sitt svar noggrannare.

- (67) De pratar gärna men deras grammatik är så brisfällig att resultatet blir inte särskilt hög.

Det tredje området där elevernas färdigheter i muntlig svenska ses mycket negativt enligt lärarna är ordförrådet. Elevernas ordförråd är dåligt enligt tre lärare (se exempel 68).

- (68) De kan nog kommunicera och få fram sitt budskap, men det finns väldigt mycket fel.

Alla färdigheter eleverna har är inte dåliga utan några lärare motiverade elevernas nivå i muntlig svenska genom att berätta vad eleverna kan. Lärarna verkar vara eniga om att

eleverna kan använda språket i vardagliga situationer eftersom sju lärare är av den åsikten (se exempel 69).

- (69) Eleverna klarar sig väl i vanliga, vardagliga situationer.

Lärarna nämnde även elevernas dåliga attityder som en orsak till att nivån är så dålig. Elevernas dåliga attityder har nämnts av 4 % av lärarna. Två lärare är av den åsikten att eleverna anser svenska vara ett onödigt språk som inte behövs i livet (se exempel 70-71). En lärare är av den åsikten att eleverna anser svenska vara ett sämre språk. (se exempel 72).

- (70) Själva anser de att de inte kommer att nytta av svenska i livet.
 (71) De flesta tycker att de inte behöver svenska i arbetslivet och satsar därför inte så hemskt mycket på svenskstudier.
 (72) Eleverna satsar inte så mycket på det och de har alltid något slags mindervärdeskomplex med att tala svenska eftersom de jämför sina kunskaper med engelskan

Andra kommentarer lärarna nämnde knyter an till osäkerheten. En lärare betonade i sitt svar att eleverna är rädda för fel (se exempel 73). En annan lärare berättade att eleverna är blyga (se exempel 74).

- (73) Det är som om de var rädda för att göra fel.
 (74) I allmänhet är finskspråkiga ungdomar som bor i helt finskspråkig miljö mycket blyga att använda muntlig svenska.

Tre lärare kommenterade elevernas nivå genom att berätta att det finns brister i svenskkontakter. I alla svar framkom att eleverna lär svenska endast i skolan (se exempel 75-76). Därtill nämnde två lärare samhällsdebatten. En av dem lyfte fram diskussioner om tvångssvenska som har haft en negativ inverkan på intresset för svenskstudier (se exempel 77). Den andra läraren berättade om svenskans mindre populära ställning (se exempel 78).

- (75) Här i mellersta Finland har de ingen möjlighet att tala svenska utanför skolan.

- (76) Eleverna använder svenska bara på lektionerna.
- (77) Tvångssvenska diskussioner har gjort sitt. Man förstår inte vikten av svenskan in en helfinsk miljö, där man inte hör svenska i vardagen.
- (78) Svenskans riskfyllda ställning (ovillighet att studera, andra ämnen/språk tävlar ut svenskan) syns i det faktumet att många inte lär sig språket ordentligt och också muntliga kunskaper förblir då rätt så dåliga.

4.5.2 Undervisning

Många lärare (16 %) berättade att undervisningen påverkar elevernas kunskaper i muntlig svenska. Lärarna kommenterade undervisningens innehåll, mängd och tid.

Fem lärare (7 %) hade kommenterat undervisningens innehåll. Tre av dem tog fram studentskrivningarna. Eftersom muntliga kunskaper inte mäts i studentskrivningarna är eleverna inte intresserade av att lära sig tala, enligt två lärare (se exempel 79). Därtill konstaterade två lärare nästan samma som kom upp tidigare, dvs. att i gymnasiet ligger betoningen på skriftliga och inte på muntliga kunskaper (se exempel 80). En lärare hade kommenterat förändringarna i studentskrivningarna, dvs. det att man inte behöver skriva svenska och hur det har påverkat elevernas intresse. (se exempel 81).

- (79) Eftersom studentprovet är skriftligt är eleverna mer intresserade av det skrivna språket.
- (80) Det skriftliga tar en så stor del av undervisningen, att man inte hinner öva de muntliga färdigheterna tillräckligt mycket, så kan kunskaperna inte utvecklas så värst mycket.
- (81) Jag undervisar i B-svenska och sedan svenskan blev frivillig i studentexamen, har elevernas intresse för svenska språket minskat.

Fyra lärare (5 %) nämnde undervisningsmängden. Tre lärare är av den åsikten att det finns för lite kurser i gymnasiet och det påverkar elevernas kunnande negativt. (se exempel 82-83). En lärare har en annan synvinkel och har kommenterat mängden ur en annan synvinkel. Det hur många kurser eleven läser påverkar hur bra man är (se exempel 84).

- (82) Fem obligatoriska kurser är litet, man kan inte göra under.
- (83) Det skulle behövas mera kurser för att kunna öva mera muntliga kunskaper.

- (84) Om eleven tar alla kurser, blir han oftare bättre med tiden. Men sådana som läser bara obligatoriska kurser utvecklas inte så mycket.

Tre lärare (4 %) hade tagit upp tiden. Alla lärare anser att det inte finns tillräckligt med tid att satsa på det muntliga. Dessutom nämnde två lärare studentskrivningarna och att eleverna hellre vill använda sin tid till att öva skriftliga kunskaper (se exempel 85).

- (85) I det nutida gymnasiet är det alltid brist på tid och nästan alla vill koncentrerar sig bara på studentexamen.

4.5.3 Lärare och material

Några lärare (4 %) har motiverat sitt svar genom att berätta om orsaker som riktar sig mot lärarna själva. Alla svar är olika. En lärare har nämnt sin egen roll som förebild vilket också påverkar elevernas kunskaper i muntlig svenska (se exempel 86). En annan orsak till att eleverna inte når goda kunskaper i muntlig svenska är att läraren betonar fel saker i undervisning (se exempel 87). En tredje lärare är av den åsikten att det hur mycket läraren kräver är viktigt (se exempel 88).

- (86) Jag tycker att det är bara läraren som kan påverka sådana här frågor genom exempel och praktiskt samarbete med svenska skolor
 (87) Ofta känns det att jag inte lär eleverna tala svenska språket utan att jag bara talar om svenska språket.
 (88) Dom kan många gånger bättre än vad läraren tror, bara man orkar kräva.

Endast en lärare hade lyft fram materialet, dvs. mängden muntliga övningar. Det finns inte tillräckligt mycket övningar enligt henne (se exempel 89).

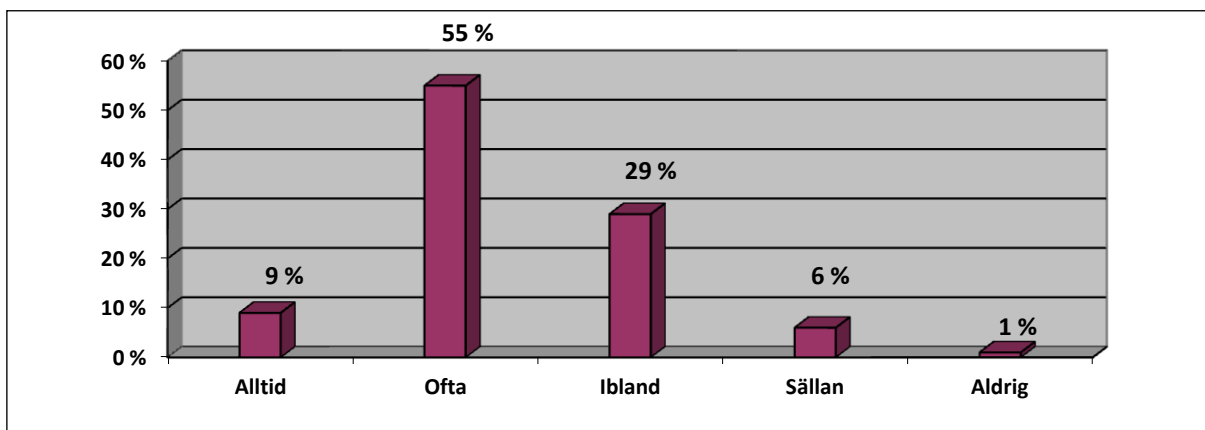
- (89) Det skulle behövas mera muntliga övningar.

5. LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM SIN EGEN UNDERVISNING I MUNTLLIG SVENSKA

I detta kapitel ger jag en översikt över hurdana uppfattningar lärarna har om sin egen undervisning i svenska. Först analyserar jag om lärarna kräver av sina elever att använda svenska under lektionerna. Jag tar också reda på hur lärarna värderar sig själva genom att visa hur mycket de använder svenska under lektionen enligt egen åsikt. Därefter beskriver jag vilken varietet lärarna har när de talar svenska. I slutet av kapitlet diskuterar jag lärarna som språkliga modeller.

5.1 Lärarnas krav på användning av svenska

Som tabell 11 visar kräver endast några lärare (9 %) att eleverna alltid måste använda svenska (fråga 10 i enkäten). Enligt Ericsson är det inte lätt för läraren att aktivera eleverna så att de använder ett språk muntligt i skolan (1989: 217). De lärare som kräver detta, använder också själva ofta svenska utanför skolan. Av de 10 lärare, som kräver att eleverna alltid måste använda svenska, använder 7 lärare också svenska ofta utanför skolan. Så det finns ett samband mellan det hur mycket lärarna själva använder svenska och vad läraren kräver i klassrummet. De flesta kräver att eleverna måste använda svenska ofta medan en tredjedel kräver ibland. Bara några enstaka lärare kräver inte att eleverna måste använda svenska. Mina resultat visar att av de 6 lärare som sällan kräver av sina elever att använda svenska talar alla också själva svenska sällan utanför skolan.



Tabell 11. Lärarnas krav på användning av svenska

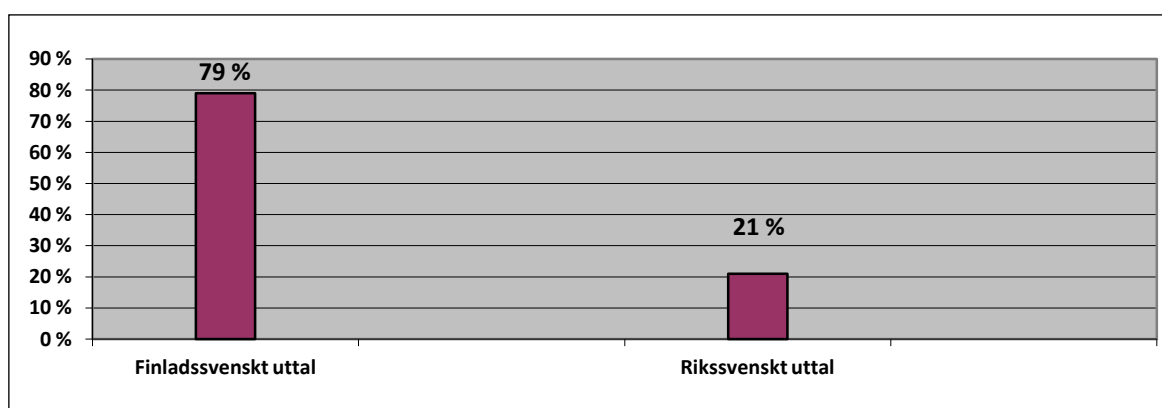
5.2 Mängden tid lärarna använder svenska under lektionen

Den tid som lärarna pratar svenska under lektionerna varierar mycket och lärarna gav alla möjliga alternativ från 0 % till 100 %. Endast en lärare lämnade frågan obesvarad, men många (15) använde en mycket bred skala (t.ex. 50-90 %) och det var omöjligt att räkna med deras svar. Därtill använder två informanter en verbal beskrivning, som jag inte tagit med i analysen. En lärare gav två olika siffror, den ena var 80 % (normala lektioner) och den andra var 100 % (IB-lektioner). Jag valde att använda den första siffran, eftersom jag antar att de flesta skolor i min undersökning är vanliga gymnasier. Totalt har jag inkluderat 87 svar i analysen för denna fråga.

Medelvärdet var 54 %. De lärare, som tog del i min undersökning talar alltså svenska i medeltal 54 % av varje lektion. Median och typtal var 50.

5.3 Lärarnas uttal och lärare som språklig modell

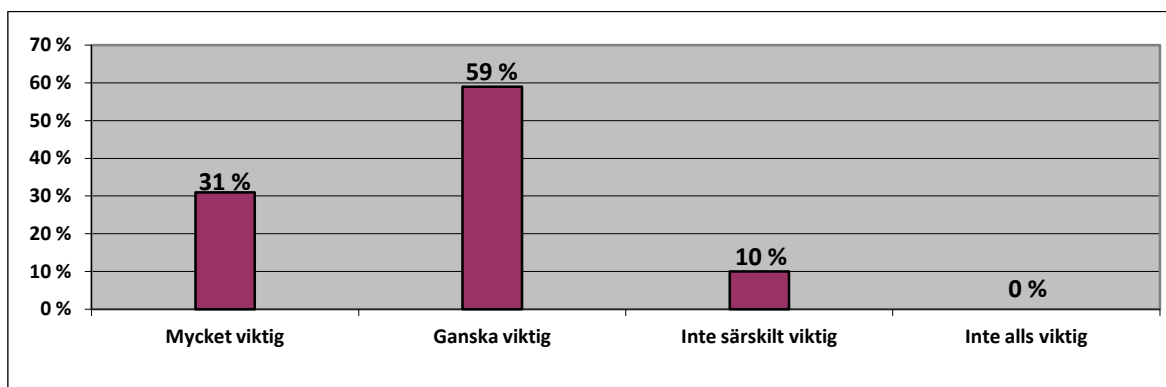
Jag frågade i en fråga om eleverna använder antingen finlandssvenska eller rikssvenska (fråga 12 i enkäten).



Tabell 12. Lärarnas användning av finlandssvenskt och rikssvenskt uttal

Som tabell 12 visar använder lärarna i första hand finlandssvenskt uttal, fast det också finns sådana lärare som har rikssvenskt uttal.

Jag frågade hur viktiga lärare är som språkliga modeller enligt deras åsikt (fråga 21a i enkäten). Som tabell 13 visar är lärarna eniga om att de är viktiga som språkliga modeller, eftersom 90 % av lärarna anser att de är antingen mycket viktiga eller ganska viktiga språkliga modeller. Även Andersson konstaterar att det är viktigt vad läraren gör i klassrummet (1989: 17). En tiondedel är av den åsikten att de inte är särskilt viktiga. Alla lärare anser att de är på något vis viktiga eftersom ingen lärare har kryssat för alternativet inte alls viktig.



Tabell 13. Läraren som språklig modell

Det fanns en öppen fråga i frågeformuläret som var en påföljande fråga (fråga 21 b i enkäten). I föregående fråga lärarna fick berätta hur viktiga de är som språkliga modeller enligt egen åsikt. Efter det fick lärarna motivera hur detta framkommer i praktiken. Sammanlagt 26 % av lärarna svarade inte på frågan.

Lärarna hade förstått min fråga på många olika sätt och svaren var mycket varierande. Detta innebär för analysen att jag har plockat endast den delen som är informativ, dvs. jag har fäst mindre avseende vid närmare beskrivningar. I följande exempel har jag plockat bara huvudtanken som framkommer i första meningen. T.ex. *Det skulle vara viktigt att tala mera svenska själv. Men dels förstår en stor del av eleverna inte anvisningarna om jag ger dem bara på svenska. Dels är det syns att mina egna muntliga färdigheter att tala svenska har rostat sedan studietiden.* Många lärare har skrivit sådana svar som inte alls svarade på frågan, t.ex. *eleverna föredrar rikssvenska, finlandssvenska är lite tråkigt enligt dem.*

Som framgår av tabell 14 nämnde lärarna totalt fem olika kategorier om hur deras roll som språkmodell framkommer i praktiken.

Lärares språklig roll	antal	procent
Lärare som exempel	53	68 %
Lärare som uppmuntrare	7	9 %
Lärare som stämningsskapare	5	6 %
Lärare som språklig modell är inte viktig	3	4 %
Lärares verksamhet utgör språkmodell	3	4 %

Tabell 14. Olika aspekter på läraren som språklig modell

I den första kategorin finns svar där informanterna anger att eleverna lär sig genom lärarnas exempel. Andra kategorin består av svar där lärarna fungerar som uppmuntrare. I den tredje kategorin finns svar där lärarna fungerar som stämningsskapare. Den fjärde kategorin består av svar där lärarna inte anser sig vara viktiga som språkliga modeller. Den femte kategorin består av svar där det berättas om hur lärarna genom aktivitet fungerar som språkmodell.

5.3.1 Läraren som exempel

Många lärare är av den åsikten att det är lärarens uttal som eleverna härmar mest (se exempel 90). Därtill anser många informanter att eleverna härmar läraren, men lärarna har inte berättat noggrannare hur detta framkommer i praktiken (se exempel 91). En annan orsak som lärarna nämnde ofta är att lärarens villighet eller ovillighet att använda språket smittar av sig till eleverna (se exempel 92). Några enstaka lärare anser att eleverna kan lära sig också negativa aspekter genom att härma läraren. (se exempel 93).

- (90) Läraren är väl den viktigaste modellen t.ex. hur eleverna lär sig att uttala svenska.
- (91) Det är mig eleverna apar efter.
- (92) Om jag inte själv talar svenska, talar inte heller eleverna.

- (93) Eleverna lär ju sig också mina eventuella fel. Speciellt om de upprepas.

Lärarna funderade mycket på hurdana språkmodeller de är. Många informanter är av den åsikten att eleverna har inga andra språkliga modeller än läraren (se exempel 94). Tre informanter berättar att läraren är den viktigaste språkmodellen eleverna har (se exempel 95). Däremot är två informanter av motsatt åsikt och anser att eleverna har också andra språkmodeller än lärare (se exempel 96).

- (94) För många är jag den enda som de hör prata svenska i praktiken.
 (95) Även om alla texter och hörförståelseövningar, musik osv. har olika talare som talar olika varianter av språket. Det är alltid olika personer så eleverna minns kanske bäst lärarens röst som de har hört så många gånger.
 (96) Men eleverna som intresserar sig för svenska får också andra modeller via TV, musik, internet, svenskspråkiga kompisar och släktingar.

I andra kommentarer framkom att eleverna lär sig genom att lyssna på läraren (se exempel 97). En annan kommentar som många lärare framhäver är att det är viktigt att eleverna hör läraren prata svenska (se exempel 98).

- (97) Man lär ju också mycket genom att lyssna, och sen kan man själv använda fraser/ord eller rätt betoning som man har hört under lektionerna.
 (98) Eleverna hör ju mig prata svenska.

5.3.2 Läraren som uppmuntrare

Lärarna berättade även om hur det framkommer i praktiken att de uppmuntrar eleverna i klassrummet. Två lärare kommenterade att läraren uppmuntrar eleverna att tala svenska (se exempel 99). Ett annat viktigt drag som två lärare nämnde är att man borde uppmuntra eleverna så att de vet att det är inte farligt att göra fel (se exempel 100). En lärare nämnde att läraren försöker inspirera och motivera eleverna (se exempel 101)

- (99) Jag uppmuntrar mina elever att våga tala.
 (100) Jag tycker att min uppgift som språklig modell (om man tänker på den muntliga sidan) är att visa att det inte är så farligt att göra fel, att det är vanligt och det hör till lärandet.

(101) Inspiration, motivering, eleverna vågar tala och försöka.

Lärarna gav också andra kommentarer om hur de uppmuntrar eleverna i skolan. En lärare nämnde att hon försöker visa att eleverna faktiskt kan svenska. Kommentaren är under denna kategori eftersom läraren försöker uppmuntra eleverna att läsa mera svenska genom att visa att de redan kan det (se exempel 102). En informant ser sig själv som en uppmuntrare genom att vara en äkta modell ifråga om att finskspråkiga faktiskt kan lära sig svenska (se exempel 103).

- (102) Ofta tar jag upp några nyheter i HUSIS som eleverna antagligen har hört i finska nyheterna och hoppas att de märker att de verkligen kan förstå svenska.
- (103) De vet att mitt modersmål är finska, men att jag ändå har lärt mig svenska och kan undervisa dem.

5.3.3 Läraren som stämningsskapare

En lärare betonar att lärarens eget intresse mot svenska smittar till eleverna (se exempel 104). I ett svar framkom det att lärarens beteende påverkar undervisningssituationens atmosfär (se exempel 105). En lärare visar en intresserad attityd genom att berätta att man borde använda språket mera. Meningen är i denna kategori därför att det visar att läraren är intresserad av sitt arbete och vet att man borde göra något åt saken (se exempel 106). Enligt en lärare måste man visa sitt intresse mot det ämne man undervisar (se exempel 107). Lärarens aktivitet, modell och intresse påverkar hur mycket eleverna lär sig svenska enligt en lärare (se exempel 108).

- (104) Jag är fanatisk med finlandssvenskan och det smittar sig ganska väl.
- (105) Lärarens glädhet och ledighet i tal- och undervisningssituationen smittas till eleverna.
- (106) Det är så sällan eleverna hör svenska att jag borde nog använda mycket mycket mera svenska under lektionerna.
- (107) Jag måste ju vara intresserad av mitt ämne och visa det och fungera som modell åt eleverna.
- (108) Om jag själv är aktiv att tala svenska, ger jag mig en bra modell, visar mitt eget intresse och eleverna får också flera tillfällen att höra svenska.

5.3.4 Lärare är inte så viktig som språklig modell

Tre lärare betonar att de inte är viktiga som språkliga modeller. En lärare är av den åsikten att det inte alltid ger effekter i lärarens arbete som språklig modell (se exempel 109). Två lärare är av den åsikten att brist på intresse och motivation hos eleverna gör att det inte är så viktigt hurdan modell man är (se exempel 110-111).

- (109) Några elever är blygare än andra och i så fall är det enligt min åsikt inte så viktigt hurdan modell läraren ger.
- (110) De flesta eleverna i gymnasiet är inte hos oss p.g.a språkstudier; de flesta vill ta studenten och ca hälften av eleverna fortsätter med universitetsstudier inom det tekniska.
- (111) De bryr sig inte om svenskan, de läser det bara för att de måste för föräldrarna! Vad jag gör är inte intressant.

5.3.5 Lärares verksamhet utgör språkmodell

En informant betonar att lärare fungerar som språklig modell genom att diskutera med eleverna (se exempel 112). En annan informant berättar att den språkliga rollen syns under lektionerna genom att läraren använder språket (se exempel 113). Därtill påpekar en lärare att det är viktigt att använda enkelt och förståeligt språk (se exempel 114).

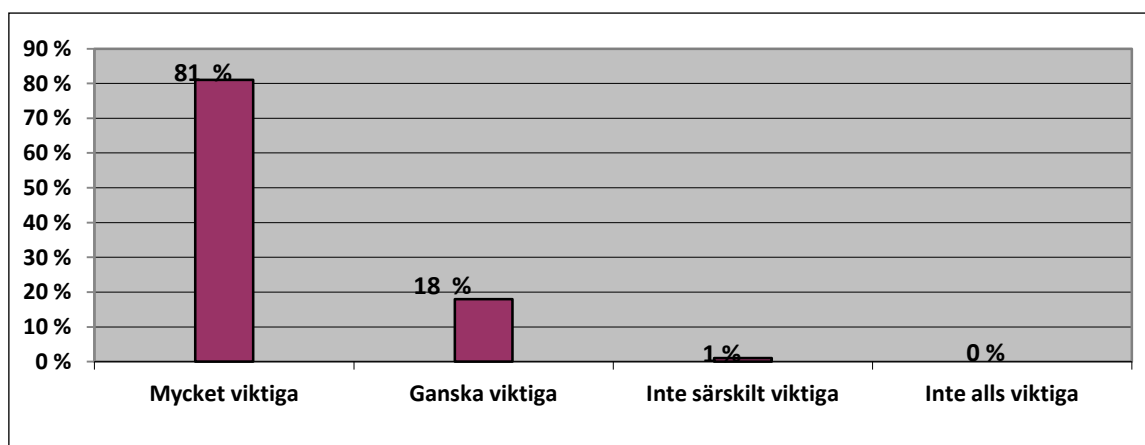
- (112) Att snacka om aktuella saker med eleverna
- (113) Läraren talar mycket på lektionen.
- (114) Genom att tala svenska enkelt och förståeligt lär eleverna sig att det faktiskt går att lära sig att tala och förstå svenska.

6 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM BETONINGEN AV MUNTLLIG SVENSKA I UNDERVISNINGEN

I detta kapitel behandlar jag först lärarnas uppfattningar om vikten av muntliga kunskaper i svenska. Därefter tar jag upp gymnasiets läroplan och lärarnas åsikter om läroplanens innehåll. Till sist diskuterar jag om lärarna är nöjda med mängden muntliga övningar i undervisningen och ger exempel på hurdana övningar som det borde finnas mera av.

6.1 Muntliga kunskapers betydelse

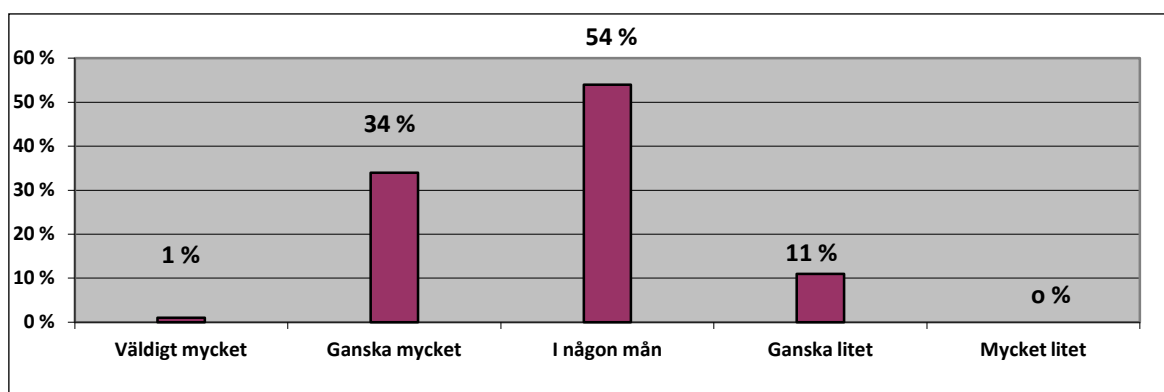
Jag frågade lärarna hur viktiga muntliga kunskaper är enligt deras åsikt (fråga 7 i enkäten). Som framgår av tabell 15 ses muntliga kunskaper i svenska som viktiga, eftersom nästan alla lärare (99 %) anser att muntliga kunskaper är antingen mycket viktiga eller ganska viktiga. Även i läroplanen för gymnasiet står det att eleverna borde kunna använda svenska på ett sätt som är lämplig och förståelig (Opetushallitus 2003). Endast en procent är av annan åsikt och anser att muntliga kunskaper inte är särskilt viktiga. Ingen lärare har kryssat för alternativet inte alls viktiga.



Tabell 15. Muntliga kunskapers betydelse ur lärarnas synvinkel

6.2 Muntliga kunskaper i gymnasiets läroplan

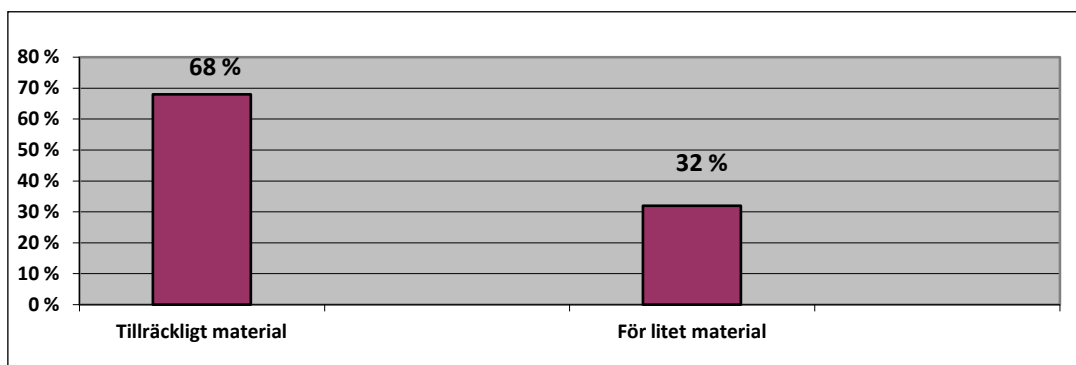
I enkäten frågade jag hur väl muntliga kunskaper i svenska betonas i gymnasiets läroplan enligt lärarnas åsikt (fråga 15 i enkäten). Som framgår av tabell 16 är mera än hälften av lärarna av den åsikten att de muntliga kunskaperna betonas i någon mån i gymnasiets läroplan. Däremot anser en tredjedel av lärarna att muntliga kunskaper betonas ganska mycket i läroplanen. Det finns också sådana lärare som anser att muntliga kunskaper inte betonas särskilt mycket medan bara en upplever att muntliga kunskaper betonas väldigt mycket.



Tabell 16. Hur väl betonas muntliga kunskaper i svenska i gymnasiets läroplan

6.3 Mängden muntliga övningar i svenskundervisningen

Jag frågade om lärarna är nöjda med mängden muntliga övningar i svenskundervisningen i gymnasiet (fråga 18a i enkäten). Som framgår av tabell 17 upplever största delen av lärarna att det finns tillräckligt med muntliga övningar i gymnasiet. En tredjedel är av en annan åsikt och anser att det borde finnas mera muntliga övningar i svenskundervisningen. Huvudsakligen verkar lärarna vara nöjda med läget just nu.



Tabell 17. Lämpligheten ifråga om mängden muntliga övningar i svenskundervisning

6.4 Förslag till förbättringar ifråga om muntlig svenska

I frågeformuläret fanns en öppen fråga, som var en uppföljande fråga. I frågan bad jag lärarna berätta hurdana övningar det borde finnas mera av (fråga 18b i enkäten). Endast personer som inte känner sig nöjda med mängden muntliga övningar i svenskundervisningen kunde svara på frågan. Sammanlagt 32 (30 %) av lärarna angav ett svar. Tre lärare, som var nöjda med antalet muntliga övningar svarade på frågan, men jag räknade inte med deras svar.

I tabell 18 har jag kategoriserat de brister som lärarna nämnt inom svenskundervisning i 5 kategorier. Lärarna anser att de största bristerna finns i fråga om övningar (42 %) och tid (28 %). Andra kategorier där jag kunde hitta brister är material (12 %) och kurser (6 %). De svar som inte kunde placeras i någon kategori finns i kategorin övriga.

Kategori	Andel svar
Övningar	42 %
Tid	28 %
Material	12 %
Kurser	6 %
Övriga	12 %

Tabell 18. Nämda bristkategorier i fråga om muntlig svenska i undervisning

I följande avsnitt diskuterar jag de fem bristkategorierna lärarna har nämnt. Först tar jag upp brister som handlar om övningar och tid (avsnitt 6.4.1). Efter det tar jag upp brister som gäller material och kurser men också övriga brister (avsnitt 6.4.2).

6.4.1 Brist på övningar och tid

Några lärare (12 %) hade kommenterat de muntliga övningarna. Mest talade lärarna (6 %) om mängden muntliga övningar som är inte tillräcklig (se exempel 115-116). Andra kommentarer (6 %) gällde övningarnas kvalitet, dvs. övningarna kunde vara bättre och mer intressanta (se exempel 117-118).

- (115) Överhuvudtaget betonas grammatik för mycket, så alla slags muntliga övningar borde finnas mera.
- (116) Flera muntliga övningar i läroböckerna.
- (117) Mängden är ok men det är svårt att hitta riktigt goda övningar, som faktiskt kräver muntligt beredskap.
- (118) Lätta övningar i läroboken, sådana som man kan ha som en liten paus under lektionen och som intresserar eleverna.

Många lärare (30 %) nämnde olika övningstyper som det borde finnas mera av inom undervisningen av svenska. Följande exempel beskriver hurdana övningstyper lärarna skulle vilja använda mera i svenskundervisningen. Några lärare hade berättat om vissa samtalsämnen de skulle vilja använda mera (se exempel 119-120). Några lärare hade förslag på hurdana övningar de skulle vilja använda (se exempel 121-123). En lärare talade om helfraser (se exempel 124). I exempel 125-128 nämns övningar man kan göra i par.

- (119) Trött på elaborering och saknar flera, vanliga och just vardagliga övningar där vardagliga saker diskuteras – särskilt i A-svenska! t.ex. en middagsdiskussion, ett samtal på något kafe, enkla telefondiskussioner.”
- (120) Vardagssvenska, praktiska situationer.
- (121) Spel och lekar.
- (122) Flera ”roliga” övningar, där eleverna får spela eller leka genom att använda språket
- (123) Olika A/B-kort och andra övningstyper, tips på förlagens websidor.
- (124) Flera övningar som innehåller helfraser/fraseologi. Flera texter och helfraser, kombinationer av frekventa ord och kollokationer.

- (125) Dialoger. Massor av olika färdiga, ganska långa dialoger att träna med före egna åsikter. Aktuella och ungdomsvänliga.
- (126) Muntliga parövningar.
- (127) Muntlig grammatik.
- (128) Diskussionsuppgifter.

Många lärare (28 %) nämnde att det borde finnas mera tid. 7 lärare hade inte preciserat tiden noggrannare (se exempel 129). En lärare förklarade att tiden inte räcker till allt eftersom det finns annat viktigt innehåll som man måste öva (se exempel 130). I exempel 131 kan vi se att eleverna är mera intresserade av att använda tiden till skriftliga övningar.

- (129) Tid!
- (130) Det finns en massa muntliga övningar men det finns för mycket allt annat i läroplanen så man hinner inte satsa tillräckligt mycket på det muntliga, vilket är synd.
- (131) Hos oss finns det så många studerande som bara vill lära sig att skriva på svenska och efter grundskolan finns det så mycket att plugga t.ex i grammatik att det inte finns tid att göra tillräckligt med muntliga övningar. Dvs läraren skulle vilja göra dom men studerande tycker att det skriftliga språket är viktigare.

6.4.2 Brist på material och kurser samt övriga brister

Några lärare (12 %) lyfte fram material som borde användas mera i svenskundervisningen. Två lärare vill ha mera sådant material som finns i böcker (se exempel 132). Mera material för en viss användning borde finnas enligt en lärare (se exempel 133). En tredje lärare vill ha material som inte är för svårt (se exempel 134). En fjärde lärare skulle vilja ha bättre läroböcker (se exempel 135).

- (132) Färdigt material.
- (133) Det behövs mera skraddarsydd material...
- (134) Mera material på lämpligt nivå=också för svagare studerande
- (135) En bra bok för både medellång och lång lärokurs.

Några lärare (6 %) vill ha mera och nya kurser. En lärare vill ha en speciell kurs (se exempel 136). En annan vill öka mängden kurser i svenskundervisning (se exempel 137).

- (136) En muntlig kurs i svenska.
- (137) Flera kurser och mer tid.

En lärare har funderat även på sin egen roll som lärare och att man borde ändra på sig själv (se exempel 138). En lärare är av den åsikten att det skulle vara nyttigt att känna till olika websidor (se exempel 139). En lärare anser att det är eleverna som borde förändra sig men också examina (se exempel 140).

- (138) Jag borde själv prata mer svenska men jag gör inte det eftersom jag hela tiden måste översätta ändå till finska eftersom eleverna inte förstår vad man borde göra.
- (139) Tips på förlagens websidor.
- (140) Attityderna borde förändras – eller examina.

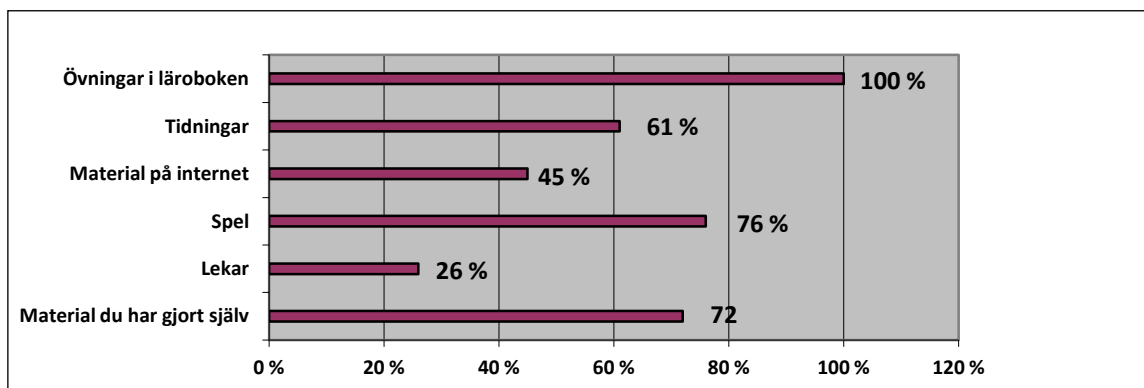
7 LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM MATERIAL OCH ÖVNINGAR I UNDERVISNINGEN

I det sista kapitlet diskuterar jag både material och övningar. Jag tar fram hur material lärarna använder för muntliga övningar. Jag fortsätter min analys genom att berätta om skillnader mellan användningen av finlandssvenskt och rikssvenskt material. Därefter diskuterar jag övningar och hur mycket läraren använder tid för övningar under kursen. Till sist diskuterar jag de undervisningsmetoder som används av lärarna.

7.1 Material för muntliga övningar

Jag frågade lärarna om deras användning av material för muntliga övningar med en fråga (17 i enkäten) där det fanns sex svarsalternativ. Lärarna kunde kryssa för flera svarsalternativ. Ytterligare hade lärarna möjlighet att nämna andra läromedel som de använder i undervisningen.

Som framgår av tabell 19 var det vanligaste svaret övningar i läroboken, eftersom alla lärare (100 %) använder dem som material för muntliga övningar. Ca tre fjärdedelar av lärarna är av den åsikten att de gärna vill använda material de gjort själva (72 %) och spel (76 %). Över hälften av lärarna (61 %) använder tidningar som material. Att använda material på internet är mindre populärt (45 %). Lekar (26 %) används mycket sällan som material för muntliga övningar.



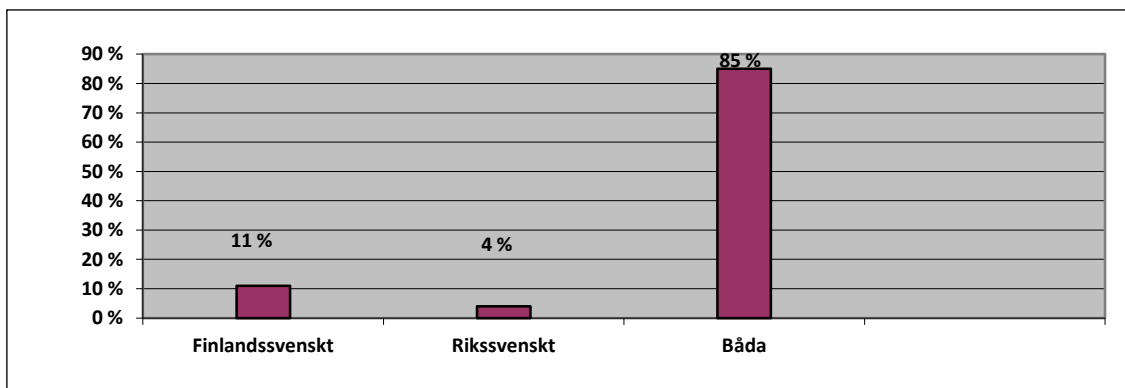
Tabell 19. Material för muntliga övningar

Fyra lärare nämnde att de använder andra material i undervisningen. Lärarna räknade upp följande material: film med uppgifter, SRO:s material, idébanker, opinaika (en webbsida där finns övningar och material), video, musik, musikvideo. Alla material nämndes en gång, utom film som nämndes två gånger och video tre gånger. En lärare använde film som material, medan en annan lärare använde film med uppgifter. En lärare använde korta avsnitt ur videon, andra lärare video med uppgifter och en tredje lärare har inte specificerat hur video används i undervisningen.

7.2 Finlandssvenskt eller rikssvenskt material

Jag frågade lärarna om det är viktigt om det muntliga materialet är antingen finlandssvenskt eller rikssvenskt (fråga 20a i enkäten). Det spelar ingen roll för lärare om materialet är antingen finlandssvenskt eller rikssvenskt eftersom största delen (86 %) av lärarna svarade nekande. Endast några lärare (14 %) anser att det är viktigt att använda båda typer av material.

Jag hade en fortsättningsfråga i enkäten där jag frågade hurdant material lärarna använder själva, dvs. om materialet är finlandssvenskt, rikssvenskt eller båda (fråga 20b i enkäten). Som framgår av tabell 20 väljer nästan alla lärare att använda både finlandssvenskt och rikssvenskt material i sin undervisning. Även Reuter har konstaterat att varken finlandssvenska eller rikssvenska är bättre och man borde tolerera båda varianterna. (Reuter 1977: 41). Endast några lärare vill använda ett visst material.



Tabell 20. Mängden finlandssvenskt och rikssvenskt material under lektionerna

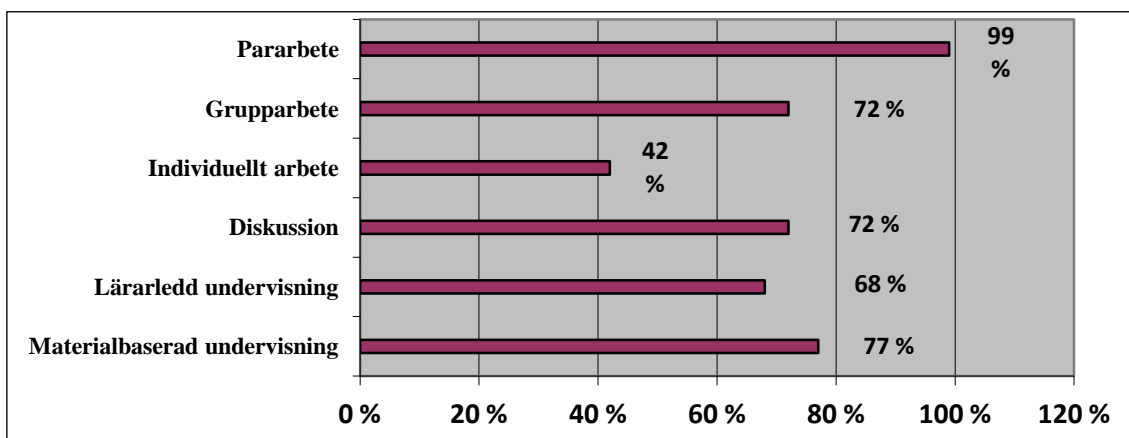
7.3 Tid som används under kursen för övningar

Jag frågade lärarna hur mycket tid de använder i genomsnitt/kurs för muntliga övningar i svenskundervisningen. Fyra lärare svarade inte på frågan och tre lärare kunde inte beräkna hur mycket tid de använder i genomsnitt/kurs. Sammanlagt 10 lärare hade använt en så bred skala (t.ex. 30-70 %) att jag inte kunde räkna med dem. Två lärare hade gett ett annorlunda svar, dvs. en lärare hade skrivit att hon/han använder *kanske 25 eller mer* och den andra hade skrivit *mindre än 20 %*. De här svaren har inte räknats med i någon kategori. Jag tog slutligen med endast 88 svar när jag räknade medelvärde och median.

Medelvärdet var 30 %, dvs. lärarna använder ca 30 % av tiden för muntliga övningar/kurs. Medianen var 25.

7.4 Undervisningsmetoder

Jag frågade hurdana undervisningsmetoder lärarna använder vid undervisning av muntliga kunskaper och de fick kryssa för flera svarsalternativ (fråga 16 i enkäten). Som framgår av tabell 21 används alla undervisningsmetoder flitigt enligt lärarna. En speciell metod kan lyftas fram, dvs. det traditionella pararbetet, eftersom nästan alla lärare (99 %) använder detta. Enligt Ericsson arbetar även eleverna gärna parvis, eftersom de får göra dialoger där behövs både tidigare inlärd och nya repliker (1989:231). Det finns inga stora skillnader mellan de fyra metoderna: materialbaserad undervisning (77 %), grupparbete (72 %), diskussion (72 %) och lärarledd undervisning (68 %). Alla de här metoderna används mycket eftersom över hälften av lärarna använder de här metoderna. Den minst populära metoden är individuellt arbete (42 %). Förvånande är ändå att så många lärare använder individuellt arbete eftersom det är fråga om muntlig svenska.



Tabell 21. Undervisningsmetoder som används vid undervisning av muntliga kunskaper i gymnasiet

Det fanns en fråga i frågeformuläret där man fritt kunde skriva andra metoder som används i skolan. Några lärare (12 %) nämnde andra viktiga metoder: Uttal i kör, upprepning efter inspelning, svenskspråkiga besökare, sånger, Svenska nu:s material, tv, filmer, språklabb, musik, dator, www, improvisering, hörförståelse i språklabbet, grupparbete, eleverna läser en bok som de refererar på bandet i språklabbet, dramatisering, debatt, digitala medier, paneldiskussion, argumentering, intervjuer på gatan, reportage.

Alla övriga metoder nämns en gång, utom sånger som nämns två gånger och språklabbet tre gånger i olika versioner. Därtill konstaterar en lärare, att hon/han längtar efter övningar av språklabbstyp. Detta svar är inte med på listan, eftersom jag tolkade kommentaren så att en sådan metod inte används.

7.5 Ytterligare synpunkter och kommentarer

Till sist hade jag en öppen fråga där lärarna fritt kunde skriva sina egna kommentarer. Sammanlagt 28 % (29) informanter utnyttjade möjligheten och gav svar.

Mest kommenterades (8 kommentarer) den nya muntliga kursen i svenska. Den vanligaste kommentaren var att lärarna väntar ivrigt på när den nya muntliga kursen

kommer. Då hinner man göra flera muntliga övningar och elevernas muntliga kunskaper blir bättre. Det finns inga andra kommentarer som framkommer ofta, eftersom de övriga kommentarerna nämns bara en gång. En lärare konstaterar att den muntliga kursen borde vara obligatorisk för alla elever. Däremot är en annan lärare av den åsikten att om kursen i muntlig svenska blir obligatorisk, kommer den inte att fungera, eftersom grupperna är så olika. När kursen i muntlig svenska blev obligatorisk fördjupningskurs, blev en lärare arg, eftersom eleverna får vitsord och inte bara en anteckning i sitt betyg vilket innebär att de inte vill delta i kursen. En lärare meddelar, att det kommer en ny fördjupad muntlig kurs i svenska. Däremot berättar en annan lärare, att de har haft en muntlig kurs länge, som det nu är obligatoriskt att ordna. Fast det finns en speciell kurs i muntlig svenska, borde man hinna öva muntliga övningar i varje kurs.

En annan kategori, som kommenterades flitigt (6 kommentarer), var tidsbristen. I två kommentarer framkom att det finns så mycket annat att göra att man inte har tillräckligt med tid för muntliga övningar. Två lärare är av den åsikten, att elevernas baskunskaper är så dåliga efter grundskolan, att man inte hinner så mycket i gymnasiet heller. Enligt en lärare finns det inte tillräckligt med tid att göra muntliga övningar, och dessutom tar studerandena inte muntliga övningar på allvar och talar hellre om andra saker. Därtill har en lärare sagt att tidsbristen spelar en stor roll i undervisningen och att det tar mycket tid att lära blyga vuxna studerande att tala.

Tre lärare har kommenterat materialet, men det är omöjligt att lyfta fram något speciellt, eftersom kommentarerna är så olika. En lärare skulle bli glad om deras skola fick några tidningar, som eleverna kunde läsa, såsom Vasabladet, österbottniska lokaltidningar och annat svenskt material. Andra lärare skulle vilja få mera interaktivt material. En tredje lärare är nöjd med att läroböckerna har utvecklats enormt.

Några lärare (3) kommenterade läraryrket ur olika synvinklar. En lärare berättade, att det är både krävande och givande att vara lärare. Andra kommentarer handlade om lärarnas egna språkkunskaper, dvs. lärarna borde kunna tala flytande svenska så att eleverna skulle ha en bra förebild för att kunna höra och lära sig svenska. Enligt en tredje informant kommer lärarna att behöva en massa vidareutbildning i framtiden,

eftersom muntliga kunskaper kräver annorlunda strategier än skriftliga, dvs. uttalet är viktigt och grammatiken är annorlunda

Muntliga prov har fått två kommentarer av lärarna. En lärare skulle vilja få ett muntligt prov i studentskrivningarna, eftersom då skulle man ha mera tid att öva det muntliga. En lärare är lycklig över det muntliga provet och skulle vilja ändra det till obligatoriskt.

Ett par kommentarer gällde läroplanen. En lärare är av den åsikten, att det muntliga borde betonas mera i läroplanen, eftersom språket måste bli levande för eleverna. Den andra kommentaren var att det inte är läroplanen som begränsar det muntliga utan studentskrivningarna. Eleverna vet att de har mer nytta av grammatiska aspekter.

Ytterligare skrev några lärare enstaka kommentarer, som inte kunde kategoriseras någon grupp. En lärare ansåg att det viktigaste målet i gymnasiet borde vara att eleverna lär sig att prata i vardagen, kan viktiga fraser och känner sig säkra när de kommunicerar på svenska. En kommentar handlade om svenskans betydelse i samhället, dvs. fast svenska inte är världens viktigaste språk är det nyttigt att kunna det, om man vill jobba inom handeln i Norden. En lärare funderade på vad som menas med muntliga övningar i undersökningen och ville poängtera, att muntliga övningar behöver inte vara skilda övningar utan de övar texter i läroboken med hjälp av olika övningar. En lärare var av den åsikten att elevers andra baskunskaper lider om muntliga kunskaper betonas mera. Att testa elevernas muntliga kunskaper och ge feedback är också viktigt enligt en lärare. Enligt en lärare är många inte intresserade av svenska, eftersom ekonomi, teknologi, engelskans dominans och negativa attityder mot svenska dominerar i samhället.

7.6 Sammanfattning av resultaten i empiridelen

Min analysdel är både kvantitativ och kvalitativ, eftersom jag i vissa fall, mest när jag har analyserat de slutna frågorna, har velat fokusera på kvantiteter. När jag har analyserat de öppna frågorna, har jag däremot strävat efter att skapa en djupare förståelse om företeelsen. Jag har använt båda metoderna när jag har analyserat de öppna frågorna. Som kvalitativ metod har jag använt innehållsanalys vid analysen av de

öppna frågorna för att få veta hurdana tankar lärarna har haft. Analysen bygger på en lärarenkät där fanns 22 frågor. Sammanlagt 105 lärare ingår i analysen, varav 94 kvinnor och 11 män.

Största delen av eleverna är antingen ofta eller alltid intresserade av att lära sig muntlig svenska enligt lärarna. Lärarna är också av den åsikten att de elever som sällan är intresserade av att lära sig muntlig svenska, också sällan använder svenska under lektionerna. Lärarna är inte helt eniga om huruvida eleverna vill tala svenska under lektionerna eller inte. Antalet lärare är högre bland de lärare som anser att eleverna vill tala svenska men skillnaderna är inte stora. Jag hade en öppen fråga i enkäten där lärarna fick berätta hurdana förändringar lärarna har märkt hos eleverna under den tid de har arbetat. Lärarna är eniga om att det skett stora förändringar i elevernas muntliga färdigheter i svenska men det finns ungefär lika många positiva och negativa drag i skillnaderna. Eleverna har förändrats mest så att de vågar använda språket oftare än förr. Om man tänker på den negativa aspekten har eleverna förändrats mest så att de inte kan prata svenska så bra som förr.

I en annan öppen fråga ville jag veta på vilket sätt elevernas muntliga kunskaper i svenska utvecklas under gymnasiet enligt lärarna. Lärarna hade svarat på frågan på många olika sätt. Det vanligaste svaret bland lärarna var att elevernas färdigheter utvecklas så att de vågar tala mera svenska. De lärare som hade förstått min fråga så att de hade berättat om vad eleverna måste göra för att utveckla sin svenska under gymnasiet var mest av den åsikten att eleverna utvecklas genom att tala. Några lärare hade förstått frågan så de gav olika orsaker som påverkar utvecklingen. Nästan alla lärare berättade att utvecklingen beror på eleven. Elevernas egen insats och motivation påverkar mest hur mycket eleverna utvecklas. Elevernas kunskapsnivå anses vara dålig efter gymnasiet eftersom 74 % av lärarna är av den åsikten att elevernas muntliga kunskaper är nöjaktiga och 22 % att de är försvarliga. Lärarna fick motivera sina svar i en öppen fråga. Största delen av lärarna (75 %) lyfte fram orsaker som anknyter till eleverna. För det mesta hade lärarna motiverat sina svar genom att berätta att det finns stora skillnader inom gruppen. Andra kommentarer gällde aspekter som knyter an till

det eleverna inte kan. De största problemen ligger i elevernas tal, dvs. eleverna vågar inte tala och deras ordförråd är bristfälligt enligt lärarna.

Mina resultat visar att över hälften (55 %) av lärarna kräver av sina elever att ofta använda svenska medan 9 % kräver alltid under lektionerna. Lärarna kräver alltså för det mesta att eleverna måste använda svenska. Mängden tid lärarna använder svenska under lektionen är inte särskilt hög, dvs. 54 % av lektionen. Läraren använder alltså nästan lika mycket svenska och finska i undervisningen. Största delen av lärarna (79 %) har finlandssvenskt uttal men det finns också lärare som talar rikssvenska. Lärarna är viktiga som språkliga modeller eftersom nästan alla lärare (90 %) kryssade för alternativen mycket viktiga eller ganska viktiga.

Nästan alla lärare (99 %) är av den åsikten att muntliga kunskaper är antingen mycket viktiga eller ganska viktiga. Endast en lärare är av motsatt åsikt, dvs. att muntliga kunskaper inte är särskilt viktiga. Gymnasiets läroplan togs fram i en fråga och det vanligaste svaret var att muntliga kunskaper i svenska betonas i någon mån i gymnasiets läroplan (54 %). Däremot anser en tredjedel av lärarna att läroplanen betonar muntliga kunskaper ganska mycket. Lärarna är alltså ganska nöjda med läroplanen. Jag tog fram mängden muntliga övningar i en fråga. Svensklärarna är i huvudsak nöjda med mängden muntliga övningar i gymnasiet, eftersom 68 % av lärarna svarade så. De lärare som var inte nöjda fick berätta i en öppen fråga vad det borde finnas mera av. I lärarnas svar framkom det att de största bristerna finns i övningarna. Lärarna skulle vilja använda flera övningstyper.

Mina resultat visar att lärarna använder flera olika material för muntliga övningar. Det vanligaste svaret var övningar i läroboken som används i undervisningen av alla lärare. Det spelar ingen stor roll för lärarna vilken varietet som används i materialet, eftersom 86 % av lärarna inte bryr sig om varieteten. Därtill använder lärarna gärna både finlandssvenskt och sverigesvenskt material. Tiden som används under kursen för muntliga övningar är inte mycket, dvs. medelvärdet är 30 %. Det att många lärare inte svarade på frågan eller hade använt en mycket bred skala berättar om att det var svårt

för lärarna att besvara frågan. Lärarna använder många olika undervisningsmetoder i skolan men den populäraste metoden är pararbete, som används av 99 % av lärarna.

8 DISKUSSION

Syftet med min avhandling var att undersöka svensklärares uppfattningar om muntlig svenska i gymnasiet. Jag var intresserad av att undersöka hurdana uppfattningar lärarna har om eleverna och om sin egen undervisning. Mina andra forskningsfrågor gällde lärarnas uppfattningar om betoningen av muntlig svenska i undervisningen. Dessutom ville jag veta hurdana undervisningsmetoder och undervisningsmaterial för muntlig svenska som används av lärarna i svenskundervisningen.

Jag antog att lärarna är av den åsikten att elevernas muntliga kunskaper i svenska är ganska dåliga. Antagandet baserade jag på mina egna erfarenheter i gymnasiet, eftersom jag inte heller kunde använda svenska så flytande. Mitt andra antagande gällde undervisningen, dvs. jag antog att lärarna inte anser den muntliga aspekten vara så viktig i undervisningen. Orsaken bakom detta antagande är gymnasiets läroplan som betonar det skriftliga kunnandet mera. Ytterligare antog jag att lärarna mest använder de traditionella metoderna i undervisningen. Detta antagande baserade jag också på mina egna erfarenheter i skolan. Resultatet visade att mitt första antagande om elevernas kunskapsnivå i svenska var rätt eftersom nästan alla lärare upplever att elevernas muntliga kunskaper är antingen nöjaktiga eller försvarliga efter gymnasiet. Det finns ingen direkt fråga i min enkät som skulle ge svar på mitt andra antagande medan det däremot finns många frågor som tangerar antagandet på något sätt. Jag frågade hur viktiga muntliga kunskaper är ur lärarnas synvinkel och mina resultat visar att lärarna är eniga om att muntliga kunskaper är antingen mycket viktiga eller ganska viktiga. Lite över hälften av lärarna kräver också av sina elever att använda svenska ofta eller alltid. Detta resultat visar att mitt antagande inte var helt rätt. Jag kan inte säga att det var helt fel heller men det finns ett större intresse för muntlig svenska bland lärarna vad jag antog. Det tredje antagandet gällde metoder och enligt mina resultat använder lärarna mest pararbete och materialbaserad undervisning. Jag anser att de här metoderna är ganska traditionella.

I mina resultat framkom det tydligt att eleverna är intresserade av muntlig svenska men detta intresse syns inte i resultatet eftersom elevernas kunskaper anses vara dåliga efter

gymnasiet. Jag undrar varför det är så. Jag anser att undervisningen borde utveckla elevernas muntliga kunskaper mera eftersom eleverna ändå är intresserade av att tala svenska. Enligt Ericsson sker inläringen snabbare och resultaten blir bättre om eleverna är aktiva i klassrummet (Ericsson 1989, 217). Ett problem är att muntliga kunskaper inte mäts i gymnasiet eftersom man fokuserar på studentskrivningarna. Även några lärare nämnde i sina svar studentskrivningarna som inte mäter den muntliga aspekten.

Det är viktigt att beakta att resultatet visar endast hur lärarna uppfattar eleverna. Det är inte en självklarhet att situationen i verkligheten är den som lärarna tror. Ändå anser jag att lärarna har så mycket erfarenhet att de kan bedöma elevernas kunskaper ganska realistiskt. Även i teoridelen har jag konstaterat att attityder kan vara antingen sanna eller osanna (jfr Mustila 1990:13).

Jag anser att min avhandling pro gradu är viktig i den bemärkelsen att muntlig svenska har varit ett aktuellt tema länge. Enligt en arbetsgrupp vid Undervisnings- och kulturministeriet är elevernas muntliga kunskaper i svenska dåliga. Detta syns i verkligheten så att svenskspråkiga medborgare i Finland inte får tillräckligt bra betjäning på sitt eget språk fast detta garanteras i grundlagen och språklagen. Det finns också stora brister i affärsmäns svenska som ofta är knagglig. Arbetsgruppen vill att undervisningen i svenska inleds tidigare än nu. Elevernas kunskaper i svenska är så dåliga i högskolorna att man måste lära eleverna grunderna. När man tänker på det framtida arbetslivet har eleverna mindre nytta av den svenska de lär sig i högskolorna eftersom nivån är så låg redan i grundskolan. (YLE 2012). Min undersökning är relevant också därför att man inte har undersökt lärares åsikter om muntlig svenska så mycket tidigare. De undersökningar om muntlig svenska som finns har ett lägre antal informanter med i undersökningen. Det är inte lätt att få med många lärare eftersom det är så svårt att nå dem. Min undersökning är nyttig i det avseendet att man får information om ett relativt stort antal lärares åsikter om muntlig svenska i gymnasiet.

När min lärarenkät var färdig och jag skickade den vidare till lärarna ansåg jag att mina frågor var i en bra ordning. Enkäten är byggd så att jag först har några korta

bakgrundsfrågor till lärarna och efter det är mina frågor ordnade enligt teman. När jag hade analyserat lärarnas svar märkte jag att det var omöjligt att hålla samma ordning i analysdelen som jag hade i enkäten eftersom analysen skulle bli för svårbegriplig att följa för läsaren. Vid närläsningen av svaren fick jag fyra teman: lärarnas uppfattningar om elevernas kunskaper i muntliga svenska, lärarnas uppfattningar om sin egen undervisning i muntlig svenska, lärarnas uppfattningar om betoning av muntlig svenska i undervisning och lärarnas uppfattningar om material och övningar i undervisning. När jag lade mina frågor under de här temana blev analysdelen mycket lättare att beskriva.

Mina öppna frågor kändes bra i det skede jag gjorde enkäten. När jag gjorde analysdelen märkte jag ändå att mina öppna frågor var för inexakta, eftersom man kunde förstå mina frågor på många olika sätt. Analysen blev svårare, eftersom lärarnas svar var mycket oenhetliga och det framkom många olika aspekter. Fast lärarna hade svarat på frågorna på många olika sätt kunde jag till slut hitta ganska bra lösningar för hur jag kategoriserade svaren. Om jag skulle göra denna undersökning på nytt skulle jag trots allt precisera mina öppna frågor mera.

I fortsättningen kunde man undersöka hurdana uppgifter och metoder som är effektiva i undervisning och vilka som bäst utvecklar elevernas muntliga kunskaper. Det skulle dock vara krävande att genomföra en sådan undersökning eftersom man borde observera eleverna tillräckligt länge för att resultaten ska bli pålitliga. Man borde göra observationerna med jämna intervall under en längre tid. Vidare skulle det vara intressant att undersöka lärarens valda aktiviteter och hur den påverkar elevernas muntliga kunskaper.

LITTERATUR

- Andersson, Lars-Gunnar (1989). Attityder till språk. I: Sandqvist Carin & Ulf Teleman (red.). *Språkutvecklingen under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur. 15-37.
- Backlund, Britt (1991). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Canale Michael & Merrill Swain (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1, 1-47.
- Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Eie (1989). *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hammarberg Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam K. & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25-78.
- Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuronen Mikko & Kari Leinonen (2010). *Svenskt uttal för finskspråkiga. Teori och övningar i finlandssvenskt och rikssvenskt uttal*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Ladvelin, M. 1998. *Nu är det badat – livet väntar*. Språkbadsselevernas attityder till språkbad, svenska och sig själva som flerspråkiga individer. Vasa universitet. Institutionen för nordiska språk. Avhandling pro gradu.
- Lehtonen, J 1994a. *Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot*. Teoksessa P. Isotalus (toim.). Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 43-59.
- Lindberg, Inger (1996). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, Per (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Studentlitteratur.

- Mitchell, Iain (1995). Getting pupils talking. I: Swarbrick Ann (red.). *Teaching modern languages*. London: Routledge.
- Mustila, Eero T. (1990). *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Norrby, Catrin (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Reuter, Mikael (1977). Finlandssvenskt uttal. I: Björn Petterson & Mikael Reuter (red.). *Språkbruk och språkvård*. Helsingfors: Holger Schildts förlag. 19-45.
- Sandqvist Carin & Ulf Teleman (1989). *Språkutvecklingen under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Salokangas, Paula (2009). *Undervisning av muntlig svenska i Seinäjoen lukio*. Vasa universitet. Institutionen för nordiska språk. Avhandling pro gradu.
- Salo-Lee, L., Malmberg, R & Halinoja, R. (1996). *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. Jyväskylän: Gummerus.
- Starrin Bengt & Per-Gunnar Svensson (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiittula, Liisa (1992). *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaa: Loimaan kirjapaino.
- Opetushallitus (2003). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Citerat 16.3.2010: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Opetushallitus (2008). Opettajat Suomessa 2008. Citerat 20.6.2011: http://www.oph.fi/julkaisut/2009/opettajat_suomessa_2008
- Opetushallitus (2009). Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen. Citerat. 4.5.2012: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus/103/muutoksia_nuorten_ja_aikuisten_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelmien_perusteisiin_3
- Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk I. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Yle 2012. Förslag: Tidigarelägg svenskundervisningen. Citerat 12.5.2012: <http://svenska.yle.fi/artikel/2012/05/07/forslag-tidigarelagg-svenskundervisningen>.
- Yli-Renko, K. (1993). *Intercultural communication in foreign language education*.

University of Turku. Department of Teacher education. Research reports
A:168.

Bilaga 1. Följebrev

Hej!

Jag studerar svenska som huvudämne vid Vasa universitet och min handledare är professor Siv Björklund. Jag håller på att skriva min pro gradu avhandling där jag undersöker gymnasielärares inställning till muntlig svenska. Min undersökning utgörs av en enkät till lärare. Undersökningen görs med hjälp av Svensklärarna i Finland rf. Föreningen har en postningslista över gymnasielärare som undervisar i svenska och skickar vidare min enkät till Er.

Jag hoppas att Du kan hjälpa mig med undersökningen och har tid att svara på mina frågor! Besvara gärna enkäten senast 7.6.2010. Det tar ca 10 minuter. Alla svar behandlas anonymt och inga svar kan kopplas till Dig.

Om Du har frågor så kan Du kontakta mig per e-post. mari.karhu@student.uwasa.fi

Tack för att Du tog dig tid att svara på mina frågor!

Länk till undersökningen

<https://eforms.uwasa.fi/lomakkeet/933/lomake.html>

Med vänlig hälsning

Mari Karhu

Bilaga 2. Lärarenkät

Muntlig svenska i gymnasienivå. Lärarenkät.

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 8.6.2010 0.22 ja päättyy 8.6.2010 0.25

Sätt ett kryss vid det alternativ som besvarar bäst Din åsikt. I enkäten finns även öppna frågor var Du fritt kan beskriva Din åsikt.

Bakgrundsfrågor

1. Kön

man

kvinna

2. a) Examen

fil mag.

ped mag.

annan

Om någon annan, vad?

2. b) Ange examensår.

3. Hur gammal är Du?

-24 år

25-34 år

35-44 år

45-54 år

55-65 år

4. a) Hur många år har Du arbetat som svensklärare?

Fråga 4b besvaras endast av lärare som har arbetat mera än 5 år.

4. b) Har Du märkt förändringar i elevernas användning av muntlig svenska under den tid Du har arbetat? Om ja, vilka?



5. Undervisar Du i andra språk än svenska?

- ja
 nej

Om svaret är ja, vilka språk?

6. Använder Du svenska utanför skolan?

- alltid
 ofta
 sällan
 aldrig

Frågor

7. Hur viktiga är muntliga kunskaper i svenska enligt Din åsikt?

- mycket viktiga
 ganska viktiga
 inte särskilt viktiga
 inte alls viktiga

8. Är eleverna intresserade av att lära sig muntlig svenska enligt Din åsikt?

- alltid
 ofta
 ibland
 sällan
 aldrig

9. Anser Du att eleverna vill tala svenska under lektionerna?

- mycket aktivt
 ganska aktivt
 ganska litet
 inte alls

10. Kräver Du att eleverna använder svenska under lektionerna?

- alltid
- ofta
- ibland
- sällan
- aldrig

11. Hur mycket pratar Du själv svenska under lektionen? Ange i %.

12. Använder Du själv finlandssvenskt eller rikssvenskt uttal?

- finlandssvenskt
- rikssvenskt

13. På vilket sätt utvecklas elevernas muntliga kunskaper i svenska under gymnasiet enligt Din åsikt?

14. a) Hur skulle Du i medeltal betygsätta elevernas muntliga kunskaper i svenska efter gymnasiet?

- berömliga
- goda
- nöjaktiga
- försvarliga
- något annat

Om något annat, vad?

14. b) Motivera Ditt svar!

15. Hur väl betonas muntliga kunskaper i svenska i gymnasiets läroplan enligt Din åsikt?

- väldigt mycket
- ganska mycket
- i någon mån
- ganska litet
- mycket litet

16. Hurdana undervisningsmetoder använder Du Dig av vid undervisning av muntliga kunskaper i gymnasiet? Du kan kryssa för flera svarsalternativ.

- pararbete
- grupparbete
- individuellt arbete
- diskussion
- lärarledd undervisning
- materialbaserad undervisning
- någon annan

Om någon annan, vad?

17. Hurdant material för muntliga övningar använder Du under lektionerna? Du kan kryssa för flera svarsalternativ.

- övningar i läroboken
- tidningar
- material på internet
- spel
- lekar
- material Du har gjort själv
- annat material

Om annat material, vad?

18. a) Är Du nöjd med mängden muntliga övningar i svenskundervisningen i gymnasiet?

- ja
- nej

Fråga 18b besvaras endast av personer som svarar "nej" på fråga 18a.

18 b) Vad borde det finnas mera?

19. Hur mycket tid använder Du i genomsnitt/kurs för muntliga övningar i svenskundervisningen i gymnasiet? Ange i %.

20 a) Anser Du att det är viktigt att det muntliga material Du använder är antingen finlandssvenskt eller rikssvenskt?

ja

nej

20. b) När Du väljer muntligt material till lektioner är materialet finlandssvenskt, rikssvenskt eller båda?

finlandssvenskt

sverigesvenskt

båda

21. a) Hur viktig är Du som språklig modell enligt Din åsikt?

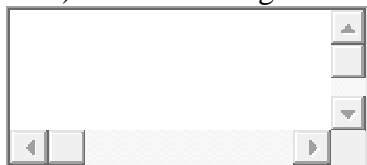
mycket viktig

ganska viktig

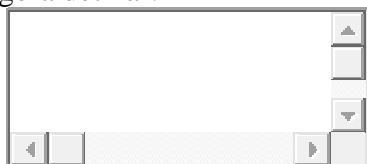
inte särskilt viktig

inte alls viktig

21. b) Berätta med egna ord hur detta framgår i praktiken?



22. Om Du har ytterligare synpunkter eller om Du vill kommentera något så kan Du göra det här.



Tack för Ditt svar!