

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Henni Rajamäki

Språkbudselevs användning av kommunikationsstrategier
En studie av gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2013

INNEHÅLL

TABELLER	2
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	11
1.3 Metod	18
2 SPRÅKBAD	21
2.1 Principer i språkbad	21
2.2. Språkbad i Finland	22
2.3 Finländska språkbadselevers andraspråksproduktion	24
3 KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER OCH DERAS ROLL VID ANDRASPRÅKSINLÄRNING	27
3.1 Definitioner	27
3.2 Taxonomier	32
3.3 Kommunikationsstrategier och andraspråksinläring	39
4 KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER I GRUPPDISKUSSIONER	41
4.1 Kommunikationsstrategier och stimulusord	41
4.2 Andraspråksbaserade strategier	48
4.2.1 Andraspråksbaserade strategier i olika årskurser	51
4.3 Strategier som baserar sig på modersmålet eller på ett främmande språk	52
4.3.1 Strategier som baserar sig på modersmålet eller på ett främmande språk i olika årskurser	54

4.4 Icke-språkliga strategier	55
4.4.1 Icke-språkliga strategier i olika årskurser	56
4.5 Undvikande	57
4.5.1 Undvikande i olika årskurser	58
4.6 Sammanfattning av analys och jämförelse	59
5 AVSLUTANDE DISKUSSION	73
LITTERATUR	77
BILAGOR	
Bilaga 1. Transkriptionsnyckel	81
Bilaga 2. Sammanställning över Faerch och Kaspers, Tarones och Karjalainens taxonomier	82
FIGURER	
Figur 1. Stimulusorden för gruppdiskussionerna	14
Figur 2. Kommunikativa och strategiska mål enligt Faerch och Kasper	29
TABELLER	
Tabell 1. Antal diskussioner	12
Tabell 2. Längden på diskussionerna	13
Tabell 3. Längden på olika faser av diskussioner i årskurs 3	16
Tabell 4. Längden på olika faser av diskussioner i årskurs 6	17
Tabell 5. Längden på olika faser av diskussioner i årskurs 9	18
Tabell 6. Taxonomin för denna undersökning	36
Tabell 7. Stimulusord och andelar kommunikationsstrategier kring dem	46
Tabell 8. Andel kommunikationsstrategier i olika faser av diskussionerna	59
Tabell 9. Antalet olika kommunikationsstrategier i årskurs 3	61

Tabell 10. Antalet olika kommunikationsstrategier i årskurs 6	63
Tabell 11. Antalet olika kommunikationsstrategier i årskurs 9	64

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä: Henni Rajamäki
Pro gradu -tutkielma: Språkbadselevers användning av kommunikationsstrategier
En studie av gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9
Tutkinto: Filosofian maisteri
Oppiaine: Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi: 2013
Työn ohjaaja: Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia kommunikaatiostrategioita kielikylypyoppilaat käyttävät ryhmäkeskusteluissa, jotka käydään kielikylypykielellä, eli ruotsiksi. Kommunikaatiostrategioilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa erilaisia ratkaisukeinoja, joita kielenoppija käyttää kohdatessaan kielellisen ongelman kommunikoidessaan. Tutkimukseni aineisto koostuu 29 ryhmäkeskustelun videoinnista ja niiden litteroinneista. Aineisto on osa Vaasan yliopiston BeVis -projektia. Ryhmäkeskusteluihin osallistuvat oppilaat ovat kolmas-, kuudes-, ja yhdeksäsluokkalaisia kielikylypyoppilaita. Tutkimuksen metodi on osittain kvantitatiivinen ja osittain kvalitatiivinen. Se sisältää piirteitä myös vertailevasta tutkimuksesta.

Tutkimukseni tavoite on selvittää, millaisia kommunikaatiostrategioita kielikylypyoppilaat käyttävät kielikylypyohjelman eri vaiheissa ja miten kommunikaatiostrategioiden käyttö ja määrä kehittyvät iän myötä. Lisäksi selvitän mitkä tehtävän teemaehdotukset aiheuttavat eniten kommunikaatiostrategioiden käyttöä. Olen poiminut ryhmäkeskusteluista oppilaiden käyttämät kommunikaatiostrategiat ja luokitellut ne taksonomian avulla. Taksonomian pääkategoriat ovat toiseen kieleen perustuvat strategiat, äidinkieleen tai vieraaseen kieleen perustuvat strategiat, ei-kielelliset strategiat ja välttäminen. Teoriaosassa määritellään käsite kommunikaatiostrategia aiempien tutkimusten avulla ja tarkastellaan eri taksonomioita. Niiden avulla kehitän sellaisen määritelmän ja taksonomian, joka soveltuu tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Teoriaosassa selvitetään myös käsite kielikylypy ja sen asema Suomessa. Analyysin perusteella voidaan todeta, että kommunikaatiostrategioiden käyttö lisääntyy hieman iän myötä. Oppilaat kaikilla eri luokka-asteilla käyttivät eniten koodinvaihtoa, joka kuuluu ryhmään äidinkieleen tai vieraaseen kieleen perustuvat strategiat. Eniten strategioita oppilaat kuitenkin käyttivät kategoriasta toiseen kieleen perustuvat strategiat. Kun tarkastellaan keskustelun tehtävänannossa annettuja teemaehdotuksia ja niiden vaikutusta kommunikaatiostrategioiden käyttöön voidaan todeta, että oppilaat hyödynsivät kommunikaatiostrategioita eniten keskusteltaessa aiheesta ”ihminen”.

AVAINSANAT: språkbad, kommunikationsstrategi, andraspråksinläring, gruppdiskussion, stimulusord

1 INLEDNING

Att kommunicera på ett andraspråk är inte alltid så enkelt och man stöter på olika slags och olika grader av svårigheter och utmaningar med att uttrycka sig på andraspråket. Att kunna lösa de här utmaningarna är en del av vår kunskap om att kommunicera med andra eftersom problemlösning gör det möjligt att fortsätta kommunikationen. På vilka sätt de här utmaningarna löses varierar enligt kommunikationssituation och språkfärdigheter hos talaren. De olika sätten att lösa utmaningarna som uppstår i kommunikation kallas för kommunikationsstrategier. Enligt Faerch, Haastrup och Phillipson utvecklas (1984: 154) kommunikationsstrategier i tal när det kommunikativa behovet är större än talarens kommunikativa resurser. Det uppstår ett gap mellan talarens behov och resurs som fylls med kommunikationsstrategier.

Andraspråksinlärning är ett centralt fenomen i språkbildning eftersom största delen av all verksamhet sker på andraspråket. Sambandet mellan kommunikationsstrategier och andraspråksinlärning har studerats tidigare och det visar att andraspråket kan utvecklas genom att talaren använder vissa slags kommunikationsstrategier (Faerch & Kasper 1983: 53). Jag anser att det är värdefullt att undersöka kommunikationsstrategier hos språkbildare eftersom språkbildning i sig är ett undervisningsprogram där speciellt andraspråket spelar en stor roll. Språkbildning efterliknar speciellt program där man försöker se till att språkutvecklingen sker på samma sätt som modersmålsutvecklingen. Detta betyder att språket används som medel för att kunna kommunicera och uttrycka tankar. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9)

I den här undersökningen kombineras språkbildares interaktion och kommunikationsstrategier och de betraktas ur en andraspråkssynvinkel. Undersökningen syftar alltså till att ta reda på användningen av kommunikationsstrategier i språkbildares gruppdiskussioner. Tanken att studera detta ämne djupare utvecklades redan när jag skrev min kandidatavhandling om samma tema. I kandidatavhandlingen utgick jag från att

analysera språkbadslevers gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9 och ta reda på hurdana kommunikationsstrategier som används i dessa diskussioner. Resultaten mellan olika årskurser jämfördes också. Undersökningen visade att språkbadsleverna använder mest omstrukturering som kommunikationsstrategi i diskussionerna. (Rajamäki 2011) I min nu aktuella undersökning har jag samma utgångspunkt och mål men den fördjupas genom ett mer omfattande material och teorin fördjupas med att jag redogör närmare för sambandet mellan andraspråksinläring och kommunikationsstrategier.

Att studera muntligt material producerat av språkbadslever i språkbad är intressant eftersom i språkbad betonas kommunikationsaspekten starkt. Detta har sin grund i det att en av språkbadets grundläggande tankar är att språket används i en naturlig miljö och i meningsfulla situationer samt som medel i undervisning. I språkbad betonar man också det att man inte behöver kunna och förstå varje ord för att budskapet ska förmedlas eller förstås. (Buss & Lauren 2007: 27, 32) Detta är viktigt att hålla i minnet när man undersöker kommunikationsstrategier i elevernas diskussioner eftersom eleverna vet att de kan bli förstådda även om de skulle använda bara halvfärdiga meningar. Eftersom kommunikationsstrategier är en del av muntlig kommunikation anser jag att det är värdefullt att undersöka hur de förverkligas i diskussioner av sådana andraspråksinlärare som har lärt sig språket i språkbad där språket tillägnas i situationer som är så naturliga som möjligt.

1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hurdana kommunikationsstrategier språkbadslever använder i gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9. Kommunikationsstrategier har definierats på många olika sätt beroende på synvinkel men en allmän definition på kommunikationsstrategi är att de är inlärarens sätt att fylla uppkommande luckor i tal för att kunna nå det vad han tänkte säga (Tarone 1980: 420).

Avsikten är vidare att studera hur mycket språkbads elever utnyttjar olika kommunikationsstrategier och i vilka situationer. Detta innebär att jag iakttar om ett antal givna stimulusord (se vidare avsnitt 1.2) påverkar användningen av kommunikationsstrategier dvs. om diskussion kring ett visst stimulusord orsakar mer användning av kommunikationsstrategier. Att ett visst stimulusord kan orsaka mer användning av kommunikationsstrategier kan bero på om eleverna har tidigare kunskap om ämnet eller inte dvs. obekanta stimulusord kan orsaka mer användning av kommunikationsstrategier än bekanta stimulusord. Att orden är bekanta eller inte beror på om ämnet kring stimulusorden har behandlats redan tidigare i undervisningen.

Jag jämför dessutom resultaten mellan de olika årskurserna och analyserar vilka likheter och olikheter det finns i användningen av kommunikationsstrategier mellan olika årskurser. I den teoretiska referensramen redogör jag också för hurdan betydelse kommunikationsstrategier har för inläring av ett andraspråk. Med andraspråk avses ett språk som har inlärts eller tillägnats efter förstaspråket dvs. modersmålet (Abrahamsson 2009: 13). I denna undersökning avses med andraspråket språkbadspråket svenska. Även om kommunikationsstrategier inte är bara ett andraspråksfenomen utan de förekommer också i tal på ett modersmål eller förstaspråk ligger fokuseringen i denna undersökning på kommunikationsstrategier som andraspråksfenomen.

På basis av mina tidigare studier av kommunikationsstrategier i språkbads elevers gruppdiskussioner (Rajamäki 2011) antar jag att i materialet finns det en eller två olika kommunikationsstrategier som används betydligt mer än andra. Eftersom man vid instruktionsgivningen av uppgiften betonade att eleverna borde använda svenska i diskussionen antar jag att de mest använda kommunikationsstrategierna kommer att vara förklarande dvs. elever förklarar ord eller uttryck med andra ord.

På basis av en studie av Marrie och Netten (1992: 118–136) kan man också anta att elever i olika årskurser använder samma kommunikationsstrategier men att de typer av

kommunikationsstrategier som används mest varierar mellan årskurserna. Marrie och Netten (1992: 121) undersökte om både äldre inlärare av språket och yngre inlärare av språket i tidigt fullständigt språkbud använder samma kommunikationsstrategier. Vidare studerade de om det finns en stor skillnad mellan mer kompetenta inlärare i tidigt fullständigt språkbud och inlärare i tidigt fullständigt språkbud som inte tillägnar sig språket lika väl. (Marrie & Netten 1992: 121) Deras studie visar att äldre inlärare och yngre inlärare i tidigt fullständigt språkbud använder samma kommunikationsstrategier och att det inte finns stora kvantitativa skillnader mellan olika inlärare på olika språkkunskapsnivåer. (Marrie & Netten 1992: 132) Däremot finns det mer betydande skillnader i kvalitet och typ av kommunikationsstrategier som användes av inlärare på olika språkkunskapsnivåer i tidigt fullständigt språkbud (Marrie & Netten 1992: 132)

Som ett svar på frågan att ta reda på i vilka situationer eleverna använder kommunikationsstrategier antar jag att kommunikationsstrategierna utnyttjas i sådana situationer där eleverna inte känner till det aktuella stimulusordet eller ordförrådet kring det stimulusord som diskuteras. Detta antagande kan förknippas med det andra antagandet att den största delen av kommunikationsstrategierna kommer att vara förklarande. Man kan anta att eleverna försöker förklara med andra ord de ord eller uttryck som de inte känner till.

Jag antar att eleverna i de högre årskurserna, dvs. i årskurs 6 och 9 använder färre kommunikationsstrategier än eleverna i årskurs 3. Detta antagande baserar jag på att eleverna i de högre årskurserna har varit längre i kontakt med det språk som används i diskussionerna och därför har bättre kunskap i det. Jag utgår från att i de diskussioner där elever har bättre kunskaper i språket, på grund av att de har varit längre i kontakt med språket, syns användningen av kommunikationsstrategier inte så tydligt som i de diskussioner där eleverna inte har så mycket erfarenhet av språket. Forskarna Faerch, Haastруп och Phillipson (1984: 164–165) undersökning om användning av kommunikationsstrategier på olika språkkunskapsnivåer stöder mitt antagande. Faerch m.fl.

(1984: 165) konstaterar att inlärare som befinner sig på den högsta nivån av språkkunskaper använder kommunikationsstrategier effektivare och detta syns genom att de använder färre kommunikationsstrategier i sitt tal. Detta beror på att det är svårt att identifiera strategier och tydliga strategimarkörer i deras tal (Faerch m.fl. 1984: 165). De konstaterar vidare att på en låg kunskapsnivå använder inlärare kommunikationsstrategier som baserar sig på det egna modersmålet. Sådana inlärare använder också hellre icke-verbala strategier och tröskeln att fråga om hjälp är lägre. På den mellersta nivån av språkbehärskning använder inlärare enligt Faerch m.fl. (1984: 164) kommunikationsstrategier oftare och på ett mer varierande sätt än inlärare på en låg kunskapsnivå. På den här nivån finns det två olika grupper av strategianvändare: den ena gruppen använder reduktionsstrategier, dvs. undviker problem som uppstår i kommunikation, medan den andra använder genomförandestrategier, dvs. försöker lösa uppstående kommunikationsproblem. (Faerch m.fl. 1984: 164)

1.2 Material

Mitt material är en del av en materialkorpus i projektet Begreppsvärldar i svenskt språkbud, BeVis, som är ett forskningsprojekt vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Projektet inleddes år 2004 och det syftar till att studera ”hur språkbudselevernas ämnesspecifika kunskapsstrukturer och kunskapshantering utvecklas i undervisning som ges via både andraspråket (svenska) och förstaspråket (finska).” (Vaasan yliopisto 2011) Mitt material består sammanlagt av 29 gruppdiskussioner. Alla diskussioner har inspelats med video och mp3 -spelare och transkriberats för projektet BeVis. Transkriptionsnyckel finns i bilaga 1.

Alla gruppdiskussioner som hör till projektet BeVis har tagits med i undersökningen eftersom materialet bör vara så omfattande som möjligt för att jag ska få en mångsidig och heltäckande bild av fenomenet kommunikationsstrategier i språkbud. Antalet gruppdiskussioner och fördelning mellan årskurser och orter ges i tabell 1. Antal

diskussioner i olika årskurser är inte jäm utan det finns en diskussion mindre i årskurs 9 än i årskurserna 3 och 6. Detta är värt att lägga märke till eftersom det kommer att påverka antal sammanlagda kommunikationsstrategier i olika årskurser när resultaten mellan årskurser jämförs. Det finns större skillnader i antalet diskussioner på olika orter. Materialet omfattar 11 diskussioner från Esbo, 12 från Vasa och 6 från Åbo. Detta påverkar resultaten av jämförelsen mellan olika orter dvs. man bör relatera antal kommunikationsstrategier till antalet diskussioner när resultaten analyseras.

Tabell 1. Antal gruppdiskussioner

Ort	Årskurs	3	6	9	Sammanlagt
Esbo		4	4	3	11
Vasa		4	4	4	12
Åbo		2	2	2	6
Sammanlagt		10	10	9	29

De elever som deltar i diskussionerna är från årskurserna 3, 6 och 9. Grupperna består av 4–5 elever varav hälften är pojkar och hälften är flickor. Eleverna går i skola i Esbo, Vasa och Åbo och deltar i tidigt fullständigt språkbud. Tidigt språkbud betyder att språkbudet börjar på daghem. I fullständigt språkbud används språkbudsspråket i all undervisning och förstaspråket tas med efter ett eller två år. Undervisningen på förstaspråket ökar gradvis under åren och under de sista åren i språkbud sker hälften av undervisningen på förstaspråket. (Buss & Lauren 2007: 29) (Mer om språkbud se kapitel 2)

Eleverna fick som uppgift att diskutera temat ”Nu blir det vår i Finland” enligt anvisningar givna av läraren. Läraren berättade för eleverna att det är fråga om en presentation på video som ska skickas till en skola i södra Sverige där man inte kan finska och därför borde man inte använda finska under diskussionernas gång. Eleverna förväntades föra diskussioner på språkbudsspråket, alltså på svenska. Längden på videoinspelningarna i olika årskurser

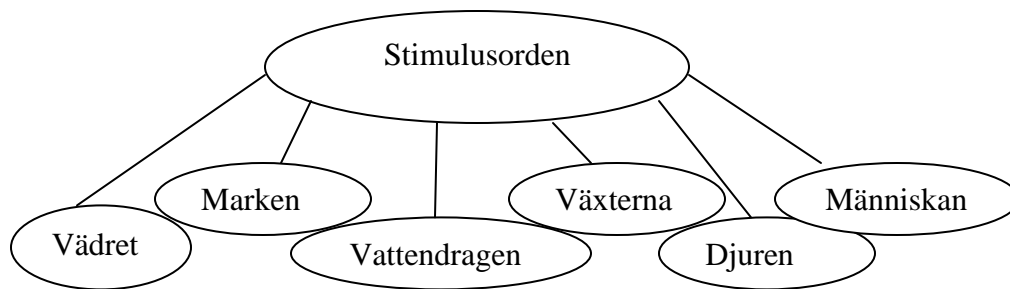
varierar mellan 7,45–25,31 minuter. I början av varje inspelning finns lärarinstruktioner som varar 35 sekunder–4,27 minuter.

I tabell 2 presenteras längden på alla diskussionerna på varje ort och i varje årskurs. Medellängden för diskussionerna i varje årskurs har också räknats. Kortast har man diskuterat i Vasa i årskurs 6 och den diskussionen varar 7,45 minuter. Längst har man däremot diskuterat i årskurs 3 i Åbo och den diskussionen varar 25,31 minuter. När man räknar ihop medellängden i varje årskurs får man ett resultat som visar att ju äldre eleverna är desto kortare diskuterar man.

Tabell 2. Längden på elevernas gruppdiskussioner (minuter och sekunder)

Stad	Esbo			Vasa			Åbo		
Årskurs	åk 3	åk 6	åk 9	åk 3	åk 6	åk 9	åk 3	åk 6	åk 9
Längden på diskussioner	14,19	14,33	17,49	22,34	18,20	15,47	25,31	14,01	23,03
	14,08	17,23	10,15	14,35	23,27	15,27	22,18	14,10	15,02
	11,48	20,50	14,00	19,52	16,12	9,30			
	19,30	19,29		13,30	7,45	11,44			
Medellängd	14,56	18,04	14,01	17,38	16,26	13,07	23,55	14,06	19,02

Den sammanräknade medellängden på diskussioner i årskurs 3 är 14,56, 17,38 och 23,55 medan motsvarande medellängd är 18,04, 16,26 och 14,06 i årskurs 6 och 14,01, 13,07 och 19,02 i årskurs 9. Först och främst kan detta bero på att eleverna i de lägre årskurserna behöver mer tid och uppmuntran för att komma i gång med uppgiften. Men å andra sidan kan det vara så att de yngre eleverna är mer ivriga att diskutera och därför blir medellängden längre i de lägre årskurserna än i den högre årskursen.



Figur 1. Stimulusorden för gruppdiskussionerna

Uppgiften innehöll sex stimulusord som eleverna kunde använda som hjälpmedel i diskussionerna. (se figur 1) Eleverna fick först planera och träna sin presentation samt diskutera vem som skulle säga vad. Till slut presenterade eleverna sin färdiga presentation för en kamera.

Härnäst redogör jag för längden på olika faser av diskussionerna i olika årskurser och på olika orter. Jag har delat diskussionerna i olika faser som anger diskussionens hela längd, längden på lärarinstruktionen, längden på elevdiskussionen och längden på presentationen. Längden på lärarinstruktionen är faser i början av diskussionerna. Den anses börja när inspelningen börjar och anses sluta när läraren har sagt sitt och svarat på de frågor som eleverna möjligtvis har. Efter detta övergår samtalssturen till eleverna oftast med lärarens ord ”nu får ni börja”. Detta anses inleda den följande faser i diskussionen, elevdiskussion. I denna fas diskuterar eleverna på egen hand temat ”Nu blir det vår i Finland” med hjälp av stimulusorden. Oftast är diskussionen sådan att elever säger enstaka fraser som har något med ett visst stimulusord att göra, som t.ex. ”det blir varmare” när det är fråga om stimulusordet ”vädret”. I den här faser är läraren oftast tyst men kan också svara på elevernas frågor. En stor del av lärarna försöker mer eller mindre stimulera och hålla diskussionen i gång när det blir tyst bland eleverna. Elevdiskussionen är den fas i hela diskussionen där största delen av kommunikationsstrategier uppträder. Detta beror på diskussionens natur: eleverna får fritt diskutera, fundera och säga vad det tycker då det

också uppstår fraser och uttryck som de inte är säkra på. I denna fas frågar eleverna om de inte vet vad någonting betyder.

Den sista fasen, presentationen, anses börja när det från lärarens eller elevernas sida tas initiativ om att diskussionen är färdig och presentationen kan börja. Ofta frågar läraren eleverna om de är färdiga med sina funderingar och kan börja presentera sin presentation. I presentationsfasen säger eleverna i tur och ordning fraser som de redan har sagt i diskussionsdelen. Presentationsfasen anses sluta när antingen eleverna säger att de är färdiga eller läraren frågar eleverna om de är färdiga. Medan det i elevdiskussionsfasen uppstår mest kommunikationsstrategier, har presentationsfasen ont om eller har inte alls några kommunikationsstrategier. Detta beror på att eleverna redan har funderat färdigt vad det säger dvs. de har redan färdiga fraser i huvudet som de kommer ihåg från diskussionsfasen.

I följande tre tabeller (tabell 3, 4 och 5) presenteras längden på olika faser av diskussionerna i minuter och sekunder i varje årskurs och på varje ort. Procentandelarna i tabellerna anger olika fasers andel av diskussionens hela längd. Med hjälp av längden på olika faser och procentandelar är det lättare att relatera antalet kommunikationsstrategier till längden på diskussionerna och deras faser. Att sammanräknade procentandelar inte alltid blir 100 % beror på att i början och i slutet av några inspelningar finns diskussionsfaser som inte hör till någon fas som presenteras i tabellen eller så är det tyst. Sådan ”tom” diskussion finns mest i diskussioner hos grupperna Vasa3 och Vasa4 i årskurs 3. I diskussionen av gruppen Vasa3 finns 9 procentenheter ”tom” diskussion och i diskussion hos gruppen Vasa4 finns 12 procentenheter ”tom” diskussion. Det finns också ”tom” diskussion i diskussion hos gruppen Esbo2 i årskurs 9 och procentandelen av den ”tomma” diskussionen i den är 9 procentenheter.

Tabell 3. Längden på olika faser av diskussionerna i årskurs 3

Ort	Diskussionens hela längd	Läroinstruktionen		Elevdiskussionen		Presentationen	
Esbo1	14min 19s	4min 27s	30 %	8min 38s	59 %	1min 54s	11 %
Esbo2	14min 8s	1min 30s	9 %	10min 5s	71 %	2 min 27s	16 %
Esbo3	11min 48s	2min	17 %	7min 58s	66 %	1min 50s	13 %
Esbo4	19min 30s	1min 50s	8 %	16min 54s	86 %	0min 46s	2 %
Vasa1	22min 34s	1min 45s	6 %	14min 40s	64 %	6min 9s	27 %
Vasa2	14min 35s	1min	7 %	9min 40s	66 %	3 min 55s	25 %
Vasa3	19min 52s	3min 20s	16 %	9 min 35s	48 %	5min 35s	27 %
Vasa4	13min 30s	2min 53s	16 %	9min 7s	68 %	0min 52s	4 %
Åbo 1	25min 31s	3min 35s	13 %	19min 20s	76 %	2min 36s	9 %
Åbo 2	22min 18s	4min 10s	18 %	15min 10s	68 %	2min 58s	12 %

Som det framgår i tabell 3 varierar längden på läroinstruktionen i årskurs 3 mellan 1,0 – 4,27 dvs. 7%–30% av diskussionens hela längd är läroinstruktioner. Däremot varierar längden på elevdiskussionen mellan 7,58–19,20. Längden på elevdiskussionen är således 48%–86% av längden på hela diskussionen. Presentationsfasen är i alla grupper den kortaste av faserna och längden på presentationen varierar mellan 0,46–6,09. Längden på presentationsfasen är då 2%–27% av diskussionens hela längd.

Tabell 4 presenterar längden på olika faser av diskussionerna i årskurs 6. I årskurs 6 varierar längden på läroinstruktionerna mellan 1,10–3,52 vilket i procentandelar motsvarar 6 %–22%. Längden på elevdiskussionen varierar mellan 5,47–19,10 och procentandelen av elevdiskussionen är då 47%–84%. Mest variation finns det i längden på presentationsfasen. Längden på presentationsfasen varierar mellan 0,46–3,12 och motsvarande procentandel är mellan 4 % och 28 %. Detta betyder att såsom i årskurs 3 tar elevdiskussionen den längsta tiden av alla faser i årskurs 6.

Tabell 4. Längden på olika faser av diskussionerna i årskurs 6

Ort	Diskussionens hela längd	Läro- instruktionen		Elevdiskussionen		Presentationen	
Esbo 1	14min 33s	1min 20s	8 %	11min 48s	80 %	1min 25s	9 %
Esbo 2	17min 23s	1min 10s	6 %	13min 55s	77 %	2min 18s	13 %
Esbo 3	20min 50s	1min 20s	6 %	13min 31s	65 %	5min 59s	27 %
Esbo 4	19min 29s	3min 52s	18 %	10min 30s	53 %	5min 7s	26 %
Vasa 1	18min 20s	3min	16 %	14min 24s	78 %	56s	3 %
Vasa 2	23min 27s	3min 12s	13 %	19min 10s	82 %	1min 5s	5 %
Vasa 3	16min 12s	1min 35s	8 %	13min 58s	84 %	1min 39s	9 %
Vasa 4	7min 45s	1min 12s	15 %	5min 47s	73 %	46s	6 %
Åbo 1	14min 1s *	2min 37s	22 %	5min 12s	47 %	3min 12s	28 %
Åbo 2	14min 10s	3min 17s	22 %	10min 1s	71 %	52s	4 %

* I den här diskussionen finns 1min 4s tomt i början av bandningen och diskussionen slutar redan efter 12min 5s.

I tabell 5 presenteras längden på olika diskussioner i årskurs 9. I årskurs 9 varierar längden på läroinstruktionen mellan 0,35–1,55 som i procent utgör 1%–15%. Längden på elevdiskussionsfasen varierar mellan 5,55–16,38 och motsvarande andel är 55%–81%. Jämfört i procentandelar finns den längsta elevdiskussionsfasen i grupp Esbo1 och den kortaste i grupp Esbo2. Som i de andra årskurserna finns det mest variation i presentationsfasen vars längd varierar mellan 1,04–4 4,41 och som i procentandelar varierar mellan 8 %–28 %.

Tabell 5. Längden på olika faser av diskussionerna i årskurs 9

Ort	Diskussionens hela längd	Läroinstruktionen		Elevdiskussionen		Presentationen	
Esbo 1	17min42s	1min 55s	9 %	14min 8s	81 %	1min 39s	8 %
Esbo 2	10min 6s	1min 15s	11 %	5min 55s	55 %	2min 56s	25 %
Esbo 3	24min 7s	35s	1 %	–*	–	–	–
Vasa 1	15min 38s	1min 30s	8 %	10min 31s	67 %	3min 37s	22 %
Vasa 2	16min 1s	1min 26s	8 %	9min 54s	60 %	4min 41s	28 %
Vasa 3	9min 29s	1min 38s	15 %	6min 47s	70 %	1min 4s	11 %
Vasa 4	11min 39s	48s	4 %	8min 42s	74 %	2min 9s	18 %
Åbo 1	21min 48s	1min 2s	5 %	16min 38s	76 %	4min 8s	19 %
Åbo 2	14min 58s	1min	7 %	11min 25s	77 %	2min 33s	16 %

* I den här diskussionen kan man inte urskilja diskussionsfas från presentationsfas utan elever diskuterar genom hela inspelningen.

I fråga om andelar av olika faser i diskussioner följer diskussionerna i alla årskurser samma linje. Andelen av läroinstruktionsdelen eller presentationsdelen är den lägsta och andelen av elevdiskussionen är den högsta i alla årskurser. Andelen av läroinstruktionen sänker från årskurs 3 till årskurs 9 dvs. lärarna i årskurs 3 ger längre instruktionerna än lärarna i årskurs 6 och 9. Detta kan bero på att eleverna i årskurs 3 som inte har varit så länge i språkbud behöver längre anvisningar och upprepning av uppgiften. Däremot stiger andelen av elevdiskussion från årskurs 3 till årskurs 6 och sänker igen från årskurs 6 till årskurs 9. Andelen av presentationsdelen varierar lika mycket i alla årskurser.

1.3 Metod

Denna undersökning är kvalitativ men har också kvantitativa drag. Med kvantitativ metod undersöks mängden av någon karaktär eller egenskap (Olsson & Sörensen 2007: 65). Den kvantitativa synvinkeln förverkligas i mitt material genom att jag räknar antalet kommunikationsstrategier i varje diskussion. På det sättet drar jag slutsatser om vilka som

är de mest använda strategierna i varje årskurs. Jag kommer också att betrakta om längden på diskussionen påverkar antalet kommunikationsstrategier i diskussionerna. Dessutom redogör jag också för att i vilken fas av diskussionerna det förekommer mest kommunikationsstrategier. Jag kommer också att dela in olika kommunikationsstrategier i kategorier enligt en taxonomi. (se avsnitt 3.2)

Kvalitet betyder för sin del en karaktär eller egenskap hos någonting och med kvalitativ metod förstås sådan forskning som ger beskrivande data (Olsson & Sörensen 2007: 65). Undersökningen är till största delen kvalitativ eftersom huvudsyftet är att identifiera hurdana kommunikationsstrategier eleverna använder och i vilka situationer. Till slut jämförs resultaten mellan de olika årskurserna så undersökningen har också komparativa drag.

Jag har lyssnat och tittat på alla videoinspelningar inom BeVis samt läst transkriptionerna (transkriptionsnyckel finns i bilaga 1) som har gjorts för varje inspelning av BeVis forskare. Först exciperar och analyserar jag de signaler och markörer i elevernas diskussioner som kan antas fungera som signaler för att man har problem med att uttrycka sig. Jag redogör alltså för olika signaler i elevernas produktion som kan antas bero på problem med att uttrycka sig. Vidare analyserar jag om signalerna i produktionen leder till bruket av kommunikationsstrategi. I den här undersökningen koncentrerar jag mig på de signaler som leder till användning av en kommunikationsstrategi. Det är viktigt att identifiera hurdana signaler för användning av kommunikationsstrategier det finns för att kunna identifiera och kategorisera kommunikationsstrategierna. Med hjälp av olika markörer som förekommer t.ex. i tal eller i det allmänna beteendet hos en inlärare kan man identifiera inlärarens problem i kommunikation. De här markörerna är de första tecknen i kommunikationen som avslöjar att inläraren kan ha problem med att uttrycka sig. Faerch och Kasper (1983: 214) delar in de här markörerna i tre kategorier: 1. *temporal variables* (tidsbundna variabler) som inkluderar *rate of articulation* (artikulationstakt), *pauses* (pauser), *drawls*

(förlängningar) och *repeats* (upprepningar), 2. *self-repairs* (självkorrigeringar) och 3. *slips* (försägningar).

Följande tar jag reda på om användning av en markör leder till användning av kommunikationsstrategi eller inte. Efter detta kategoriserar jag olika kommunikationsstrategier enligt en taxonomi som bygger på taxonomier från tidigare undersökningar av Faerch och Kasper (1983), Tarone (1980) och Karjalainen (2011). Materialet i denna undersökning har fungerat som en betydande utgångspunkt i utvecklingen av min taxonomi dvs. taxonomin har utvecklats mest induktivt och huvudtanken i taxonomin är en indelning i kommunikationsstrategier som baserar sig på andraspråket och i kommunikationsstrategier som baserar sig på modersmålet eller vidare på ett främmande språk. (Mer om taxonomin se vidare avsnitt 3.2) Med hjälp av kategoriseringen drar jag slutsatser om användningen av kommunikationsstrategier i och mellan olika årskurser och orter.

2 SPRÅKBAD

Språkbad i den form som följs också i Finland har sina rötter i St. Lambert, Kanada. Där utvecklades språkbad (immersion) för att uppfylla engelska föräldrars krav på effektivare franskundervisning för sina barn. Allt härstammar från föräldrars iakttagelser om att franska barn lärde sig engelska på lekplatser mycket bättre än engelska barn lärde sig franska och det upptäcktes att det informella andraspråkstillägnet som sker på lekplatser kunde tillämpas också i skolmiljön. (Laurèn 2007: 19) I detta kapitel redogör jag för hur och var språkbad har uppkommit samt vilka principer som garanterar ett framgångsrikt språkbad. Sist diskuteras språkbad i Finland och hur den ursprungliga modellen har tillämpats i det finska skolsystemet. Jag redogör för också några undersökningar som är anknutna till finländska språkbadselevers andraspråksproduktion vilken har en stor roll även i min undersökning.

2.1 Principer i språkbad

Det första språkbadsförsöket inleddes år 1965 i Kanada och verksamheten hade enligt Baker och Prys Jones (1998: 496) tre huvudsyften: barnen skulle lära sig tala, skriva och läsa franska, få samma kunskaper i andra ämnen som elever som deltar i vanlig undervisning samt uppskatta både fransk- och engelskspråkiga kanadensares språk- och kulturtradition. Sedan dess uppkomst i Canada har språkbad brett ut sig i hela Canada och runt världen. Orsaker till språkbadets framgång har diskuterats och studerats ingående och bl.a. Baker och Prys Jones (1998: 496–497) diskuterar viktiga aspekter som har påverkat språkbadets framgång som undervisningsmetod. De konstaterar att redan från början har verksamhetens syfte varit berikande, dvs. eleverna tillägnar sig andraspråket utan att förlora något av sitt modersmål eller sin kultur. Detta skiljer språkbad från s.k. svaga tvåspråkiga program som syftar till att ersätta minoritetsspråket med majoritetsspråket.

Baker och Prys Jones (1998: 496) konstaterar också att språkbadsprogrammets frivillighet har en betydande roll i dess framgång. Detta tillsammans med lärarnas iver har ansetts påverka elevernas motivation positivt. (Baker & Prys Jones 1998: 497) För språkbadets framgång är det viktigt att elevernas förstaspråk uppskattas. Eleverna får använda sitt förstaspråk i klassrummet och på rasterna. Detta förutsätter att lärare i språkbad är kompetent tvåspråkiga och har kunskaper i båda språken åtminstone på den nivå att de kan förstå elevernas förstaspråk.

Elevernas likartade språkliga bakgrund har också ansetts påverka språkbadets framgång. Elever som börjar i språkbad antas ha inga eller mycket låga kunskaper i andraspråket. Detta möjliggör att alla eleverna har samma förutsättningar att lära sig andraspråket och påverkar elevernas självkänsla och motivation positivt. Sist tar Baker och Prys Jones (1998: 497) fasta på den aspekten att eleverna i språkbad förutsätts genomföra samma läroplan som de elever som går i skola i en traditionell klass och detta garanterar att språkbadselever lär sig samma undervisningsinnehåll som andra.

2.2 Språkbad i Finland

Språkbad i Finland startades år 1987 och det lanserades först i Vasa. Modellen efterliknar Canadas tidiga fullständiga program och det erbjuds undervisning på svenska språket för barn som har landets majoritetsspråk, i det här fallet finska, som modersmål. Tidigt fullständigt språkbad inleds i Vasa i fem års ålder och det fortsätter till årskurs nio. Karakteristiskt för detta program är att modersmålsundervisningen inleds i årskurs ett. I språkbad i Finland följs en princip om en person-ett språk som förutsätter att modersmålet finska och språkbadsspråket svenska undervisas av olika lärare. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 18–19)

Den första språkbadsklassen i Vasa fick läs- och skrivundervisning samtidigt på språkbadsspråket svenska och modersmålet finska, men det visade sig vara för krävande. De följande språkbadsgrupperna fick läs- och skrivundervisning bara på språkbadsspråket svenska. Språkbadsprogram i Finland avviker från den kanadensiska modellen när det gäller undervisning av övriga språk. I Finland ges undervisning av andra språk (t.ex. tyska, engelska) än enbart språkbadsspråk och modersmål tidigare än i Kanada. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 11)

Eleverna vilkas muntliga produktion studeras i denna undersökning deltar i tidigt fullständigt språkbad. Tidigt fullständigt språkbad är ett av de möjliga språkbadsprogram som har visat sig fungera effektivast av alla program. (Swain & Lapkin 1982) Olika möjliga språkbadsprogram bildas genom att kombinera två faktorer: ålder och andelen undervisning på språkbadsspråket. Tidigt språkbadsprogram inleds i daghem eller i årskurs 1, fördröjt program inleds i årskurs 3–4 och sent program inleds i årskurs 6–7. Språkbadsprogram kan också vara fullständiga där all undervisning i början sker på språkbadsspråket och andelen förstaspråksundervisning ökar gradvis så att i årskurs 9 sker något under hälften av undervisningen på språkbadsspråket. En annan möjlighet är att inleda språkbad partiellt som betyder att i daghem och årskurserna 1–9 sker hälften och därefter 30–40% av undervisningen på språkbadsspråket. (Mård 2002: 17)

De elever som har deltagit i de diskussioner som jag studerar kommer från tre olika orter i Finland: Esbo, Vasa och Åbo. De alla har deltagit i tidigt fullständigt språkbad men har ändå börjat programmet i lite olika ålder beroende på boningsort. I Esbo är det möjligt att börja i språkbad redan vid tre års ålder (Espoon kielikylpypäiväkoti 2012) medan i Vasa och Åbo inleds språkbad i daghem vid 5 års ålder (Mård 2002: 18; Åbo stad 2012).

2.3 Finländska språkbadslevers andraspråksproduktion

Sedan språkbadets uppkomst i Finland har det varit viktigt att undersöka språkbadslevers första- och andraspråksinläring samt språkbadets inläringseffekt. I detta avsnitt redogör jag kort för några undersökningar om finländska språkbadslevers andraspråksproduktion.

Buss (2002: 325) har undersökt språkbadslevers skriftliga produktion i årskurs 9 och använt svenskspråkiga elevers produktion som jämförelsematerial. I sin undersökning har hon koncentrerat sig på användning av ordförrådet i en formell och informell kontext. Vidare har hon studerat skillnader i språkbruket mellan flickor och pojkar samt utveckling från årskurs 4 till årskurs 9. (Buss 2002: 325–326) Buss (2002: 326) undersökning visar att det sker tydlig utveckling i andraspråksproduktionen från årskurs 4 till årskurs 9. Hon konstaterar att det inte finns stora skillnader i skriftlig produktion mellan språkbadslever och jämnåriga svenskspråkiga elever i fråga om kön och kvantitet. Men undersökningens kvalitativa sida visar sådana skillnader i produktionen som påverkas av sätt att tillägna sig andraspråket. (Buss 2002: 327). Buss (2002: 333) avser att det verkar vara så att när språkbadsleverna har nått en viss nivå i fråga om sina språkkunskaper tycks de inte längre utvecklas på en mer avancerad nivå. Detta avser hon bero på skolans begränsade möjligheter att erbjuda tillräckligt varierande inläringstillfällen. Detta syns i elevernas produkt som inlärarpråkliga drag och det finns inte så mycket variation i språkbruket jämfört med de som har vuxit upp i en miljö där svenska språket förekommer i naturliga sammanhang. (Buss 2002: 333)

Ulla Laurén (2003) har gjort en longitudinell undersökning om språkbadslevers muntliga och skriftliga andraspråksproduktion. I undersökningen har hon använt jämnåriga förstaspråkstalare av svenska som jämförelsematerial och finskspråkiga elever som har fått sin svenskundervisning i det regulära undervisningsprogrammet som jämförelsematerial i vissa delar av undersökningen. (U. Laurén 2003: 144) Elevernas produktion har testats först i årskurs 5 eller 6 och motsvarande på nytt i årskurs 8 eller 9. Resultaten i U. Lauréns

(2003) undersökning visar samma tendenser som undersökning av Buss (2002). U. Laurén (2003: 150) konstaterar att språkbads eleverna inte når samma språkliga nivå i vissa områden som jämnåriga förstaspråkstalare av svenska men språkbads elevernas språkfärdigheter ligger ändå nära svenskspråkigas färdigheter. I fråga om muntlig produktion finns det inte skillnad i syntaktisk komplexitet och bara lite skillnad i den lexikala tätheten. Den största skillnaden finns i den lexikala variationen av den muntliga produktionen. Språkbads elevernas lexikala variation var mycket lägre jämfört med de svenskspråkiga eleverna. (U. Laurén 2003: 148–149) (Mera om syntaktisk komplexitet, den lexikala tätheten och den lexikala variationen i U. Laurén 2003) I sin helhet visar undersökningen enligt U. Laurén (2003: 151) att språkbads eleverna är bra på att berätta på sitt andraspråk och resultaten stöder den positiva bilden om andraspråksutveckling i språkbad.

Björklund (1996: 25) har undersökt språkbads eleverns tidiga andraspråksproduktion från lexikalisk synvinkel genom att iaktta elevernas lexikala utveckling från daghemmet till årskurs 4. Björklunds (1996) undersökning visar också positiva resultat i fråga om språkutveckling i språkbad. Björklund (1996: 218) sammanfattar typiska drag i elevernas muntliga och skriftliga produktion i det tidigare och det senare skedet av språkbadsprogrammet. Den tidigare muntliga produktionen karakteriseras med användning av kodväxling och helfrasering och motsvarande talspråkligheter och helfrasering i den skriftliga produktionen. I fråga om den senare produktionen av eleverna sammanfattar Björklund (1996: 218) att utveckling av elevernas lexikon skedde snabbt både kvantitativt och kvalitativt och eleverna befann sig på nästan lika hög nivå som jämförelsegruppen med svenska som förstaspråk.

Inom projektet BeVis har man undersökt språkbads elevernas muntliga och skriftliga andraspråksproduktion ur flera olika synvinklar. Följande presenterar jag kort två av dem där korpus för projektet BeVis har använts som material. Den första baserar sig på det muntliga materialet och den andra på det skriftliga materialet.

I sin avhandling pro gradu har Rapo (2012: 8) undersökt kodväxling i språkbadslevers gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9. Syftet med Rapos (2012: 9) undersökning är att ta reda på hur mycket eleverna kodväxlar och i vilka situationer dvs. då de talar med varandra eller med läraren. Vidare har hon undersökt om vissa stimulusord orsakar mera kodväxling än de andra och om det finns skillnader mellan olika årskurser (Rapo 2012: 9–10). Resultaten visar att språkbads eleverna i alla årskurser kodväxlar mycket men antal kodväxlade yttranden minskar lite med åldern. Resultaten visar också att eleverna kodväxlar mest när de pratar med varandra och i fråga om stimulusorden kodväxlade eleverna mest kring stimulusorden *människan* och *vattendragen*. (Rapo 2012: 76–77)

Hämäläinen (2013) har i sin avhandling pro gradu undersökt språkbadslevers användning av verbförråd i årskurs 9 i det skriftliga materialet. Hon har tagit reda på hur de verb som eleverna använder om animata fenomen fördelar sig i ordförrådet och om eleverna använder transitiva eller intransitiva verb samt vilka verb är de mest frekventa i elevernas uppsatser. (Hämäläinen 2013: 8–9) Resultaten visar att språkbads eleverna har använt mest transitiva och mycket generella verb som är bekanta från språkbadsundervisning. De mest frekventa verb var *kunna*, *tycka att/om*, *göra* och *ha*. (Hämäläinen 2013: 77–78) Vidare konstaterar Hämäläinen (2013: 78) att även om språkbadslevers verbanvändning är mångsidigt kan det märkas vissa inlärarspråkliga drag i deras uppsatser, såsom övergeneralisering.

3 KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER OCH DERAS ROLL VID ANDRASPRÅKSINLÄRNING

I detta kapitel presenteras och definieras begreppet kommunikationsstrategi. Med hjälp av olika definitioner ur olika synvinklar avgör jag vilken definition eller definitioner som är relevanta ifråga om denna undersökning. Vidare presenterar jag olika taxonomier för kommunikationsstrategier med hjälp av tidigare forskning. Med tidigare taxonomier som utgångspunkt utvecklar jag en egen taxonomi för den här undersökningen. Med en taxonomi avses en klassificering av olika kommunikationsstrategier i vissa grupper.

Användning av kommunikationsstrategier anses vara typiskt för all mänsklig språkanvändning och även kunniga modersmålstalare använder kommunikationsstrategier. Min undersökning fokuserar ändå främst på kommunikationsstrategier hos andraspråkslärare. Det har ändå konstaterats att användning av kommunikationsstrategier är en följd av begränsade kunskaper i andraspråk (Hammarberg 2004: 58–59). Eftersom jag i den här undersökningen koncentrerar mig på användningen av kommunikationsstrategier hos språkbadselever och deras andraspråk svenska ligger också den teoretiska fokuseringen på kommunikationsstrategier som andraspråksfenomen.

3.1 Definitioner

I detta avsnitt presenteras olika definitioner av kommunikationsstrategier och med hjälp av de olika definitionerna utvecklas en definition som fungerar som utgångspunkt i min undersökning.

Kommunikationsstrategierna kan definieras på många olika sätt beroende på synvinkel och utgångspunkt för undersökningen. En möjlighet är att betrakta kommunikationsstrategier antingen ur en psykolingvistisk eller ur en sociolingvistisk synvinkel. Att betrakta

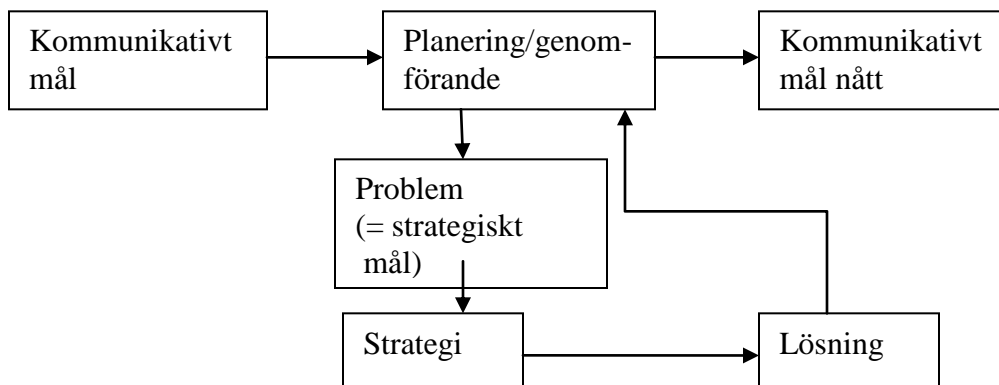
kommunikationsstrategier ur en psykolingvistisk synvinkel innebär att man koncentrerar sig på de kognitiva processer som pågår när kommunikationsstrategier används (Bialystok & Kellerman 1997: 33–34). Denna definition presenteras för att visa hur varierande kommunikationsstrategier kan betraktas. Att betrakta kommunikationsstrategier ur en psykolingvistisk synvinkel i den här undersökningen är inte möjligt eftersom produkten som analyseras redan finns färdig och det är inte längre möjligt att få fram de kognitiva processerna bakom användningen av kommunikationsstrategierna. Också materialet som används för denna undersökning har insamlats redan tidigare för projektet BeVis och jag har inte haft möjlighet att delta i testsituationen.

De som betraktar kommunikationsstrategier ur en sociolingvistisk synvinkel studerar kommunikationsstrategier som en del av en social interaktion (Kasper & Kellerman 1997: 275). Denna synvinkel ligger närmare den utgångspunkt som jag har i den här undersökningen eftersom språkbadselever är en del av en social interaktion när de diskuterar med varandra.

Faerch och Kasper (1983: 22; 28) förstår kommunikationsstrategier som en del av individens talproduktion och placerar kommunikationsstrategier inom en allmän modell för talproduktion (general model of speech production). När de definierar kommunikationsstrategier utgår de från det primära kriteriet problemorientering (problem-orientedness) och det sekundära kriteriet medvetenhet (consciousness) (Faerch & Kasper 1983: 31). Med problemorientering syftar Faerch & Kasper (1983: 31) på individens möjlighet att stöta på problem i kommunikation på andraspråket. Med medvetenhet syftar de på planer som talaren gör för att kommunikativt lösa problem han är medveten om (Faerch & Kasper 1983: 35).

Vidare definierar Faerch & Kasper (1983: 33) kommunikationsstrategier som planer och sammanfattar sin definition på följande sätt: ”*Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a*

particular communicative goal” (Faerch & Kasper 1983: 36). Detta betyder att Faerch och Kasper (1983: 36) anser kommunikationsstrategier vara medvetna lösningsplaner på vissa uttryck som talaren själv ser som problematiska när han försöker nå ett visst kommunikativt mål i kommunikationen. Med andra ord är kommunikationsstrategier enligt Faerch och Kasper (1983: 36) lösningar på språkliga problem som talaren stöter på i kommunikationen. I figur 2 presenteras Faerchs & Kaspers (1983: 33) modell för kommunikativa och strategiska mål.



Figur 2. Kommunikativa och strategiska mål enligt Faerch och Kasper (Faerch & Kasper 1983: 33)

Med hjälp av figur 2 åskådliggörs vad som enligt Faerch & Kasper (1983: 33) leder till användning av en kommunikationsstrategi. Figuren visar att talaren har ett visst kommunikativt mål dvs. han har en tanke i huvudet om det vad han tänker uttrycka. Därefter planerar eller genomför han den tanke som han har i huvudet. Efter denna fas har talaren två möjligheter: antingen lyckas han med det han har tänkt i huvudet och når det planerade kommunikativa målet eller så stöter han på ett problem och använder en kommunikationsstrategi som lösning på problemet. Efter att problemet har lösts planerar eller genomför talaren på nytt det som han har tänkt uttrycka.

Tarone (1980: 420) har med sina studier försökt utveckla en klarare definition av kommunikationsstrategier och baserar sin definition på en indelning i kommunikationsstrategier och en annan typ av strategi, inlärningsstrategier. Enligt Tarone (1980: 419) hör kommunikationsstrategier till strategier för språkanvändning (strategies of language use) och skiljer sig från strategier för språkinläring (language learning strategy). Ytterligare ställer Tarone (1980: 419) tre nödvändiga kriterier på kommunikationsstrategier och hon konstaterar att om något av de här kriterierna inte förverkligas är det inte fråga om kommunikationsstrategier. Tarone (1980: 420) konstaterar ytterligare att andra strategier, såsom inlärningsstrategier, skiljer sig från kommunikationsstrategier genom att de inte fyller de här tre kriterierna. De tre kriterierna är följande (Tarone 1980: 419):

1. A speaker desires to communicate a meaning x to a listener.
2. The speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning x is unavailable or is not shared with the listener.
3. The speaker chooses to:
 - a. avoid -not attempt to communicate meaning x or
 - b. attempt alternate means to communicate meaning x. The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning.

Talaren vill alltså överföra ett budskap till samtalspartnern men tror att budskapets lingvistiska eller sociolingvistiska struktur inte är tillgänglig eller inte delas av samtalsparten. Efter detta har talaren möjlighet att antingen undvika, låta bli att försöka överföra budskapet eller på olika sätt försöka att överföra budskapet. De olika sätten att överföra budskapet pågår tills samtalsparten har förstått meningen.

På basis av de här tre kriterierna har Tarone (1980: 420) utvecklat en definition på kommunikationsstrategier som utgår från att samtalsparterna tillsammans försöker komma överens om ett kommunikativt mål med hjälp av olika hjälpmedel som kallas för kommunikationsstrategier. Tarones definition (1980: 420) är följande: ”mutual attempts of two interlocutors to agree on a meaning in situations where the requisite meaning structures do not seem to be shared.” Kommunikationsstrategier anses alltså i det här fallet vara

”ömsesidig strävan hos två samtalspartner att komma överens om betydelse i situationer där de inte delar betydelsestrukturer” (översättning till svenska i Mård 2002: 66)

Mitt sätt att studera kommunikationsstrategier i språkbadselevernas gruppdiskussioner liknar Katri Karjalainens (2011: 62) sätt att studera användning av kommunikationsstrategier i tandemläring. Karjalainen (2011: 62) utgår från ”hur inlärare använder KS då de har problem med språkproduktion ur produktorienterad synvinkel”. Karjalainen (2011: 62) koncentrerar sig alltså på att studera på vilka konkreta sätt kommunikationsstrategier förverkligas i tal och försöker inte identifiera de kognitiva processer som står bakom användningen av en viss kommunikationsstrategi. Med detta som utgångspunkt har Karjalainen (2011: 62) utvecklat följande definition på kommunikationsstrategi:

Talarens alternativa språkliga lösningar för att (eventuellt i samarbete med samtalspartnern) fortsätta kommunikationen i en situation där språket orsakar problem i att uttrycka den tanke han vill meddela. Kommunikationsstrategierna kompenserar brister i talarens språkförmåga.

Ingen av dessa presenterade definitioner passar som sådan i min undersökning. Jag har valt att utnyttja vissa drag av alla som jag anser vara relevanta och har utvecklat en definition som passar för undersökningens syfte. I den här undersökningen anses kommunikationsstrategier vara

språkligt/icke-språkligt sätt att lösa uttrycksproblem som uppstår i kommunikation med samtalspartnern. Problemet löses självständigt eller i interaktion med samtalspartnern. Kommunikationsstrategier hjälper talaren att komma vidare i diskussionen och kan kompensera bristfälliga språkkunskaper.

Definitionen utvecklad för den här undersökningen innehåller element från de tre tidigare presenterade definitionerna. Kommunikationsstrategier används för att kunna komma vidare i diskussion, alltså för att nå ett kommunikativt mål som betonas i definitionen av Faerch och Kasper (1983). Att problemet kan lösas tillsammans med en samtalspartner

betyder att de försöker komma överens om betydelsen som är poängen i Tarones (1980) definition. Vidare anser jag, såsom Karjalainen (2011) att det är möjligt att talaren med kommunikationsstrategier försöker kompensera sina bristfälliga språkkunskaper. Med möjlig kompensation av bristfälliga kunskaper avser jag att användning av kommunikationsstrategier inte alltid är tecken på brister i språket, eftersom kommunikationsstrategier används flitigt också av modersmålstalare. Men man måste också vara medveten om att kommunikationsstrategier kan användas på grund av brister i språkfärdigheterna.

3.2 Taxonomier

Det finns nästan lika många taxonomier för kommunikationsstrategier som det finns undersökningar om kommunikationsstrategier. Här presenteras tre centrala kategoriseringar av kommunikationsstrategier. Med dessa taxonomier som utgångspunkt bildar jag en taxonomi för kategorisering av kommunikationsstrategier i denna undersökning. Dörnyei och Scott (1997: 187) konstaterar att listor över olika kommunikationsstrategier och deras taxonomier avviker avsevärt från varandra. Dörnyei och Scott (1997: 188–194) har samlat ihop alla språkliga medel som i tidigare undersökningar har definierats under begreppet kommunikationsstrategi. (Se mer Dörnyei & Scott 1997: 188–194)

Andra för forskning inom kommunikationsstrategier betydande taxonomier är utvecklade av forskarna Faerch och Kasper (1983) samt Tarone (1980) och deras taxonomier presenteras härnäst. Vidare presenteras en taxonomi av Katri Karjalainen (2011) som har undersökt kommunikationsstrategier i tandemläring och erbjuder en mer aktuell synvinkel på forskning inom temat kommunikationsstrategier. Eftersom alla de här taxonomierna ser lite olika ut och har olika utgångspunkter redogör jag också för de mest betydande skillnaderna i taxonomierna. (En tabell med en sammanställning av olika taxonomier finns i bilaga 2.)

I sin taxonomi utgår Faerch och Kasper (1983: 36) från att talaren har två möjligheter att välja mellan när han stöter på ett problem i kommunikation. Han kan antingen undvika problemet, oftast genom att ändra sitt kommunikativa mål, eller tackla problemet genom att utveckla en alternativ plan utan att ändra målet. Faerch och Kasper (1983: 36) anser de här möjligheterna utgöra två huvudtyper av kommunikationsstrategier och de kallas för *reduktionsstrategier* (reduction strategies) och *genomförandestrategier* (achievement strategies). De konstaterar vidare att valet av strategi beror på kvaliteten av det problem som ska lösas. De problem som har något med flyt och korrekhet att göra bildar vidare en speciell grupp av kommunikationsstrategier som kallas för *formell reduktion* (formal reduction) (Faerch & Kasper 1983: 37). Den betraktas som speciell eftersom den ofta blir följd av användningen av reduktions- eller genomförandestrategier. Faerch och Kasper (1983: 39) anser att det finns tre huvudkategorier av kommunikationsstrategier: formella reduktionsstrategier, funktionella reduktionsstrategier och genomförandestrategier. De här tre huvudkategorierna delas vidare in i underkategorier.

Formella reduktionsstrategier definieras enligt Faerch och Kasper (1983: 39–40) som talarens val att kommunicera ”reducerat” eftersom han vill undvika inkorrekta uttryck. Detta betyder att talaren uttrycker sig på ett lättare sätt för att undvika misstag i sitt tal dvs. svårighetsgraden ligger på en lägre nivå än normalt. Formella reduktionsstrategier kan vara fonologiska, morfologiska, syntaktiska eller lexikala till sin natur.

Funktionella reduktionsstrategier används i sin tur enligt Faerch och Kasper (1983: 43) när talaren reducerar sitt kommunikativa mål för att undvika problem i kommunikation. Dessa strategier används som en följd av problem i planeringsfasen av uttrycket. Funktionella reduktionsstrategier kan vara aktionella, modala eller reduktion av propositionella element som förverkligas som undvikande, övergivande eller byte av samtalsämne.

Genomförandestrategier definieras Faerch och Kasper (1983: 45) som talarens försök att lösa det kommunikativa målet genom att utvidga sina kommunikativa medel. Talaren

försöker alltså nå det som han vill uttrycka genom att sträva efter ett lyckat sätt att kunna uttrycka sig. Genomförandestrategier kan vidare delas in i kompensatoriska strategier som uppstår som följd av problem i planeringsfasen och i återvinnande strategier som i sin tur uppstår som en följd av problem i genomförandefasen. Kompensatoriska strategier delas vidare in i kodväxling, interlingval förflyttning, intra-/interlingval förflyttning, interimspråksbaserade strategier, kooperativa strategier och icke-språkliga strategier. Interimspråksbaserade strategier har vidare egna underkategorier som är övergeneralisering, parafras, ordprägling och omstrukturering. (Faerch & Kasper 1983: 47–52)

I sina undersökningar har Tarone (1977: 197) kommit fram till att det är möjligt att skilja mellan fem olika typer av kommunikationsstrategier. Det här fem är 1. Undvikande (avoidance) 2. Parafras (paraphrase) 3. Medveten transfer (conscious transfer) 4. Hjälpökande (appeal for assistance) och 5 Mimer (mime). Vidare har de här fem huvudkategorierna sina underkategorier. Under kategorin 1. Undvikande placerar Tarone (1977: 197) två typer av undvikande: undvikande av samtalsämne och övergivande av samtalsämne. Under kategorin 2. Parafras inkluderar Tarone (1977: 198) approximation, ordprägling och omskrivning medan kategorin 3. Medveten transfer inkluderar ordgrann översättning och kodväxling. Kategorierna 4. Hjälpökande och 5. Mimer har inte några underkategorier. (Tarone 1977: 198)

En av Tarones (1980: 419) kriterier (se mer avsnitt 3.1.) för en kommunikationsstrategi är att talaren kan antingen välja att undvika det han har försökt att uttrycka eller att försöka överföra betydelsen till slut. Detta kriterium anknyter till Tarones (1977: 197) taxonomi på det sättet att kategorierna i taxonomin kan ses som talarens möjligheter att antingen undvika (kategori 1) eller överföra (kategorierna 2–5) betydelsen.

Karjalainen (2011: 63) konstaterar i sin doktorsavhandling att det finns en mängd olika slags taxonomier för kommunikationsstrategier som liknar varandra mycket men begreppen som används och sätten att strukturera taxonomin varierar hos olika forskare beroende på

synvinkel och utgångspunkt. Karjalainen (2011) har strukturerat sin taxonomi med hjälp av taxonomier från Tarone (1980), Faerch and Kasper (1984) och Mård (2002). Karjalainen (2011: 66) konstaterar att hon fokuserar mest på genomförandestrategier på grund av att de är mer centrala ifråga om hennes undersökning och dess syfte men hon har också tagit hänsyn till reduktionsstrategier.

Genomförandestrategier och reduktionsstrategier fungerar som huvudkategorier i taxonomin och under reduktionsstrategier har hon placerat *undvikande* och *övergivande av samtalsämne*. Genomförandestrategier är däremot en bredare kategori som hon har delat in i tre delkategorier: intralingvala strategier som baserar sig på andraspråket (inkluderar direkt begäran om hjälp, parafra, approximation, ordprägling och omstrukturering) interlingvala strategier som baserar sig på första språket eller ett främmande språk (inkluderar kodväxling, anpassade främmande ord och ordagrann översättning) och paralingvistiska strategier (inkluderar indirekt begäran om hjälp och icke-språklig handling). (Karjalainen 2011: 66–67)

Härnäst redogör jag också för hur taxonomin för denna undersökning har utvecklats och vilka huvudprinciper den följer. Sättet att strukturera en taxonomi för denna undersökning påminner mycket om Karjalainens (2011) sätt att bygga upp sin taxonomi. Jag anser också att inte någon av de presenterade taxonomierna som sådana passar ihop med syftet för denna undersökning utan det behövs en modifierad variant av de presenterade taxonomierna. Som en huvudtanke i taxonomin för denna undersökning används en tudelning i strategier som baserar sig på andraspråket och strategier som baserar sig på modersmålet eller på ett främmande språk. Förutom dessa behövs egna kategorier som täcker undvikande och icke-språkliga strategier.

Tabell 6. Taxonomin för denna undersökning

1. Andraspråkbaserade strategier 1.1 Omstrukturering 1.2 Hjälpökande 1.3 Parafraas 1.4 Ordprägling 1.5 Approximation	2. Strategier som baserar sig på modersmålet eller på ett främmande språk 2.1 Kodväxling 2.2 Ordagrann översättning
3. Icke-språkliga strategier 3.1 Mimer, gester och ljudimitation 3.2 Indirekt begäran om hjälp	4. Undvikande 4.1 Undvikande av samtalsämne 4.2 Övergivande av samtalsämne 4.3 Byte av samtalsämne

Terminologin i min taxonomi är hämtad från de tre taxonomier som jag presenterade tidigare. Jag har också använt andra termer i min taxonomi som jag anser beskriva kategorierna mer genomskinligt. Härnäst redogör jag för terminologin i taxonomin dvs. förklarar vad alla benämningar av kommunikationsstrategierna innebär.

Andraspråksbaserade strategier täcker de kommunikationsstrategier som baserar sig på inlärares andraspråk dvs. språket som man har tillägnat sig efter modersmålet. Andraspråket i denna undersökning är språkbadspråket svenska. Andraspråksbaserade strategier motsvarar till största delen intralingvala strategier i Karjalainens (2011: 81) avhandling. Under andraspråksbaserade strategier inkluderas kommunikationsstrategier som kallas för *omstrukturering*, *hjälpökande*, *parafraas*, *ordprägling* och *approximation*. Det är fråga om omstrukturering när talaren redan har börjat en mening men märker att han av någon orsak inte kan föra sin mening till slut. Istället ändrar talaren en del av meningen eller hela meningen på så sätt att han lyckas med att överföra meningen. (Faerch & Kasper 1983: 50) Hjälpökande betyder att talaren direkt frågar samtalspartnern efter ett ord eller ett uttryck han inte vet eller är osäker på (Tarone 1980: 429). Karjalainen (2011: 82) påpekar att hjälpökande fungerar som ett effektivt sätt att göra samtalspartnern medveten om att man har problem med att uttrycka sig. Hjälpökande kombineras också ofta med andra kommunikationsstrategier (Karjalainen 2011: 82).

Parafraas förekommer när talaren istället för att säga det rätta och exakta ordet eller uttrycket beskriver det ord eller uttryck han är ute efter (Tarone 1980: 429). Ordprägling betyder att talaren bildar ett eget nytt ord eller uttryck på andraspråket (Tarone 1980: 429) dvs. hittar på ett ord eller uttryck som inte finns i det språk man kommunicerar på. Med approximation avses användningen av ett semantiskt nära ord eller uttryck istället för det korrekta ordet eller uttrycket (Tarone 1980: 429). Approximation används som en kommunikationsstrategi eftersom talaren inte vet hur man uttrycker i den aktuella kontexten passande rätta ord eller uttryck på andraspråket men känner till ett näraliggande ord eller uttryck (Karjalainen 2011: 83).

Följande överkategori i taxonomin för denna undersökning är kommunikationsstrategier som baserar sig på modersmålet eller på ett främmande språk. Detta motsvarar interlingvala strategier i Karjalainens (2011) avhandling. På modersmålet eller ett främmande språk baserade strategier i min taxonomi är *kodväxling*, *ordagrann översättning* och *approximation*. Enligt Karjalainen (2011: 84) betyder kodväxling att ”talaren använder uttryck från sitt modersmål eller från ett tredje språk då han kommunicerar på målspråket”. I denna undersökning är det fråga om att diskussionen förs på svenska (målspråket) och språket växlas till finska (modersmålet) eller ett främmande språk (tredje språk) som kan vara vilket språk som helst utöver de här två språken. Ordagrann översättning förekommer när talaren översätter ord eller uttryck ord för ord från modersmålet till andraspråket. (Tarone 1980: 429)

Taxonomin för denna undersökning innehåller också kategorin icke-språkliga strategier eftersom jag också har möjlighet att se gruppdiskussionernas gång vilket innebär att jag kan identifiera olika slags icke-språkliga strategier i diskussionerna. Icke-språkliga strategier omfattar både mimer och gester samt ljudimitation och deras kombinationer. Till skillnad från Tarones (1980) taxonomi kan denna kategori omfatta också verbala element som i Faerch och Kaspers (1983) taxonomi.

I sin avhandling skriver Karjalainen (2011: 86) om paralingvistiska strategier (se mer Karjalainen 2011) som en kategori i sin taxonomi. De här paralingvistiska strategierna har i hennes taxonomi en underkategori, indirekt begäran om hjälp som också passar in i min taxonomi eftersom det behövs en kategori för sådana oavslutade meningar som fylls i av en annan elev. Då händer begäran om hjälp icke-verbalt till skillnad från hjälpsökande men ändå på det sättet att andra elever märker att det har uppstått ett problem. Karjalainen (2011: 86) har i sin avhandling bestämt att inte räkna indirekt begäran om hjälp till icke-språkliga strategier som jag. Hon anser att "[...] prosodiska drag i själva verket förekommer endast i samband med verbal kommunikation[...]"(Karjalainen 2011: 86) och kan inte i det fallet kallas för icke-språklig. Men i mitt material förverkligas de uttryck som jag anser höra till kategorin indirekt begäran om hjälp bara via icke-språklig handling (dvs. osäkerhet) eller så uttrycks problemen utan att säga någonting (t.ex. paus, osäker blick osv.).

Fjärde kategorin i min taxonomi kallas för undvikande och den innehåller tre underkategorier: undvikande av samtalsämne, övergivande av samtalsämne och byte av samtalsämne. De här är hämtade från Faerch och Kaspers (1983: 52) taxonomi. Enligt Faerch och Kasper (1983: 44) är undvikande av samtalsämne undvikande av sådana samtalsämnen som man anser sig ha bara lite kunskap om eller som man anser vara problematiska. Övergivande av samtalsämne betyder att man börjar prata om något ämne men talaren märker mitt i sin samtalstur att han inte har tillräckligt med kunskap om ämnet och överger samtalsämnet och samtalsturen förblir oavslutad. (Faerch & Kasper 1983: 44) I fråga om byte av samtalsämne uttrycker talaren sig på en mer generell nivå än en målspråklig talare skulle ha gjort (Faerch & Kasper 1983: 44). Därtill anser jag att diskussionssituationen där talaren helt och hållet byter ett ämne han talar om hör till kategorin byte av samtalsämne.

3.3 Kommunikationsstrategier och andraspråksinläring

I detta avsnitt redogör jag för hurdant samband det finns mellan andraspråksinläring och användning av kommunikationsstrategier. Detta är viktigt i fråga om den här undersökningen eftersom kommunikationsstrategier också kan betraktas som andraspråksfenomen. Jag redogör för kommunikationsstrategiernas samband med andraspråksinläring med hjälp av tidigare forskning. I detta skede är det nödvändigt att definiera begreppet andraspråksinläring eftersom det finns flera teorier om hur andraspråket lärs. Den ledande tanken inom forskningen av andraspråksinläring är enligt Cromdal och Ewaldsson (2003: 23) att inläringen av andra språk hellre är ett individuellt fenomen än ett socialt. Denna tanke syns också i de teorier som presenteras i det följande och forskare gör ofta skillnad mellan andraspråksinläring och inläring av främmande språk.

Hyltenstam och Wassén (1984: 7) definierar andraspråksinläring som att ”man lär sig ett nytt språk i en omgivning, där detta språk används som kommunikationsmedel.” Detta betyder att språket lärs på samma sätt som förstaspråket dvs. i en miljö där språket talas och används som förstaspråk. Definitionen andraspråksinläring innebär också att man lär sig ”ett ytterligare språk efter förstaspråket” (Axelsson 2010: 125). Sådan andraspråksinläring kan också kallas för andraspråkstillägnande (Hyltenstam & Wassén 1984: 9). Detta sätt att lära sig ett språk liknar den inlärningsprocess som man också strävar efter att förverkliga i språkbadet. Hyltenstam och Wassén (1984: 8) urskiljer denna inlärningsprocess från inläring av ett främmande språk som de definierar som inläring av språket genom formell undervisning. Definitionen andraspråkstillägnande är relevant i fråga om den här undersökningen eftersom det är fråga om språkbadselever.

Viberg (1990) har utvecklat ett schema över på andraspråksinläring inverkande faktorer och den modellen presenterar jag kort här näst för att ge en uppfattning om hur faktorerna inom forskningen anses äga rum. Viberg (1990: 5) ger en kort översikt av olika faktorer

som påverkar inläring av andraspråket. Först nämner han social situation som påverkande faktor som betyder att inläraren har kontakt med de infödda talare av språket som inlärs. Som en annan faktor nämner han undervisning och de här faktorerna kopplas samman med språkanvändningsmönster som visar hur språket används i kommunikation samt när och med vem. Själva inläringen påverkas enligt Viberg (1990: 6) av individuella skillnader och tvåspråkiga drag hos olika inlärare. Till sist konstaterar Viberg (1990: 6) att för att inläring ska ske behövs det utveckling.

Faerch och Kasper (1983: 54) poängterar att en potentiell inläringseffekt genom användning av kommunikationsstrategier är möjlig när det är fråga om genomförandestrategier. Bara då går inlärare, enligt Faerch och Kasper (1983: 54), igenom de faser som möjliggör inläring. Den här processen baserar sig på att inlärare utvecklar sitt andraspråk genom att skapa hypotetiska regler som han sedan testar. Beroende på feedbackens natur blir de här hypotetiska reglerna förkastade eller en stabil del av språksystemet. För att garantera en heltäckande inläring av andraspråk ska reglerna förutom dessa processer bli automatiserade. (Faerch & Kasper (1983: 53) Faerch och Kasper 1983: 53–54) konstaterar att kommunikationsstrategier som används i planeringsfasen kan leda till inläring av andraspråket bara när inlärare går igenom formulering av hypotetiska regler. De tillägger också att kommunikationsstrategier som används i genomförandefasen möjliggör inläring av andraspråk när de blir en del av en automatiseringsprocess (Faerch & Kasper 1983: 54).

Bialystok (1983: 102) kritiserar sättet att anta att kommunikationsstrategier och inlärningsstrategier är olika alternativ i en kommunikationssituation dvs. synen att en kommunikationsstrategi inte kan fungera som en inlärningsstrategi. Bialystok (1983: 102) föreslår att vilken strategi som helst kan fungera antingen som kommunikationsstrategi eller som inlärningsstrategi. Idealfallet enligt Bialystok (1983: 102) är att användning av en strategi skulle främja både inläring och kommunikation.

4 KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER I GRUPPDISKUSSIONER

I detta kapitel koncentrerar jag mig på analysen av kommunikationsstrategier i olika gruppdiskussioner i olika årskurser. Jag exemplifierar användningen av kommunikationsstrategier med hjälp av utdrag ur elevernas diskussioner. Signalerna i exemplen markeras med understrykning och kommunikationsstrategier med fet stil. Efter exemplet finns alltid en bokstavs- och sifferbeteckning som anger vilken diskussion det är fråga om. Kvalitativa delen av analysen inkluderar tabeller där användningen av kommunikationsstrategier åskådliggörs och där visas också vilka kommunikationsstrategier eleverna i olika årskurser använder. Jag klargör också vilken kategorin av taxonomin är den mest använda och reflekterar på varför vissa strategier används mera än de andra. Den kvantitativa delen omfattar också sammanfattning av hur ofta eleverna använder en viss kommunikationsstrategi. Till slut jämförs resultaten mellan olika årskurser och reflekteras över skillnader och likheter i användning av kommunikationsstrategier i olika årskurser. I det första avsnittet 4.1 redogör jag för sambandet mellan uppgiftens stimulusord och användning av kommunikationsstrategier kring dem.

4.1 Kommunikationsstrategier och stimulusord

I detta avsnitt presenterar jag hurdant samband användning av kommunikationsstrategier har med uppgiftens stimulusord (se figur 1.) dvs. jag analyserar i vilka situationer eleverna använder mest kommunikationsstrategier. Detta görs med hjälp av tabell 7 som visar hur ofta eleverna använder kommunikationsstrategier när de pratar om ett ämne kring ett visst stimulusord. Att antalet kommunikationsstrategier inte överensstämmer med antalet kommunikationsstrategier i tabell 8–10 som visar resultat i olika årskurser beror på att eleverna flyttar fram också sådana teman som inte förknippas till ett visst stimulusord eller kommunikationsstrategin används i ett uttryck som omfattar flera stimulusord. Andelen

kommunikationsstrategier som kan förknippas med olika stimulusord är 80 % av alla kommunikationsstrategier som förekommer i diskussionerna i olika årskurser.

Härnäst redogör jag för på vilket sätt jag har gjort skillnad mellan kommunikationsstrategier som är förknippade med ett visst stimulusord och som inte är. Detta klargörs med belägg ur materialet. I avgränsningen av kommunikationsstrategier som hör eller inte hör till visst stimulusord har jag använt nämmandet av ett stimulusord som basis som t.ex. *vädret blir...* eller *människan är..* men slutligen är det kontext som avslöjar om temat där kring kommunikationsstrategier förekommer hör till ett visst stimulusord eller inte.

De kommunikationsstrategier som inte hör till något stimulusord är ganska klara och oftast de har något med göra hur presentation eller diskussionsdelen ska genomföras som i exempel (1) där det är fråga om användning av kommunikationsstrategi i en situation där det inte är förknippad med ett visst stimulusord.

- (1) Elev: det är svart utan papper
 Läraren: tycker ni
 Elev: [jå:]
 Elev: [jå:] när man
 Elev: om vi har **så därna några ord där så det**
 Elev: franska
 Elev: VISKNING
 Läraren: ni har ju den här papper som ni
 [ni kan använda (xxx)]
 Elev: [VISKAR den som]
 Elev: nej men att skriva
 Elev: nå men till exempel just valborgens
 börjar och
 Forskaren: [de ska inte] skriva alls
 Läraren: [skriv nånting]
 Forskaren: det behöver ni inte berätta det som
 ni kommer ihåg
 (6EGT15)

I exempel (1) tycker eleven att uppgiften är svårt utan papper och önskar att de skulle kunna punkta de saker som de har diskuterat. Kommunikationsstrategin används när eleven inte kommer ihåg uttrycket utan försöker förklara det. Det finns alltså diskussion mellan elev, lärare och forskare och de diskuterar om hur uppgiften ska genomföras. Då är ämnet och den förekommande kommunikationsstrategin inte förknippade med de givna stimulusorden.

I exempel (2) presenteras ett belägg ur materialet som omfattar användning av kommunikationsstrategi i en situation som är förknippad med flera stimulusord.

- (2) Elev: jo: och fak - faktiskt öö faktiskt när är -när det blir lite öm jo: och på våren öö och om det inte regnar på våren så öö gatorna är dammiga när liksom öm till exempel om det blåser så liksom så det öm det bl - blåser liksom sand öö till ögon ögon och munnen och allt **ja: och-** (9AGT21)

I exempel (2) använder eleven överlämnande av samtalsämne på grund av det att uttrycket blir oavslutad. Eleven pratar samtidigt om *regn* och *blåst* som kan förknippas med stimulusordet *vädret* samt om *gatorna* som kan förknippas med stimulusordet *marken*. Eleven använder alltså en kommunikationsstrategi i ett uttryck där han pratar om *vädret* och *marken*.

Följande presenteras hur kommunikationsstrategier förekommer kring de olika stimulusorden med hjälp av belägg ur materialet. Därtill redogör jag vad som avgör att temat där kring kommunikationsstrategin används hör till ett visst stimulusord och jag ger även exempel om kommunikationsstrategier kring varje stimulusord.

I exempel (3) där eleven använder omstrukturering berättar han också om vad händer med vädret när det blir vår i Finland. I detta exempel är det ganska klart att det är ordet *vädret* tillsammans med predikat *bli* som avslöjar att det hör till stimulusordet *vädret*.

- (3) Elev: väd- när det kommer vår till
 Finland **är vädret vädret börjar bli**
varmare ganska det det på våren regnar
 det också ganska mycket och nästan alla
 s- cyklar till skolan för att det blir
 varmare
 (6EGT16)

I exempel (4) använder eleven indirekt begäran om hjälp dvs. en annan elev fyller i hans uttryck med ordet *gräs*. I detta exempel nämns stimulusordet *marken* och berättas att den smälter och den blir grön. De här faktorerna avslöjar att användning av kommunikationsstrategi i detta exempel är förknippad med stimulusordet *marken*.

- (4) Elev: ä: okej om det har varit snö eller is
 på marken så den smälter och det blir grönt **a:**
m:
 Elev: gräs
 Elev just så och: *yes* det blir det kanske
 börjar blomma några blommor och sånt
 (9EGT24)

I exempel (5) frågar eleven vad vattendragen betyder och använder då hjälpsökande i en situation som kan förknippas med stimulusordet *vattendragen*. I diskussioner i alla årskurser är hjälpsökande en mycket vanlig kommunikationsstrategi som ofta förknippas med *vattendragen*. Hit räknas också uttrycken där kommunikationsstrategier används och som omfattar teman vatten och smältning.

- (5) Elev: vad betyder vattendragen
(3VGT10)

I exempel (6) presenteras hur kommunikationsstrategier används i samband med stimulusordet *växter*. Eleven omstrukturerar sitt uttryck där han berättar om blommor och före detta har han nämnt stimulusordet *växterna*. Det kan antas att blommor hör till samma tema *växterna*.

- (6) Elev: öö: öö växterna öppnas och det blir
öö det ää kommer mera blommor gräs växer
(3VGT7)

I exempel (7) behöver eleven hjälp med ordet *boar* och då använder han indirekt begäran om hjälp. Användning av stimulusordet *djuren* avslöjar att användning av kommunikationsstrategin kan förknippas med stimulusordet *djuren*.

- (7) Elev: nå om de där djuren så dom
kommer ut f-från sina de där
Elev: boar
(9VGT27)

I exempel (8) pratar först om djuren och sen byter ämnet till människorna genom att säga *nå människorna*. Efter det börjar eleven omstrukturera sin mening och börjar om med att säga *jätte många människor*. Användning av stimulusordet *människan* avslöjar vilket tema är det fråga om där kommunikationsstrategin används.

- (8) Elev: och sen just till exempel någon björn
och igelkott ööö nå människorna dem sådär-
öö jätte många människor är glada på våren
och

Det mest utmanande är att kunna urskilja de uttryck som gäller stimulusordet *människan*. I fråga om de andra stimulusorden nämner eleverna i de flesta fallen stimulusordet i det

uttryck där de använder kommunikationsstrategi som i exemplen 3–8. Men i fråga om stimulusordet *människan* nämns ordet inte alltid utan man syftar på människan t.ex. med pronomen *man* som i exempel (9) dvs. de uttryck där bakom finns en mänsklig aktör räknas också att höra till stimulusordet *människan* även om stimulusordet inte nämns i uttrycket.

- (9) Elev: öö och sen nå just när man tänker att några några när man får extra lovdag så tanker man nå att oj nå alla ju börjar gör glada och sen när sommarloven börjar så ganska många städar att nä- om man går nånstans på våren eller någon så när man kommer hem så det är städ- städat eller så där

I tabell 7 presenteras andelen kommunikationsstrategier kring ett visst stimulusord årskursvis. I tabellen presenteras även hur stor andel av alla kommunikationsstrategier som används kring de olika stimulusorden.

Tabell 7. Stimulusord och andelar kommunikationsstrategier kring dem

Stimulusord	Årskurs 3	Årskurs 6	Årskurs 9	Andel av alla kommunikationsstrategier
Vädret	8 %	3 %	6 %	5 %
Marken	8 %	8 %	6 %	7 %
Vattendragen	14 %	28 %	15 %	18 %
Växterna	12 %	6 %	19 %	13 %
Djuren	23 %	15 %	16 %	18 %
Människan	24 %	19 %	16 %	19 %

När man iakttar olika stimulusords andelar av alla kommunikationsstrategier utgör kommunikationsstrategier kring stimulusorden *människan* sammanlagt 19 % av alla kommunikationsstrategier i alla årskurser. Näst mest användning av kommunikationsstrategier förorsakar stimulusorden *djuren* och *vattendrag* med 18 % av alla kommunikationsstrategier. Kring stimulusordet *växterna* har eleverna utnyttjat 13 % av alla kommunikationsstrategier. Kommunikationsstrategier har inte utnyttjats så ofta kring

stimulusorden *marken* och *vädret*. Deras andelar utgör 7 % och 5 % av alla kommunikationsstrategier.

I årskurs 3 har eleverna använt mest kommunikationsstrategier när de har diskuterat om temat *människan* och nästan lika ofta har temat *djuren* orsakat användning av kommunikationsstrategier. Av alla kommunikationsstrategier i årskurs 3 förekommer 24 % kring stimulusordet *människan* och 23 % kring stimulusordet *djuren*. 14 % av kommunikationsstrategierna utgör diskussion kring stimulusordet *vattendragen* och 8 % kring stimulusorden *vädret* och *marken*.

I årskurs 6 har stimulusordet *vattendragen* orsakat mest användning av kommunikationsstrategier och andelen är 28 % av alla kommunikationsstrategier i årskurs 6. Kring stimulusordet *människan* har eleverna använt 19 % av kommunikationsstrategierna och kring *djuren* 15 %. De andra stimulusorden har inte orsakat så mycket användning av kommunikationsstrategier och andelen kommunikationsstrategier är kring stimulusordet *marken* 8 %, kring *växterna* 6 % och kring *vädret* 3 %.

I årskurs 9 har andelen kommunikationsstrategier kring olika stimulusord fördelas ganska jämnt dvs. eleverna har inte använt kommunikationsstrategier avsevärt mer kring ett visst stimulusord än kring de andra. 19 % av kommunikationsstrategierna i årskurs 9 förekommer kring stimulusordet *växterna*, 16 % kring *djuren* och *människan*, 15 % kring *vattendragen* och 6 % kring stimulusorden *vädret* och *marken*.

Att det förekommer mer kommunikationsstrategier kring vissa stimulusord kan ha olika förklaringar. Det antogs att eleverna använder mest kommunikationsstrategier när de inte känner till temat som diskuteras och detta kan vara en förklaring. Stimulusordet *vattendragen* som antogs vara ett okänt ord för eleverna har orsakat ganska mycket användning av kommunikationsstrategier men inte mest. Att det förekommer mest

användning av kommunikationsstrategier kring stimulusordet *människan* kan bero på att eleverna känner igen temat och de har mycket att säga om det och då förekommer det också mest kommunikationsstrategier. Samma gäller stimulusordet *djuren* som har orsakat näst mest användning av kommunikationsstrategier i diskussionerna.

I det följande avsnittet analyserar användning av kommunikationsstrategier ur kvalitativ synvinkel dvs. jag redogör för hurdana kommunikationsstrategier eleverna i olika årskurser använder.

4.2 Andraspråksbaserade strategier

Med andraspråksbaserade strategier avser jag strategier som på något sätt baserar sig på elevernas andraspråk svenska. Till kategorin andraspråksbaserade strategier hör omstrukturering, parafra, hjälpsökande, approximation och ordprägling. I det följande visar jag med exempel hur jag har kategoriserat och identifierat olika andraspråksbaserade strategier i elevernas diskussioner. I avsnitt 4.2.1 redogör jag för hur ofta andraspråksbaserade strategier förekommer i olika årskurser.

I exempel (10) är det fråga om omstrukturering. Eleven börjar sin mening med att säga *man ser* men signalerar om problem och kommunikationsstrategianvändning med ett tvekljud (öö hmm). Tvekljud ger eleven tid att omformulera sin mening på nytt och eleven fortsätter med att säga *om man är jätte nära strand så man ser när [...]*.

- (10) Elev: och när **man ser öö hmm om man är jätte nära strand så man ser** när dom där fiskmåsarerna kommer och ha- fa- s- dom där fanarna och ää det är jätte fint när dom kommer
(3VGT8)

Detta är ett mycket typiskt exempel på omstrukturering där eleven anser att det första alternativet att avsluta meningen inte ger tillräcklig information och utvecklar ett annat sätt att fortsätta sin mening till slut.

I exempel (11) åskådliggörs hur parafras förekommer i elevernas diskussioner. Eleven försöker förklara vad ordet *vattendrag* betyder med att använda andra ord för att kunna förklara det. Att försöka förklara något ord, oftast ett substantiv, är ett typiskt exempel i denna undersökning för parafras som innebär att ordet eller uttrycket omskrivs.

- (11) Elev: [det är kanske (xxx) **det där snön smälter så går den där vatten kommer det kanske vattendragen** inte vet jag
(9EGT23)

I materialet finns det också andra slags uttryck där det är fråga om parafras. I exempel (12) kommer eleven inte ihåg namnet på en viss blomma. Han bestämmer sig att försöka förklara för andra vilken blomma han är ute efter.

- (12) Elev: och sedan **dom som man ger på morsdagen [dem där vita]**
(9AGT22)

Eleven kommer själv inte ihåg namnet på blomman utan försöker ge andra elever några tips ifall de andra skulle komma ihåg namnet på blomman eller få ett intryck av vad han är ute efter.

Exempel (13) och (14) åskådliggör användningen av hjälpsökande. I exempel (13) försöker eleven säga att fåglarna flyttar tillbaka men det uppstår ett problem med adverbet *tillbaka* och han signalerar om problem med osäkerhet (eiku) och upprepning (bak bak) som följs av kommunikationsstrategin hjälpsökande. Eleven frågar slutligen de andra direkt *vad är det*

men får inte något svar eftersom sakinnehållet blir förstått och diskussionen kan fortsätts utan att någon uttrycker den rätta formen.

- (13) Elev: fåglar oo
 Elev: flyttar *back* SKRATT *eiku*
 Elev: bak bak **vad är det**
 (3EGT4)

I det andra exemplet (14) på hjälpsökande börjar eleven sitt yttrande men kommer inte ihåg ordet grönsaker på svenska och därför frågar han direkt de andra (*mikä on vihannekset*) och får också ett svar och upprepar det. Eleven signalerar om problem med ett tvekljud (ää, ää den).

- (14) Elev: alla människor äter ää jättemycket ää den *mikä on vihannekset*
 VISKNING
 Elev: gröna växter
 Elev: gröna växter
 (3EGT4)

Enligt Karjalainen (2011: 82) är det mycket vanligt att hjälpsökande kombineras med andra strategier och så är fallet också i exempel (14). Här har man kombinerat hjälpsökande med kodväxling: eleven frågar om hjälp på finska.

- (15) Elev: och ää man tar ää **no vår vårens päls** och
 man gör (där) ä sockor ö och sockor
 byxor
 (3AGT2)

Approximation som också hör till kategorin andraspråksbaserade strategier, är inte alltid lätt att identifiera i materialet eftersom det är svårt att säga om eleven själv alltid vet att han inte använder den korrekta formen. I exempel (15) är eleven ute efter ett ord som beskriver en förändring av färg i djurens päls som sker på våren.

Eleven signalerar om osäkerhet med ett tvekljud (ää, ää) och efter en paus besluter han att använda uttrycket vårens päls för att beskriva färgförändringen av pälsen. Det som avgör klassificeringen som approximation är att eleven med stor sannolikhet vet att han inte använder den korrekta formen och använder ordet *no* före uttrycket vårens päls. Detta *no* (nå på svenska) signalerar till andra att han är medveten om att nu kan han inte säga den rätta formen men han är ändå nöjd med sitt beslut eftersom han vet att de andra vet vad han menar med uttrycket *vårens päls*.

Att kunna hitta exempel på ordprägling är inte lätt eftersom i en undersökning som denna kan man inte exakt veta vilket ord eller uttryck eleven är ute efter. Också i fråga om ordprägling, som betyder att man använder ett eget påhittat ord, kan man inte veta om eleven själv tycker att ordet är påhittat eller om han tror att ett sådant ord finns i svenska språket. Yttranden, där ordprägling förekommer, återfinns mycket sällan i diskussionerna i olika årskurser. Ett exempel på användning av ordprägling presenteras ändå nedan.

- (16) Elev: och när man ser öö hmm om man är
jätte nära strand så man ser när dom där
fiskmåsarerna kommer och ha- fa- s- dom där
fanarna och ää det är jätte fint när dom
kommer
(3VGT18)

I exempel (16) signalerar eleven om svårigheter med att hitta rätt ord. Han stakar sig lite ”*ha- fa- s- dom där*” och får på det sättet lite mera tid att försöka hitta ett rätt ord och slutligen använder han ett ord som man kan tänka sig vara ett eget påhittat ord *fanarna*. Kontexten avslöjar att eleven kan vara ute efter ordet *svanarna* men inte kommer ihåg det och använder ordet *fanarna* istället.

4.2.1 Andraspråksbaserade strategier i olika årskurser

I årskurs 3 används varje strategi som har kategoriserats under andraspråksbaserade strategier. Oftast har man använt omstrukturering som förekommer 22 gånger i

diskussionerna i årskurs 3. Hjälpökande och parafra används också nästan lika ofta som omstrukturering. Hjälpökande förekommer i 20 yttranden och parafra i 19 yttranden i diskussionerna i årskurs 3. Approximation förekommer i sex yttranden i materialet i årskurs 3. Däremot förekommer ordprägling mycket sällan i diskussionerna i årskurs 3. Den används bara en gång i en diskussion. Sammanlagt har eleverna i årskurs 3 använt andraspråksbaserade strategier i 68 yttranden under diskussionernas gång (se vidare tabell 9).

I årskurs 6 har eleverna använt andraspråksbaserade strategier i diskussioner sammanlagt 66 gånger, varav 15 är omstrukturering. Parafra förekommer 14 gånger och hjälpökande 34 gånger i materialet i årskurs 6 vilket innebär att hjälpökande har eleverna använt hälften mera än de andra strategierna i denna kategori. Ordprägling har man inte alls använt och approximation bara i 4 yttranden i diskussionerna i årskurs 6 (se vidare tabell 10).

I årskurs 9 förekommer andraspråksbaserade strategier 73 gånger i materialet. 21 av dem utgör omstrukturering och 15 är parafra. Däremot har hjälpökande använts betydligt oftare än de andra strategierna. Den förekommer 34 gånger i materialet i årskurs 9. Också i årskurs 9 har man använt approximation minst. Den förekommer bara i tre yttranden i årskurs 9. Liksom i årskurs 6 förekommer ordprägling inte i materialet i årskurs 9 (se vidare tabell 11). I sin helhet används andraspråksbaserade strategier ganska jämnt i olika årskurser medan de största skillnaderna finns mellan olika orter.

4.3 Strategier som baserar sig på modersmålet eller ett främmande språk

Med strategier som baserar sig på modersmålet eller ett främmande språk avser jag strategier som på något sätt har sitt ursprung i elevernas modersmål finska eller i ett av deras främmande språk som kan vara vilket språk som helst, t.ex. engelska. Till denna kategori räknas kodväxling, ordagrann översättning och övergeneralisering. I materialet kan

identifieras åtminstone tre olika slags användning av kodväxling. I avsnitt 4.3.1 redogör jag för hur kommunikationsstrategier i denna kategori används i olika årskurser.

I exempel (17) används kodväxling till finska som en naturlig del av diskussionen och eleven signalerar inte att han skulle försöka leta efter orden på svenska. Eleven bara säger de ord, som han inte kommer ihåg, på finska.

- (17) Elev: och när det kommer sommar så ö sen kan man vara mm i skogen och göra **leiri** dit och sen kan man gå **purjehtii** och mm och ö cykla och gå med motorcykel och man kan göra **maja** och ööm
(3AGT2)

I exempel (18) används kodväxling som ett resultat av fundering och tvekande. Eleven signalerar med ett tvekljud (öö) att han har problem med att uttrycka sig och byter efter det språket till finska och säger ordet nöjespark på finska (huvipuistot).

- (18) Elev: alla öö **huvipuistot** öppnas
(3EGT3)

I exempel (19) används kodväxling tillsammans med en annan kommunikationsstrategi, hjälpsökande. Eleven vet inte ordet insekt på svenska och frågar de andra vad det betyder och då byter han språk och framför sin fråga på finska.

- (19) Läraren: hej du kan fråga hela gruppen
Elev: **mikä on ötökkä**
Elev: ödla
Elev: ödla
Elev: många ödlor
(3AGT1)

I kategorin strategier som baserar sig på modersmålet eller ett främmande språk inkluderas också ordagrann översättning och övergeneralisering men i materialet finns inte något

exempel på de strategierna. Eleverna har alltså inte använt ordagrann översättning eller övergeneralisering i diskussionerna.

4.3.1 Strategier som baserar sig på modersmålet eller på ett främmande språk i olika årskurser

I årskurs 3 används en av de kommunikationsstrategier som baserar sig på modersmålet eller vidare på ett främmande språk. Den strategin är kodväxling och den förekommer i 46 yttranden i materialet i årskurs 3. I materialet finns två diskussioner där kodväxling förekommer betydligt mer än i de andra. I tredjeklassisternas diskussioner i Åbo används kodväxling i 14 yttranden i den första och i 13 yttranden i den andra diskussionen. Däremot används de andra strategierna ordagrann översättning och övergeneralisering inte alls i diskussionerna i årskurs 3. (se vidare tabell 9). I årskurs 3 används strategier i denna kategori inte så ofta som i årskurserna 6 och 9.

I årskurs 6 är den sammanlagda summan av strategier som baserar sig på modersmålet eller främmande språk 66. Därav täcker allt kodväxling. Liksom i årskurs 3 förekommer kodväxling oftare i vissa diskussioner i årskurs 6. Vasaborna i årskurs 6 har använt kodväxling i 39 yttranden under diskussionernas gång. Däremot har de andra strategierna ordagrann översättning och övergeneralisering inte alls använts i årskurs 6. (se vidare tabell 10).

Strategier som baserar sig på modersmålet eller främmande språk har eleverna utnyttjat i 62 yttranden i årskurs 9. Eleverna har endast utnyttjat strategin kodväxling. Betydligt mera har denna strategi använts av niondeklassister i Vasa som kodväxlar i sammanlagt 34 yttranden. Ordagrann översättning och övergeneralisering har man inte använt i diskussionerna i årskurs 9. (se vidare tabell 11).

4.4 Icke-språkliga strategier

Till icke-språkliga strategier inkluderas all icke-språklig handling såsom gester och mimer samt indirekt begäran om hjälp som i denna undersökning syftar på situationer i diskussioner där en elev börjar en mening som blir oavslutad men som fylls i av en annan elev. Till denna kategori hör också olika slags ljudimitation. I avsnitt 4.4.1 redogör jag för hur de här kommunikationsstrategierna används i olika årskurser.

I exempel (20) använder eleven sina händer som hjälp när han försöker komma ihåg ett namn på en blomma på svenska. Här har man också använt två olika strategier. Kommunikationsstrategin gester fylls i med hjälpsökande: eleven frågar de andra eleverna ”*vad kallar man nu dom där gula*”.

- (20) Elev: och marken blir litet grönnare och
det blir sådana **var är det vad kallar (använder händer när han
förklarar)**
man nu dom där gula
Elev: blommor
(9EGT25)

I exempel (21) pratar eleverna om motorcyklar och mopeder och en elev tycker att de som har fått körkort blir för ivriga när de får köra moped och detta demonstrerar han med ljudet ”*wiiiu*”.

- (21) Elev: och alla som har just fått kortet så
blir **wiiiu**
(9EGT25)

Till indirekt begäran om hjälp inkluderas alla sådana yttranden där en elev har svårigheter med något uttryck och uttrycket fylls i av en annan elev dvs. den elev som stöter på ett problem signalerar till de andra eleverna med en blick eller mim att han behöver hjälp. På det sättet vet de andra eleverna att eleven med svårigheter behöver hjälp för att kunna

avsluta sin mening. Så den som vet vad eleven är ute efter fyller i uttrycket. Ett sådant fall exemplifieras i exempel (22).

- (22) Elev: det börjar att blåsa från söder
och inte från öh liksom
Elev: norr
Elev: ja: ja:
(9AGT21)

I exempel (22) signalerar eleven med uttrycket *öh liksom* att han är ute efter ett visst ord men kommer inte genast ihåg det. En annan elev lägger märke till det och fyller i första elevens uttryck med ordet *norr*. Eleven som signalerar ett problem svarar med *ja: ja:* som kan tolkas som ett godkännande av hjälpen.

- (23) Elev: och alla båtar ö: kommer dit till - **[satamaan]**
Elev: ja: till [stranden]
Elev: [[stranden]]

I exempel (23) är det fråga om en annan slags indirekt begäran om hjälp som används tillsammans med kodväxling. Eleven berättar att på våren brukar båtarna komma till hamnen men kommer inte ihåg ordet hamn utan säger det på finska ("satamaan"). Före detta håller eleven en liten paus som signalerar att han har stött på ett problem. En annan elev märker att han inte kommer ihåg ordet på svenska och försöker hjälpa. Den andra eleven fyller i med att säga "till stranden" och detta accepteras genom att eleven med problem upprepar ordet.

4.4.1 Icke-språkliga strategier i olika årskurser

I årskurs 3 har eleverna använt icke-språkliga strategier i sammanlagt 13 yttranden som alla är indirekt begäran om hjälp. Tredjeklassisterna har alltså inte alls använt mimer och gester i sina diskussioner. (se vidare tabell 9).

I årskurs 6 är också indirekt begäran om hjälp den mest använda strategin i denna kategori. Den har man använt i fem yttranden i materialet i årskurs 6. Mimer och gester förekommer i ett yttrande. Sammanlagt förekommer icke-språkliga strategier i sex yttranden. (se vidare tabell 10). I årskurs 9 ökar andelen icke-språkliga strategier. De har man använt i sammanlagt 15 yttranden varav tre utgör mimer och gester. Indirekt begäran om hjälp förekommer i 12 yttranden i årskurs 9. (se vidare tabell 11). Antalet icke-språkliga strategier är ganska jämt i årskurserna 3 och 9 medan i årskurs 6 används de här strategierna hälften så ofta.

4.5 Undvikande

Undvikande har delats in i tre underkategorier som är undvikande av samtalsämne, övergivande av samtalsämne och byte av samtalsämne. Undvikande är inte så lätt att identifiera i materialet eftersom det inte alltid är klart om eleven inte vill prata mera om ämnet när han låter något uttryck bli oavslutat eller om det bara sker på grund av att en annan elev börjar prata samtidigt och ordet går över till en annan elev. Hur undvikande används i olika årskurser presenteras i avsnitt 4.5.1.

I exempel (24) börjar eleven prata om djur men börjar sen tveka (eem eem, ää mm öhm) och slutligen tystnar han. Då uppmuntrar läraren eleven att fortsätta genom att fråga ”ja va gör dom” och då svarar eleven ”en mä muista” (sv. jag kommer inte ihåg) på finska och på det sättet signalerar han att han inte vill fortsätta att prata om ämnet. Som nämnts tidigare är det möjligt att två eller flera strategier kan förekomma i ett och samma yttrande. Så är fallet också i detta exempel. När eleven signalerar att han inte vill prata mera om ämnet med att säga ”en mä muista” kodväxlar han också.

- (24) Elev: djuren mm djuren eem eem kommer
eem eem fö för den där ää mm öhm
 //
 Lärare: ja vad gör dom
 Elev: **en mä muista**
 (3VGT7)

I exempel (25) är det fråga om byte av samtalsämne. Eleven börjar prata om människan men avbryter sen och byter ämne till djur.

- (25) Elev: det- kommer **människan** inte
djuren kommer från det här mmm det här
 vintersovet som vaknar
 (3EGT6)

I den här undersökningens material finns inte exempel på undvikande av samtalsämne.

4.5.1 Undvikande i olika årskurser

I årskurs 3 används två olika slags undvikandestrategier. De här är övergivande av samtalsämne som förekommer i 8 yttranden och byte av samtalsämne som förekommer i tre yttranden i materialet i årskurs 3. Undvikande av samtalsämne har man inte alls använt och sammanlagt förekommer undvikande i 11 yttranden i årskurs 3. I årskurs 6 har man använt bara en undvikandestrategi, övergivande av samtalsämne och den förekommer i 14 yttranden. I årskurs 9 har eleverna använt undvikande i sammanlagt 14 yttranden varav 13 är övergivande av samtalsämne och ett byte av samtalsämne. Resultaten visar att eleverna har använt kommunikationsstrategi undvikande ganska jämnt i alla årskurser. (se vidare tabell 9, 10 och 11).

4.6 Sammanfattning av analys och jämförelse

I det här avsnittet sammanfattar jag resultaten av analysen och jämför resultaten mellan olika årskurser och på olika orter samt med andra undersökningsresultat. Syftet är att få en uppfattning om hur användningen av kommunikationsstrategier utvecklas med åldern och vilka kommunikationsstrategier som utnyttjas mest i olika årskurser. Jag klargör också hur kommunikationsstrategier fördelar sig i olika faser av diskussioner.

I tabell 8 presenteras andel kommunikationsstrategi i olika faser av diskussioner. Analysen visar att den största delen av kommunikationsstrategierna förekommer i diskussionernas andra del dvs. i elevdiskussionsdelen. I årskurs 3 förekommer 93 % av alla strategier i elevdiskussionsdelen och 7 % i presentationsdelen. I årskurs 6 förekommer 84 % av alla strategier i elevdiskussionsdelen och 16 % i presentationsdelen. På motsvarande sätt var de här procentandelarna 80 % och 13 % i årskurs 9. Att procentandelarna i årskurs 9 inte blir jämnt 100 % beror på sättet att diskutera i en diskussion. I denna diskussion är det inte möjligt att urskilja en uppenbar presentationsdel som i de andra diskussionerna.

Tabell 8. Andel kommunikationsstrategier i olika faser av diskussionerna

	Elevdiskussionen	Presentationen
årskurs 3	93 %	7 %
årskurs 6	84 %	16 %
årskurs 9	80 %	13 %

Resultaten är sådana som jag förutsåg och anledningen till detta är ganska klar. I elevdiskussionsdelen diskuterar eleverna fritt kring ämnet *Nu blir det vår i Finland* och samlar tankar om vad de skulle kunna presentera. I presentationsdelen är däremot den största delen av orden och uttrycken bekanta från diskussionsdelen och kommunikationsstrategier behövs inte. Det kan också tänkas vara naturligt att största delen av kommunikationsstrategierna förekommer i elevdiskussionsdelen eftersom elevdiskussion utgör den längsta delen i diskussionerna (se tabell 3–5). I

lärarinstruktionsdelen har eleverna inte använt några kommunikationsstrategier och detta beror på att i denna del har läraren ordet och eleverna är åhörare.

Härnäst redogör jag för resultaten av analysen. Antalet kommunikationsstrategier i olika årskurser och på olika orter förklaras med hjälp av olika tabeller. Jag klargör också vilken huvudkategori av kommunikationsstrategierna som har använts mest och funderar på olika anledningar som har lett till ett visst resultat. Analysen innehåller också en jämförelse mellan olika årskurser. När man iakttar resultaten som presenteras i tabell 9 bör man lägga märke till att antalet diskussioner inte är jämnt utan det finns fyra diskussioner från Esbo och Vasa och två från Åbo. Därför anser jag nyttigt att ge medelvärden för kommunikationsstrategier på olika orter. Medelvärden för Esbo är 12,5, Vasa 11,5 och Åbo 20 kommunikationsstrategier per en diskussion. Åboborna tredjeklassister har alltså använt mest kommunikationsstrategier i sina diskussioner.

I tabell 9 presenteras antalet olika kommunikationsstrategier i årskurs 3 och som det framgår i tabell 8 förekommer andraspråksbaserade strategier i sammanlagt 68 yttranden i materialet i årskurs 3. Denna kategori är klart den mest använda kategorin hos språkbads elever i årskurs 3. Omstrukturering är den mest använda strategin i denna kategori och den förekommer i 22 yttranden. Nästan lika mycket har eleverna använt hjälpsökande och parafras vilka förekommer i 20 och 19 yttranden. Ordprägling förekommer bara i ett yttrande och approximation i sex yttranden. Variation mellan esbo- och vasaborna är inte stor men däremot har åboborna använt betydligt färre andraspråksbaserade strategier än eleverna från de andra städerna i årskurs 3.

Strategier som baserar sig på modersmålet eller på ett främmande språk har eleverna i årskurs 3 använt näst mest och de här strategierna förekommer i sammanlagt 46 yttranden och de alla är kodväxling. Ordagrann översättning och övergeneralisering har man inte alls använt i årskurs 3. Som det redan konstaterades har tredjeklassister i Åbo använt färre andraspråksbaserade strategier men antal strategier som baserar sig på modersmålet eller ett

främmande språk är den högsta bland tredjeklassister i Åbo. Detta kan tänkas kompensera antalet strategier i den första kategorin och det verkar vara så att åboborna är ganska benägna att kodväxla.

Tabell 9. Antalet olika kommunikationsstrategier i årskurs 3.

1. Andraspråksbaserade strategier	Esbo	Vasa	Åbo	Sammanlagt
A. Omstrukturering	10	11	1	22
B. Parafraas	10	7	2	19
C. Hjälpökande	7	11	2	20
D. Ordprägling	-	1	-	1
E. Approximation	3	1	2	6
Sammanlagt	30	31	7	68
2. Strategier som baserar sig på modersmål/främmande språk				
A. Kodväxling	9	6	31	46
B. Ordagrann översättning	-	-	-	-
C. Övergeneralisering	-	-	-	-
Sammanlagt	9	6	31	46
3. Icke-språkliga strategier				
A. Mimer, gester	-	-	-	-
B. Indirekt begäran om hjälp	7	5	1	13
Sammanlagt	7	5	1	13
4. Undvikande				
A. Undvikande av samtalsämne	-	-	-	-
B. Övergivande av samtalsämne	5	2	1	8
C. Byte av samtalsämne	3	-	-	3
Sammanlagt	8	2	1	11
Sammanlagt	50	46	40	136

Strategier i den tredje och fjärde kategorin har eleverna i årskurs 3 använt nästan lika mycket. Icke-språkliga strategier förekommer i 13 yttranden varav alla är indirekt begäran om hjälp. Undvikande har eleverna använt i 11 yttranden. Undvikande av samtalsämne förekommer inte i materialet men övergivande av samtalsämne finns i åtta yttranden. Därtill har eleverna använt byte av samtalsämne i tre yttranden.

I tabell 9 presenteras också hur mycket eleverna på olika orter i årskurs 3 har använt kommunikationsstrategier. I Esbo har eleverna använt strategier i sammanlagt 50 yttranden, i Vasa i 46 yttranden och i Åbo i 40 yttranden. Men man ska beakta att i fråga om Åbo finns det bara två diskussioner (inte fyra som ifrån de andra städerna) med i denna undersökning. Allt som allt har eleverna i årskurs 3 använt kommunikationsstrategier i 136 yttranden.

I tabell 10 presenteras antalet kommunikationsstrategier i årskurs 6. Som det konstaterade också i fråga om årskurs 3 är antalet diskussioner inte jämnt på olika orter. I materialet finns fyra diskussioner från Esbo och Vasa och två från Åbo. Därför det behövs medelvärden av kommunikationsstrategier som är 15,75 kommunikationsstrategier i en diskussion i Esbo, 17,75 i Vasa och 10 i Åbo. Detta betyder att sjätteklassister i Åbo inte har använt kommunikationsstrategier så flitigt som eleverna från Esbo och Vasa vilkas medelvärden är ganska nära varandra.

De mest använda strategikategorierna i årskurs 6 är andraspråksbaserade strategier och strategier som baserar sig på modersmålet eller ett främmande språk. I de här båda kategorierna har 66 kommunikationsstrategier använts i respektive grupp. Ett närmare betraktande visar att eleverna i årskurs 6 har använt vissa strategier betydligt mer än de andra. Av andraspråksbaserade strategier förekommer hjälpsökande i 34 yttranden medan omstrukturering finns i 15, parafra i 14 och approximation i 4 yttranden i årskurs 6. Ordprägling har man inte alls använt.

Av den andra kategorin av kommunikationsstrategier har eleverna mest använt kodväxling. Den förekommer i 66 yttranden som täcker allt i den andra kategorin för. Att kodväxling förekommer så ofta i årskurs 6 beror till stordel på en diskussion bland sjätteklassisterna i Vasa. I denna diskussion förekommer kodväxling i 20 yttranden vilket är betydligt mer än i de andra diskussionerna. Stilen i diskussionen är sådan att den ger mycket möjligheter till kodväxling, t.ex. eleverna viskar mycket sinsemellan och då är språket finska.

Icke-språkliga strategier i årskurs 6 förekommer i sammanlagt 6 yttranden. Indirekt begäran om hjälp utgör 5 yttranden och mimer och gester ett yttrande. Av kategorin undvikande har sjuätteklassisterna använt bara en slags undvikandestrategi och den är övergivande av samtalsämne. Den förekommer i 14 yttranden i materialet i årskurs 6.

Tabell 10. Antalet olika kommunikationsstrategier i årskurs 6.

1. Andraspråksbaserade strategier	Esbo	Vasa	Åbo	Sammanlagt
A. Omstrukturering	12	1	2	15
B. Parafra	12	2	-	14
C. Hjälpökande	14	15	5	34
D. Ordprägling	-	-	-	-
E. Approximation	3	1	-	4
Sammanlagt	41	19	7	66
2. Strategier som baserar sig på modersmål/främmande språk				
A. Kodväxling	18	39	9	66
B. Ordagrann översättning	-	-	-	-
C. Övergeneralisering	-	-	-	-
Sammanlagt	18	39	9	66
3. Icke-språkliga strategier				
A. Mimer, gester	-	1	-	1
B. Indirekt begäran om hjälp	-	4	1	5
Sammanlagt	-	5	1	6
4. Undvikande				
A. Undvikande av samtalsämne	-	-	-	-
B. Övergivande av samtalsämne	4	7	3	14
C. Byte av samtalsämne	-	-	-	-
Sammanlagt	4	7	3	14
Sammanlagt	63	71	20	154

Sammanlagt förekommer kommunikationsstrategier i 154 yttranden i årskurs 6. I Esbo har eleverna använt strategier i 63 yttranden, i Vasa i 71 yttranden och i Åbo i 20 yttranden. Också här ska man lägga märke till att i materialet finns bara två diskussioner från Åbo och fyra från de andra städerna.

Antalet kommunikationsstrategier i årskurs 9 presenteras i tabell 11. Den kategori som eleverna har använt mest i årskurs 9 är andraspråksbaserade strategier med sammanlagt 73 yttranden. Omstrukturering förekommer i 21 yttranden, parafras i 15 yttranden och hjälpsökande i 34 yttranden. Därmed blir hjälpsökande den mest använda strategin i denna grupp. Approximation har eleverna använt i tre yttranden och ordprägling har eleverna inte alls använt.

Tabell 11. Antalet olika kommunikationsstrategier i årskurs 9.

1. Andraspråksbaserade strategier	Esbo	Vasa	Åbo	Sammanlagt
A. Omstrukturering	4	9	8	21
B. Parafras	6	5	4	15
C. Hjälpsökande	7	18	9	34
D. Ordprägling	-	-	-	-
E. Approximation	1	2	-	3
Sammanlagt	18	34	21	73
2. Strategier som baserar sig på modersmål/främmande språk				
A. Kodväxling	8	34	20	62
B. Ordagrann översättning	-	-	-	-
C. Övergeneralisering	-	-	-	-
Sammanlagt	8	34	20	62
3. Icke-språkliga strategier				
A. Mimer, gester	2	-	1	3
B. Indirekt begäran om hjälp	5	4	3	12
Sammanlagt	7	4	4	15
4. Undvikande				
A. Undvikande av samtalsämne	-	-	-	-
B. Övergivande av samtalsämne	3	5	5	13
C. Byte av samtalsämne	1	-	-	1
Sammanlagt	4	5	5	14
Sammanlagt	37	77	50	164

I den andra kategorin, strategier som baserar sig på modersmålet eller ett främmande språk, finns den strategi som eleverna har använt mest i årskurs 9. De är fråga om kodväxling och den förekommer i 62 yttranden i materialet. Att antalet kodväxling är hög också i årskurs 9

beror inte på en enskild diskussion som är fallet i årskurs 6 utan användningen av kodväxling är jämnt fördelad mellan olika diskussioner. Strategier inom kategorin strategier som baserar sig på modersmålet eller ett främmande språk har eleverna i årskurs 9 använt näst mest.

Icke-språkliga strategier och undvikandestrategier har eleverna använt ganska jämnt i årskurs 9. Icke-språkliga strategier förekommer i 15 yttranden varav 12 är indirekt begäran om hjälp och tre mimer och gester. Undvikandestrategier förekommer i 14 yttranden. Övergivande av samtalsämne har eleverna använt i 13 yttranden och byte av samtalsämne i ett yttrande. Undvikande av samtalsämne förekommer inte i materialet i årskurs 9.

När man betraktar det sammanlagda antalet kommunikationsstrategier på olika orter i årskurs 9 bör man lägga märke till att antalet diskussioner inte är jämnt utan det finns tre diskussioner från Esbo, fyra från Vasa och två från Åbo. Räknat medelvärden för kommunikationsstrategier på olika orter är för Esbo är 12,3 för Vasa är 19,5 och för Åbo 25. Med hjälp av medelvärdet får man en bättre uppfattning om fördelningen av kommunikationsstrategierna på olika orter. Sammanlagt har eleverna i årskurs 9 använt kommunikationsstrategier i 164 yttranden.

Jag antog att eleverna skulle använda mest förklarande kommunikationsstrategier dvs. omstrukturering. Men när man beaktar alla strategier i alla årskurser är den mest utnyttjade kommunikationsstrategin kodväxling i alla årskurser. Omstrukturering utnyttjade eleverna tredje mest i årskurserna 6 och 9 och näst mest i årskurs 3. Resultatet är lite överraskande i ljuset av att läraren i diskussionernas läraranvisningsdel nästan alltid påpekade läraren eleverna ska använda svenska när de diskuterar. Men man kan samtidigt konstatera att den största delen av kodväxling sker i diskussionsdelen där eleverna diskuterar sinsemellan och är vana vid att prata finska med varandra och vet att alla förstår finska. Detta stöder språkbadstanken om att eleven får använda sitt modersmål fritt i klassrummet och eleven

kan vara säker på att han blir förstådd av läraren och andra som han samarbetar med. (mera om detta i avsnitt 2.1)

I den delen av diskussionen där eleverna däremot framför sin presentation inför kameran är de kodväxlande yttrandena sällsynta. Detta kan tänkas bero på det att presentationen är ämnad för svenskspråkiga som inte kodväxlade yttranden på finska och eleverna är medvetna om det. Faerch, Haastrup och Phillipson (1984: 164) anser att användning av modersmålsbaserade strategier som kodväxling är ett tecken på inte så avancerad språkfärdighet dvs. inlärare kan tänkas befinna sig på en lägre nivå av språkfärdighet när flera modersmålsbaserade strategier iaktas i deras tal. Att den mest använda strategin i denna undersökning är kodväxling stämmer inte överens med min kandidatavhandling där eleverna utnyttjade mest hjälpsökande och omstrukturering (Rajamäki 2011: 28). I min tidigare undersökning (Rajamäki 2011) var materialet inte lika omfattande som i den här undersökningen och detta kan påverka resultatet. Kommunikationsstrategier indelas också på ett annat sätt.

Marrie och Netten (1992) har undersökt skillnader i användning av kommunikationsstrategier mellan effektiva och mindre effektiva inlärare. Deras resultat visar att de mest använda strategierna i båda grupper är approximation och parafras (Marrie & Netten 1992: 128–129) som i den här undersökningen har kategoriserats under andraspråksbaserade strategier. Som resultatet visar använder eleverna mest strategier från kategorin andraspråksbaserade strategier dvs. eleverna i denna undersökning använder mest samma typ av strategier som inlärare i Marrie och Nettens (1992) undersökning. Karjalainen (2011) som har undersökt användning av kommunikationsstrategier i FinTandem har också fått ett liknande resultat. I sin undersökning har Karjalainen (2011: 121) koncentrerat sig främst på intra- och interlingvala strategier dvs. strategier som baserar sig antingen på andraspråket eller på modersmål eller vidare på ett ytterligare språk. Resultatet i Karjalainens (2011) undersökning visar att informanterna använder mera intralingvala strategier än interlingvala strategier (Karjalainen 2011: 104). Detta asner Karjalainen

(2011: 107) vara ett tecken på avancerade språkkunskaper. Resultaten i min undersökning följer samma linje som Karjalainens (2011) undersökning eftersom eleverna i min undersökning mest utnyttjade strategier som baserar sig på andraspråket.

Även om eleverna har utnyttjat mest kodväxling i diskussionerna blir den mest använd strategikategorin andraspråksbaserade strategier. Detta kan tänkas bero på diskussionsinstruktionerna där det påpekades att eleverna ska använda svenska när de diskuterar. I materialet kan man märka att eleverna ofta först försöker förklara ordet eller uttrycket på svenska eller fråga hjälp på svenska innan de byter till finska dvs. kodväxlar. Att vissa kommunikationsstrategier förekommer mera sällan än andra kan tänkas bero på typen av kommunikationsstrategi och möjligheter att identifiera dem i diskussioner. En sådan kommunikationsstrategi är undvikande av samtalsämne som inte alls förekommer i materialet. I den typ av diskussioner som förekommer i den här undersökningen är det inte möjligt att urskilja om eleven undviker ett visst samtalsämne eller inte. Eftersom diskussionen är fri och eleverna inte väntas ta fram vissa teman kan man inte veta om ett visst ämne undviks eller inte.

Jag antog också att eleverna i högre årskurser skulle använda kommunikationsstrategier mera sällan men detta antagande stämmer inte överens med undersökningsresultatet. När man jämför antalet använda kommunikationsstrategier i olika årskurser märker man att ju högre årskurs desto mera kommunikationsstrategier. Resultatet är tvärtemot jämfört med resultatet i min kandidatavhandling som visade att ju yngre eleverna var desto mera använde de kommunikationsstrategier (Rajamäki 2011:28). I årskurs 3 använde eleverna kommunikationsstrategier i sammanlagt 137 yttranden, eleverna i årskurs 6 i 154 yttranden och i årskurs 9 i sammanlagt 164 yttranden. Den största skillnaden finns mellan tre- och sjätteklassister. Eleverna i årskurs 6 använde kommunikationsstrategier 17 gånger oftare än eleverna i årskurs 3. Skillnaden mellan sjätte- och niondeklassister är 10 dvs. skillnaden blir mindre mellan de högre årskurserna 6 och 9. När man jämför skillnader i antal kommunikationsstrategier i de olika årskurserna bör man komma ihåg att i årskurs 9 finns

bara 9 diskussioner och 10 diskussioner i årskurserna 3 och 6. När man ser på de sammanräknade medellängderna i olika årskurser märker man att även om tredjeklassisterna diskuterar längst har de använt minst kommunikationsstrategier och motsvarande har eleverna i årskurs 9 diskuterat kortast. I deras diskussioner förekommer ändå mest kommunikationsstrategier. Jag anser detta bero på att eleverna i de högre årskurserna har en lägre tröskel att t.ex. fråga andra om hjälp eller kodväxla än eleverna i årskurs 3 som följer uppgiftens och lärarens anvisningar mer.

Att antalet kommunikationsstrategier ökar med åldern får stöd i undersökning av Faerch, Haastруп och Phillipson (1984). De har undersökt hur inlärarens språkliga färdighet om målspråket påverkar antalet kommunikationsstrategier i deras tal (Faerch m.fl. 1984: 164). Som det redan påpekades ovan i samband med kodväxling anser Faerch m.fl. (1984: 164) att inlärare på en lägre språkkunnighetsnivå använder mera modersmålsbaserade strategier. På den mellersta nivån av språkkunnighet använder inlärare ett bredare urval av strategier dvs. i deras tal borde man hitta flera olika typer av strategier. På den avancerade nivån av språkfärdighet borde det finnas mest kommunikationsstrategier i inlärarens tal men färre markörer om strategianvändning dvs. även om avancerade språkinlärare använder flera strategier är det svårare att identifiera dem i deras tal eftersom strategianvändningen är så effektiv. (Faerch m.fl. 1984: 164–165)

De forskningsresultat som Faerch m.fl. (1984: 164–165) har fått motsvarar delvis resultatet i min undersökning. De olika årskurserna i min undersökning kan tänkas motsvara olika språkfärdighetsnivåer i Faerch m.fl. (1984) undersökning. På grund av den tillbringade tiden i skolan kan man anta att tredjeklassister befinner sig på en lägre nivå av språkfärdighet och niondeklassister på den mest avancerade nivån. Som det har redan konstaterats använder niondeklassisterna, de mest språkkunniga i min undersökning, mest kommunikationsstrategier och detta är enligt Faerch m. fl. (1984: 165) ett tecken på goda kunskaper i målspråket. De som inte har så bra kunskaper i målspråket använder färre kommunikationsstrategier som tredje- och sjätteklassister i min undersökning. Det som inte

stämmer överens med min undersökning är att antalet modersmålsbaserade strategier skulle minska med åldern. Enligt Faerch m.fl. (1984: 164) använder inlärare på en lägre kunskapsnivå mera strategier som baserar sig på modersmålet än de som har bättre kunskaper i språket. Men i min undersökning använder eleverna i alla årskurser modersmålsbaserade strategier ganska jämnt och antalet modersmålsbaserade strategier snarare ökar lite med åldern.

Karjalainen (2011: 175–176) diskuterar också möjligheten till inläring vid problematiska uttryck som uppstår i diskussion. Hon anser att om samtalspartnerna länge diskuterar temat som anses vara problematiskt är inläring mer sannolik (Karjalainen: 2011: 176). Inläring sker också hos eleverna i denna undersökning. I diskussionerna lyfts vissa ord och uttryck samt teman upp som känns problematiska. Ett sådant tema är t.ex. vattendrag i flera diskussioner. I exempel (26) diskuterar eleverna längre om vad snön blir när den smälter och vilket ord man ska använda. Eleverna har flera alternativ och de försöker komma överens om vilket de skulle kunna använda. De t.ex. använder händer för att demonstrera ordet eller uttryck de är ute efter och upprepar möjliga alternativen flera gånger som t.ex. ordet *å*.

- (26) Elev: snön och iset smälter och sen [dom där]
 Elev: [jå'å]
 börjar öö
 Elev: [SKRATT]
 Elev: [vatten kommer mera]
 Elev: **vad är det**
 Elev: öö
 Elev: för från eller
 Elev: **vad det är**
 Elev: **vad dom blir**
 Elev: ää
 Elev: [inte is]
 Elev: [vad]
 Elev: [SKRATT]
 Elev: [öö det] börjar bli
 Elev: aj det här
 Elev: *niinku puro* SKRATT

Elev: *purot solisee*
 Elev: [SKRATT]
 Elev: [ja:]
 Elev: **vad är puro**
 Elev: å den är å
 Elev: å
 Elev: vem
 Elev: å: SKRATT
 Elev: å:
 Elev: å:
 Elev: *eiku*
 Elev: å
 Elev: å: å SKRATT
 Elev: å
 Elev: **vad är det SKRATT**
 Elev: [och åkrarna] börjar
 Elev: [å:]
 Elev: **vad är det**
 Elev: SKRATT
 Elev: [åkrarna]
 Elev: [SKRATT]
 Elev: [*eiku* när]
 Elev: åkrarna
 Elev: [åkrarna börjar] smälta
 Elev: [det är inte ens nära] vattendragen
 Elev: **vad är det**
 Elev: **vad är de här**
 Elev: öö
 Elev: VISKAR *joki*
 Elev: å:
 Elev: VISKAR å
 Elev: **vad är det**
 Elev: mm
 Elev: GÄSPNING
 Elev: mm
 Elev: nå vatten börjar
 Elev: röra på sig
 Elev: [SKRATT]
 Elev: [nä:]
 Elev: ja:
 Elev: nå
 Elev: det kan vi säga så
 Elev: snön s- smälter och
 Elev: [vatten börjar rinna]

Elev: [jag säger bara att] öö det börjar eiku
ni
 (6VGT17)

Exempel (27) är från samma diskussion som exempel (26). I exempel (27) är eleverna redan i presentationskedet och berättar om stimulusord *vattendragen* och temat som de diskuterade i exempel (26).

(27) Elev: jā: snön och is smälter
 Elev: och det [blir] mycket vatten i älvarna
 Elev: [å:]
 Elev: och åarna
 Elev: vatten rör på sig SKRATT
 Elev: mm
 Elev: jā
 Elev: snipp snapp slut så vad sagan slut
 Elev: jā:
 Elev: säger att och vatten eller vatten rör
 på sig [när]
 (6VGT17)

Eftersom eleverna har funderat färdigt vad de ska säga och kommit överens om vad de tycker är korrekt uttryckt har de inga problem med detta tema i presentationskedet. Eleverna har alltså lärt sig vissa ord och uttryck och använder dem senare i diskussionen som t.ex. ordet *å* som de upprepade flera gånger som presenteras i exempel (26). Eftersom ingen av eleverna är modersmålstalare av svenska är det inte alltid säkert att ord eller uttryck är de rätta men de använder sådana ord eller uttryck som de anser vara korrekta.

Att kunna dra slutliga slutsatser i denna undersökning är inte möjligt. Resultaten visar vissa tendenser i användningen av kommunikationsstrategier i och mellan de årskurser som undersöktes men de kan inte generaliseras. De elever som deltar i diskussionerna är slumpmässigt valda och om det skulle ha varit andra elever kunde resultaten också vara helt olika. Denna undersökning ger ny information om språkbads elever på det sättet att den ger

en uppfattning om hur användning av kommunikationsstrategier fungerar i grupsituation eftersom användningen av kommunikationsstrategier oftast har undersökts hos individer.

5 AVSLUTANDE DISKUSSION

I denna avhandling pro gradu har jag som tema kommunikationsstrategier. Kommunikationsstrategier definieras som medel för att lösa svårigheter som uppstår i kommunikation. Jag undersöker kommunikationsstrategier i språkbadelevers gruppdiskussioner. Som material använder jag gruppdiskussioner med elever i årskurserna 3, 6 och 9. Grupperna består av 4–5 elever och temat för diskussionen är ”Nu blir det vår i Finland”. Materialet omfattar sammanlagt 29 diskussioner. Diskussionerna förs på språkbadspråket svenska. Syftet med undersökningen är att ta reda på hurdana kommunikationsstrategier eleverna i olika årskurser använder och hur ofta kommunikationsstrategier används i diskussionerna. Jag jämför också resultaten mellan olika årskurser och på olika orter samt reflekterar över skillnader i användning av kommunikationsstrategier. Vidare tar jag reda på hur uppgiftens olika stimulusord påverkar användningen av kommunikationsstrategier. Metoden i undersökningen är dels kvantitativ och dels kvalitativ dvs. undersökningen syftar till att ta reda på antalet kommunikationsstrategier men också på vilka strategier och hur kommunikationsstrategier används.

I den teoretiska referensramen redogör jag för begreppet språkbad och språkbadets funktion i Finland. Jag redogör också kort några undersökningar om finländska språkbadslevers andraspråksproduktion. Språkbad är ett undervisningsprogram där undervisningen sker på ett minoritetsspråk som i Finland är svenska. Jag definierar också begreppet kommunikationsstrategi med hjälp av tidigare undersökningar och granskar Faerch och Kaspers, Tarones och Karjalainens taxonomier för kommunikationsstrategier. Kommunikationsstrategier i denna undersökning anses vara språkliga eller icke-språkliga sätt att lösa uttrycksproblem. Dessutom har jag utvecklat en taxonomi för denna undersökning med hjälp av tidigare taxonomier. Taxonomin omfattar fyra huvudkategorier, andraspråksbaserade strategier, strategier som baserar sig på modersmål eller främmande språk, icke-språkliga strategier och undvikande. Huvudkategorierna har olika

kommunikationsstrategierna som underkategorier och enligt dem kategoriseras kommunikationsstrategier i elevernas diskussioner. Jag redogör också för sambandet mellan andraspråksinlärning och kommunikationsstrategier med hjälp av tidigare litteratur. Litteraturen visar att det finns varierande uppfattningar om inlärningseffekt av kommunikationsstrategier.

Resultatet av min undersökning visar att eleverna i alla årskurser mest använder kommunikationsstrategin kodväxling i diskussionerna. Kodväxling hör till kategorin modersmålsbaserade strategier och enligt tidigare forskning är användning av modersmålsbaserade strategier i stor utsträckning ett tecken på inte så avancerade språkkunskaper. Att kodväxling är den mest utnyttjade strategin kan tänkas bero på sättet att använda flera språk i språkbadet. En av språkbadets principer är nämligen att eleverna får använda sitt modersmål fritt i klassrummet och utanför. Men sammanlagt räknat har eleverna i alla årskurser däremot mest utnyttjat strategier från kategorin andraspråksbaserade strategier. Detta är enligt tidigare forskning ett tecken på avancerade språkkunskaper.

I analysdelen jämfördes även användningen av kommunikationsstrategier mellan olika årskurser och jag tog reda på om användningen av kommunikationsstrategier ökar eller minskar enligt åldern. Resultatet visar att eleverna i årskurs 9 använde mest kommunikationsstrategier i diskussionerna och eleverna i årskurs 6 näst mest. Minst kommunikationsstrategier förekom i årskurs 3.

Jag studerade också hur de i uppgiften givna stimulusorden påverkar användningen av kommunikationsstrategier. På basis av analysen kan man konstatera att det förekom mest kommunikationsstrategier kring stimulusordet *människan* men inte av den anledning som jag antog dvs. ordet förefaller inte vara okänt utan eleverna diskuterar mycket kring stimulusordet och då förekommer det också mera kommunikationsstrategier i samband med det stimulusordet. Analysen visar dock också att eleverna utnyttjar mera

kommunikationsstrategier när de inte känner till temat. Ett exempel på detta var stimulusordet *vattendrag*. I alla årskurser hade eleverna svårigheter med stimulusordet *vattendrag* och det uppstod resonemang kring stimulusordet *vattendrag*. Då utnyttjades också kommunikationsstrategier. I diskussionerna sker också inläring av ord och uttryck. I elevdiskussionsdelen diskuterar eleverna oklara och okända ord och uttryck och försöker finna korrekta ord och uttryck. När eleverna sen i presentationsdelen berättar om samma tema använder de ord eller uttryck som de i diskussionsdel ansåg vara korrekta.

Undersökning av kommunikationsstrategier är inte alltid så lätt när man inte själv har samlat in materialet och inte varit kontakt med personer som undersöks. Det som skapade utmaningar vid undersökningens gång var identifiering av kommunikationsstrategier i löpande diskussionen.

Jag anser också att identifieringen av undvikandestrategier var utmanande eftersom det inte alltid var klart om eleven undviker ett visst ord eller uttryck eller om han blir avbruten av någon annan elev som vill säga sin tanke eller ide. Detta har troligen också påverkat resultaten av den här undersökningen. Också taxonomin över kommunikationsstrategier kunde utvecklas så att den skulle innehålla mera kategorier. Då kunde man mer noggrann få reda på hurdana kommunikationsstrategier det finns i diskussionerna. Å andra sidan kunde jag ha koncentrerat mig på bara vissa kommunikationsstrategier eller kategorier och få en djupare analys av dem. Det skulle också vara nyttigt att undersöka kommunikationsstrategier hos inlärare som har mer signifikanta skillnader i språkfärdigheter för att tydligare få fram skillnader i användningen av kommunikationsstrategier inom olika språkfärdighetsnivåer. I denna undersökning var det fråga om språkbadslever och det skulle vara intressant att undersöka hur deras användning av kommunikationsstrategier avviker från modersmålstalare av svenska språket i motsvarande årskurser.

Kommunikationsstrategier har tidigare ansetts vara tecken på bristfälliga språkfärdigheter som inte leder till inläring av språk. Inställningen har förändrats under årens lopp och nuförtiden anses användningen av kommunikationsstrategier vara en del av en avancerad inlärares språkfärdigheter. Jag anser det därför värt att undersöka kommunikationsstrategier hos språkinlärare med språkfärdigheter på olika nivåer. På det sättet kan man bättre förstå hur språkfärdigheterna utvecklas hos inlärare. Under de senaste åren har man inte undersökt kommunikationsstrategier så mycket som under sjuttio- och åttitalet och den påverkar den forskningslitteratur som finns att tillgå. Om man idag undersökte kommunikationsstrategier mera kunde man möjligen upptäcka nya aspekter inom undersökningen av kommunikationsstrategier och uppdatera tidigare forskning. Man har undersökt kommunikationsstrategier ingående och då har man en bra bas att bygga vidare på.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Axelsson, Monica (2010). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, Louise & Caroline Liberg (red.): *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. 125–149.
- Baker, Colin & Sylvia Prys Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.
- Bialystok, Ellen (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. I: Faerch, Claus & Gabriele Kasper (eds): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 100–118.
- Bialystok, Ellen & Eric Kellerman (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. I: Kasper, Gabriele and Eric Kellerman (eds): *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 31–48.
- Björklund, Siv (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2011). Integrating Multiple Languages in Immersion: Swedish immersion in Finland. I: Christian, Donna, Diane J. Tedick & Tara Williams Fortune (eds.). *Immersion education: Practices, Policies, Possibilities*. Great-Britain: Multilingual Matters Ltd. 13–35
- Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (2007). Språkbad 20 år: I går, i dag och i morgon. I: Björklund Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (toim./red.): *Kielikylpykirja-Språkbadsboken*. Vaasa: Levõn-instituutti. 9–18.
- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia nr. 105. Språkvetenskap 22. [online]. [Citerat 24.4.2013]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-974-6.pdf
- Buss, Martina & Christer Laurén (2007). Samhället som språklärare i språkbad: För att förstå behöver man inte kunna varje ord. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.): *Kielikylpykirja-Språkbadsboken*. Vaasa: Levõn instituutti. 26–33.
- Cromdal, Jakob & Ann-Carita Evaldsson (2003). Flerspråkighet till vardags - en

- introduktion. I: Cromdal, Jakob & Ann-Carita Evaldsson (red): *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber. 11–43.
- Dörnyei, Zoltán & Mary Lee Scott (1997). Communication Strategies in Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47:1, 173–210.
- Espoon kielikylpypäiväkoti (2012). *Esbo språkbads daghem*. [online]. [Citerat 8.2.2012]. Tillgänglig: <http://personal.inet.fi/yritys/espoonkielikylpypaivakoti/svenska.html>
- Faerch, Claus & Gabriele Kasper (1983). Plans and strategies in foreign language communication. I: Faerch, Claus & Gabriele, Kasper: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 20–60.
- Faerch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson (1984). *Learner language and language learning*. 1. udgave. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78
- Hyltenstam, Kenneth & Kerstin Wassén (1984). *Svenska som andraspråk - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Hämäläinen, Henni (2013). Transitiva och intransitiva verb för animata fenomen i språkbadslevers uppsatser. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.
- Karjalainen, Katri (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia nr 244. Språkvetenskap 43. [online]. [Citerat 12.1.2012]. Tillgänglig: http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-354-7.pdf
- Kasper, Gabriele & Eric Kellerman (1997). Sociolinguistic perspectives. I: Kasper, Gabriele & Eric Kellerman (eds): *Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman. 275–277
- Laurén, Christer (2007). Språkbadspedagogik. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (toim./red.): *Kielikylpykirja-Språkbadsboken*. Vaasa: Levón-instituutti. 19–25
- Laurén, Ulla (2003). *Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt*

syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadslevers muntliga och skriftliga produktion. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.

Marrie, Barbara & Joan E. Netten (1992). Communication strategies I: Edwards, Viviane & Sally Rehorick (comp.): *French Immersion: Process, Product and Perspectives*. Ontario: The Canadian Modern Language Review. 118–136

Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå.* Acta Wasaensia nr 100. Språkvetenskap 21. [online]. [Citerat 26.1.2012]. Tillgänglig: http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-966-5.pdf

Olsson, Henry & Stefan Sörensen (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. 2. Uppl. Stockholm: Liber.

Rajamäki, Henni (2011). Kommunikationsstrategier i språkbadslevers gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9. Kandidatavhandling i svenska språket. Vasa universitet.

Rapo, Kati (2012). Kodväxling i muntliga diskussioner i tre åldersgrupper av språkbads elever. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.

Swain, Merrill & Sharon Lapkin (1982). *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tarone, Elaine (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. *ON TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26–May 1, 1977*. Washington, D.C.: TESOL. 194–203. [online]. [Citerat 25.6.2012] Tillgänglig: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED187115.pdf>

Tarone, Elaine (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language learning* [online]. 30: 2, 417–431. Tillgänglig: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x/pdf>

Vaasan yliopisto (2011). *Begreppsvärldar i svenskt språkbud*. Projektbeskrivning [online]. [Citerat 2.1.2011]. Tillgänglig: <http://www.uwasa.fi/pohjoismaiset/forskning/koi/>

Viberg, Åke (1990). Språkinläring och språkundervisning. I: Adelswärd, Viveka & Norman F Davies (utg.): *På väg mot ett nytt språk*. Uppsala: ASLA.

Åbo stad (2012). *Svenskspråkig dagvård och språkbud*. [online]. [Citerat 8.2.2012].
Tillgänglig: <http://www.turku.fi/public/default.aspx?contentid=42836>

Bilaga 1. Transkriptionsnyckel

- Varje yttrande börjar på en egen rad
- Finska ord är skrivna med kursiv
- Skriftspråkliga skiljetecken eller meningsmarkeringar med versal används inte
- Orden transkriberas enligt den standardskriftspråkliga skriftformen om den talande använder den
- De ord som SAOL skriver isär skrivs isär i transkriptionen
- Långa vokaler markeras med kolon (:) om uttalet avviker från det vanliga
- Olika harklings- och tvekljud transkriberas så fonetiskt lika som möjligt ('ööö' osv.)

Andra tecken:

: lång vokal

[överlappning inleds

] överlappning slutar

- plötsligt avbrott eller stamning

// paus

() ohörbart

(xxx) ej uppfattbart

SKRATT transkriberarens kommentarer (med versaler)

Bilaga 2. Sammanställning över Faerch och Kaspers, Tarones och Karjalainens taxonomier

Faerch och Kasper	Tarone	Karjalainen
1. Genomförandestrategier 1.1 Kompensatoriska strategier 1.1.2 Kodväxling 1.1.3 Interlingval förflyttning 1.1.4 Inter-/intralingval förflyttning 1.1.5 Interimspråkbaserade strategier 1.1.5.1 Övergengeneralisering 1.1.5.2 Parafrastrategier 1.1.5.3 Ordprägling 1.1.5.4 Omstrukturering 1.2 Återvinnande strategier	1. Överföra 1.1 Parafrastrategier 1.1.1 Approximation 1.1.2 Ordprägling 1.1.3 Omskrivning 1.2 Medveten transfer 1.2.1 Ordagrannöversättning 1.2.2. Kodväxling 1.3 Hjälpsökande 1.4 Mimer	1. Genomförandestrategier 1.1 Intralingvala strategier 1.1.1 Direkt begäran om hjälp 1.1.2 Parafrastrategier 1.1.3 Approximation 1.1.4 Ordprägling 1.1.5 Omstrukturering 1.2 Interlingvala strategier 1.2.1 Kodväxling 1.2.2 Anpassade främmande ord 1.2.3 Ordagrannöversättning 1.3 Paralingvistiska strategier 1.3.1 Indirekt begäran om hjälp 1.3.2 Icke-språklig handling
2. Formella reduktionsstrategier 2.1 Fonologiska 2.2 Morfologiska 2.3 Syntaxiska 2.4 Lexikala	2. Undvika 2.1 Undvikande	2. Reduktionsstrategier 2.1 Undvikande av samtalsämne 2.2 Övergivande av samtalsämne
3. Funktionella reduktionsstrategier 3.1 Aktionella 3.2 Modala 3.3 Reduktion av propositionala element 3.3.1 Undvikande av samtalsämne 3.3.2 Övergivande av samtalsämne 3.3.3 Byte av samtalsämne		